

ANY GUAY

Les idéaux modernes de liberté, l'école et le contrôle de la culture

**Mémoire
présenté
à la faculté des études supérieures
de l'Université Laval
pour l'obtention
du grade de maître ès arts (M.A.)**

**Département de sociologie
FACULTÉ DES SCIENCES SOCIALES
UNIVERSITÉ LAVAL**

Avril 2001



**National Library
of Canada**

**Acquisitions and
Bibliographic Services**

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

**Bibliothèque nationale
du Canada**

**Acquisitions et
services bibliographiques**

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-60635-X

Canada

Résumé

La signification du monde n'existe plus que réfractée dans les consciences personnelles. La moralité objective de l'État n'étant plus une source explicite et universelle du sens, la construction de l'identité individuelle selon l'idéal moderne de liberté rend indispensable l'effort de secondarisation de la culture première par la réflexivité de la conscience. Or, l'école bloque ce processus d'appropriation symbolique en se bornant à socialiser la jeunesse en vue de son avenir sur le marché de l'emploi. En guise de liberté, la société néo-libérale n'offre plus que la soumission librement consentie – ou le décrochage scolaire – qui, singulièrement vécus, ne contiennent pas d'emblée une signification du monde réflexive et librement reconstruite. Le mémoire est un essai de synthèse qui convoque plusieurs auteurs ; il est basé principalement sur la philosophie de Charles Taylor, la sociologie de Gilles Gagné et la psychologie sociale de R.-V. Joule et J.-L. Beauvois.

Nicole Gagnon
directeur de recherche

Ahy|Guay

Remerciements

Merci à mon professeur et directeur, Nicole Gagnon, pour les enrichissantes lectures qu'elle a fait de ce mémoire, pour la grande liberté qu'elle m'a laissé prendre dans sa confection, de même que pour ses encouragements et sa disponibilité sans bornes. Merci à l'ensemble de mes professeurs, et plus spécialement à Jean-Jacques Simard, Gilles Gagné et Olivier Clain, pour leur passion du savoir. Merci à Sylvie Lacombe, directeur des études avancées, pour sa confiance et sa compréhension. Merci enfin à ma mère et à la sienne, pour la joie de vivre et le courage dont j'hérite avec bonheur.

Table des matières

RÉSUMÉ

Remerciements	I
Table des matières	II
Introduction.....	1
PREMIÈRE PARTIE	8
 LES IDÉAUX MODERNES DE LIBERTÉ, SELON CHARLES TAYLOR	
Chapitre premier.....	11
 Les « cadres moraux » de la modernité	
A) Les trois axes de la pensée morale	13
B) L'identité et le Bien.....	15
L'intériorité silencieuse	23
L'identité contemporaine ou la fin des « ordres non-médiatisés »	31
Chapitre deux.....	34
 La liberté autodéterminée	
A) Le territoire de la Raison.....	36
La maîtrise de soi et la raison désengagée	36
La vie ordinaire et la bienveillance universelle	42
La « voix intérieure » et l'autonomie morale universelles	46
B) Le territoire de l'Art	49
L'art épiphanique et les courants expressivistes	50
L'affirmation de soi	54
C) Dépasser la crise actuelle	61
Conclusion.....	68

DEUXIÈME PARTIE	71
L'ÉCOLE ET LA CULTURE	
Chapitre trois.....	72
De l'institution du savoir au système de production du travailleur	
A) Savoir sur le monde et liberté politique	75
B) Savoir-faire dans le monde et liberté économique.....	81
Les besoins de l'étudiant.....	85
Les besoins de la société	90
Les sciences de l'éducation	93
C) La liberté ne se vit pas, elle s'espère... ..	98
Conclusion.....	106
Chapitre quatre	111
Le contrôle de la culture	
A) La soumission librement consentie	116
B) Des objectifs aux intentions : une méthode pour « répondre aux besoins »	130
L'obligation de liberté.....	137
C) La liberté de décrocher	144
Aller voir ailleurs	148
L'étudiant idéal.....	151
Conclusion.....	154
CONCLUSION GÉNÉRALE	158
BILIOGRAPHIE	164
Annexe I.....	173
Annexe II.....	176
Annexe III	177

Introduction

L'éducation sera abordée ici en tant qu'étape incontournable du cheminement individuel dans la société. Il ne s'agit pas de nier que l'école ait une fonction sociale, ni qu'elle soit un organe de la société au sens large, mais bien d'opter pour une perspective en quelque sorte inverse, qui est celle du sujet de l'éducation, lequel est un « nouveau venu » dans le monde et doit par conséquent y trouver une place, s'en construire une. Cette perspective reste sociologique dans la mesure où elle s'intéresse à l'éducation comme rite de passage institué à une conscience subjective libre et responsable, laquelle ne peut advenir que par le lien social (première unité d'analyse de la sociologie). En ce sens, l'éducation se distingue de la simple formation pratique ou technique comme de l'apprentissage strict de savoirs, elle est par dessus tout le lieu où ces nouveaux venus entrent dans un monde déjà ancien, qui n'est pas le monde, en fait, mais une simulation transcendante de ce dernier, où ils sont initiés à ses exigences générales avant d'y être « relâchés ».

Que le système d'éducation puisse être regardé par l'oeil de divers experts travaillant pour le compte de différents décideurs et selon des objectifs multiples, il n'en demeure pas moins que de part et d'autre, la préoccupation première en matière d'éducation, que l'on soit sociologue ou pédagogue, parent ou fonctionnaire, ce sont les enfants. Or les enfants ne sont ni une minorité visible, ni une catégorie proprement sociale, et s'ils appartiennent à une catégorie, elle ne peut qu'être « familiale », donc une sous-catégorie du social, car ils sont des hommes « en devenir ». Ils sont ceux qui, plus tard, après être « passés ailleurs », c'est-à-dire hors de leur culture première, occuperont, de préférence de leur plein gré, de telles choses qu'on nomme catégories sociales, tout en ayant la capacité de les transcender par leur singularité. L'éducation, comme lien social intersubjectif particulier à l'intérieur de la dimension plus générale qu'est la socialisation, contrairement à la formation et à l'apprentissage qui y participent également, comporte un terme. C'est pourquoi, s'adressant à un groupe éphémère, avant d'être une institution ayant pour fonction de « répondre » aux besoins de la population et de la société (ce qui serait davantage la socialisation), elle est une obligation morale d'introduire ce groupe et ces sujets à « l'existence » de cette société et à ses catégories. Comme le dit Hannah Arendt, le professeur est en quelque sorte le représentant de tous les adultes, qui signifierait les choses à l'élève en lui disant : « voici le monde ».

Notre perspective diffère de celle communément utilisée dans les faits, qui serait plutôt une injonction à l'élève lui disant « voici ce que tu dois être », mais étant une perspective et non pas une démonstration, elle nous servira d'horizon à partir duquel comprendre la réalité de l'éducation actuelle. Nous ne discuterons pas tant du fait social de cette obligation morale d'éduquer que du fait social de son pouvoir sur les sujets singuliers, qui en ressortent différents, initiés, du moins, à autre chose qu'à leur vie familiale. Nous nous demanderons si cette « autre chose » dans laquelle ils sont plongés contient les ressources suffisantes à l'atteinte de ce qu'il conviendrait d'appeler l'idéal de l'homme libre, tel qu'il a été défini jusqu'à nous. Pour ce faire, nous devons d'abord aller aux sources de cet idéal, à l'aide de l'ouvrage de Charles Taylor, et en retenir les éléments susceptibles de trouver écho dans la réalité actuelle. Ensuite, à partir d'un texte de Gilles Gagné, nous verrons comment l'école québécoise s'est approprié cet idéal tout en négligeant d'en reproduire les possibilités dans la pratique et enfin, en dernière partie, nous continuerons la démonstration selon laquelle l'école détruit cet idéal même sur lequel elle s'appuie pour se légitimer, nie ses propres sources, en somme, non pour se donner de meilleurs assises ou de nouveaux principes, mais pour ne pas dévoiler le manque de profondeur des formules publicitaires qu'elle utilise et qui font appel, émotivement et quasi-instinctivement, mais non réflexivement, aux anciens principes, non pour leur faire honneur, mais pour en faire des instruments de conditionnement. En somme, l'ensemble de cette entreprise prétend seulement redonner un peu d'eau au moulin idéologique qu'est l'éducation actuelle, pour en ressortir quelque sens autre que celui qu'elle reçoit présentement, visant à contrôler plus qu'à intégrer ceux pour lesquels elle existe, en leur opposant leurs « propres besoins » et en faisant d'eux des « produits destinés à être vendus sur le marché de l'emploi » (Gagné). Cette école, dont la vocation était d'anoblir le statut de citoyen en y jumelant des « hommes libres » et éclairés par le savoir, il nous faut bien l'avouer, tend à se faire l'industrie de production d'une conscience non-réflexive, dont l'idée de liberté repose sur un consentement inconscient au pouvoir institutionnel sous toutes ses formes. C'est une manifestation de ce que certains ont appelé « la fin de l'histoire », « la fin des idéologies » ou encore, le « désenchantement du monde », mais c'est peut-être aussi le signe que nous sommes déjà passés au delà de la fin.

Dans ce mémoire, nous tenterons non tant de vérifier que d'établir la pertinence de l'hypothèse générale suivante. La résorption de la transcendance, se traduisant par l'intériorisation ou la réfraction de la morale dans les consciences singulières, a pour corollaire l'immanentisation du devenir de l'identité ou de la conscience historique et donc de la liberté, qui, n'étant dès lors plus marqués, signifiés ou formulés qu'a

posteriori, et uniquement assumés subjectivement, tendent à disparaître de manière progressive, mais implicite, non seulement de la fonction institutionnelle d'éducation, mais par conséquent, étant entendu que l'éducation est significative de toute intériorisation subjective, de la conscience personnelle elle-même des jeunes du Québec. Explicitement bien entendu, l'institution scolaire se prétend significative quant à l'orientation et au devenir des élèves, et c'est précisément ce qui empêche la vue du phénomène implicite ci-haut postulé. Mais cette morale procédurale, que Taylor qualifierait d'« éthique de l'informulation », plutôt que de « produire » des consciences personnelles subjectivement et singulièrement assumées, semble au contraire s'instaurer comme contrainte extérieure fatale qui, pour se rendre tout de même légitime ou du moins pour n'être pas contestée et pour assurer sa propre pérennité, s'instaure par conditionnement dans la conscience subjective en tant qu'allant de soi auquel les jeunes n'ont pas le choix de ne pas consentir, qu'en décrochant. Ainsi, ce système scolaire est bien « significatif » quant à l'identité des élèves, non en tant qu'il en est une « référence », mais bien en tant qu'il en est le « producteur ».

Le modèle de Taylor sera éclairant au titre de « premier regard », transcendant par sa substantialité et sa globalité, de même que par son historicité, sur les idéaux modernes de liberté. Toute la première partie du mémoire y sera consacrée. Si on peut y voir une forme de cadre théorique, il faut surtout considérer ces quelques quatre-vingt pages comme un arrière-plan philosophico-historique, idéologique et moral, un lieu de réflexion préalable aux chapitres ultérieurs, lesquels seulement traiteront spécifiquement d'éducation à partir de données plus sociologiques. Cette première partie du mémoire pourra certainement être qualifiée de superflue et de trop grande ampleur, et si elle manque de systématisme ou si elle n'est pas suffisamment sociologique, elle aura au moins donné, ce qui passe entre les lignes, un certain recul par rapport à la sociologie, et une certaine culture sur les thèmes de la liberté et de l'identité à l'auteur de ces lignes. Même si elle a été sommairement révisée après la rédaction de la seconde, il pourra sans doute subsister un certain écart entre cette partie et la seconde, dû au changement de perspective, à l'année d'intervalle qui sépare leur rédaction (celle du dernier chapitre plus exactement), de même qu'au peu de distance (ou plutôt à la « fausse distance ») prise de prime abord face à l'ouvrage de Taylor. Ce livre fort touffu de six-cent cinquante pages était tout de même, bien humblement, un exploit à résumer et c'est pourquoi il s'agit ici plutôt d'un « emprunt de quelques thèmes à Taylor pour fin de réinterprétation », que d'un résumé. C'est donc à une volonté de se donner un cadre de la plus grande largeur possible, qui n'est pas celui du système d'éducation ni même celui des idéaux strictement

pédagogiques de la modernité, mais celui d'une philosophie de l'identité et de la liberté dans un sens large de ces termes, que cette première partie du mémoire répondait.

Cette première réflexion nous aura ainsi permis de comprendre que l'évolution des « cadres moraux » d'une société est engendrée par une succession de dénégations de la réalité au nom d'idéaux, ou encore, d'idéaux au nom d'autres. C'est la tension entre des biens moraux variés qui appelle à définir de nouveaux cadres, et à redéfinir les anciens. Si de nouvelles formules définissent l'humain, c'est que de nouvelles réalités viennent d'être nommées, remplaçant ainsi d'anciennes formulations devenues incroyables ou oppressantes. Ainsi, si les « sources morales » sont importantes pour « se comprendre », c'est autant pour être identifiées comme ce qui est constamment voué à être dépassé dans son contenu que comme fondement ontologique en ce qu'elles sont. Du moment qu'on les nomme telles, on ouvre la porte à ce qu'elles ne sont pas, ou plus, à ce qui leur échappe et à leur dépassement : notre regard se portant alors sur *autre chose*, soit pour le condamner au nom de ces sources, soit pour changer ce « fondement » pour un plus crédible, révélateur de nouvelles réalités.

Nous avons retenu en particulier, chez Taylor, deux grandes définitions et une thèse centrale : l'identité est une orientation toujours en devenir - par rapport aux biens moraux significatifs ; la liberté est une expression ou une manifestation singulière et inédite de ce devenir comme rapport significatif au monde ; les « ordres de signification » (le monde) - par rapport auxquels l'identité s'oriente et que la liberté se trouve à exprimer et à produire - n'existent désormais qu'en tant qu'ils sont « réfractés » dans des « consciences personnelles ».

Empruntant quelque peu à la théorie culturelle de Fernand Dumont, nous réduirons notre optique pour aborder l'étude du système scolaire actuel, où les rapports, a priori directs, de l'école secondaire avec la culture seconde semblent désormais perdre non seulement de leur réalité, ce qui avait débuté avec l'institution du Ministère de l'Éducation du Québec et le rapport Parent, mais également de leur possibilité même, du fait que l'école secondaire semble agir contre la secondarisation de la culture. C'est ce dernier point qui sera au centre de notre réflexion. La possibilité de la distance entre le monde vécu et le monde aperçu, du combat entre le réel et l'imaginaire, semble vouloir s'éteindre. La culture seconde comme lieu de manifestation des libertés singulières en tant qu'événements inédits par rapport à une trame commune de significations premières, est en danger. Premièrement, elle n'est plus instituée par l'éducation, comme si, après en avoir été au fondement, elle y avait été engouffrée au point de devenir une

culture première spécifique. Tout un langage sert, non à pallier, mais à camoufler la perte du sens de l'éducation et le conditionnement à la raison instrumentale, et c'est celui de l'idéologie des « besoins de l'élève » qui n'est en fait qu'une stratégie tacite d'inversion factice du rapport réel de domination de la pratique, en faisant croire que le système y répond, alors même qu'il inculque non seulement des besoins, mais une « logique des besoins » aux jeunes pour les adapter à la donne productive. La spécificité de l'éducation, principalement secondaire, s'efface derrière la formation pratique et les savoirs techniques qu'elle pourrait à la limite concéder aux entreprises.

Bien entendu, chacun trouve ses lieux de résistance, ses espaces de liberté réelle. Mais n'étant plus (ou pas) provoquée par la transcendance d'une norme, la culture seconde n'est possible que par l'effort personnel de dédoublement et de prise en charge du devenir, ce qui demande un pouvoir, une volonté et une motivation à le faire. Or, cette dernière possibilité est elle aussi continuellement repoussée par une idéologie et une psycho-pédagogie (rendues obligatoires pour les maîtres du primaire et du secondaire) qui défavorisent le décentrement et la distance de soi à soi des élèves et qui favorisent une identification immédiate au « système ». La médiation de celui-ci est alors inaperçue, de sorte que la personne n'a d'autre choix que de « coller à elle-même » immédiatement et ponctuellement, alors que ce « elle-même » qui va de soi pour elle est une image préfabriquée que lui envoie le système en miroir. La « soumission librement consentie », propre à la société libérale, comme nous le verrons avec Joules et Beauvois, n'offre de la liberté qu'une simulation, non pas transcendante, mais immanente et inconsciente, camouflée sous l'apparence du consentement libre, qui vient selon nous compléter la « logique des besoins ». Les jeunes intérioriseraient ce faux-semblant de liberté comme allant de soi et comme attribut naturel de leur identité.

La culture seconde, qui résulte de la fabrication d'un miroir transcendant où le système est également inclus dans la vérité objective de son rapport au sujet social qui se regarde et se dédouble, est dès lors bloquée par ce reflet aveuglant projeté sur les individus, par ce double factice inventé sur base de statistiques et de théories. La mémoire collective devient ainsi une norme sociale immanente, voire implicite, plutôt qu'une conscience historique, où les personnes se meuvent en croyant à la singularité de leurs actes et de leurs pensées, mais en se rencontrant néanmoins sur ce même terrain (ne rencontrant alors qu'un « double social »), où ils se trouvent alors des « affinités », lesquelles se rapportent davantage à un code prédéterminé de différenciation sociale qu'à des combinaisons, synthèses transcendantes et singulières de savoirs seconds. Rendre visible ce code tacite d'inversion factice du rapport réel de domination de la pratique qui

empêche la distance et le décentrement et qui favorise un conformisme qui se voit comme singularité est un premier pas pour le « secondariser » et percer son fonctionnement. Parce qu'il y a des décrocheurs, mais aussi une certaine jeunesse en « mal de passion », et même, en « mal de vivre », il y a quelque part des « affinités », des « besoins » et des raisons pour lesquelles la vie vaut la peine d'être vécue, mais qui demeurent en plan, manquent à être reconnus, souffrent de n'être pas formulés.

Somme toute, cette réflexion n'est bien sûr pas sans lien avec le parcours scolaire de l'auteur de ces lignes. Si l'objectivité du sociologue consiste, comme le considère Julien Freund (1978) à reconnaître la part inévitable de subjectivité dans l'interprétation d'un fait social, et si la validité des propositions est réduite au champ axiologique de cette interprétation, il importe alors ici d'explicitier notre rapport aux valeurs prises en compte dans ce mémoire. Celui-ci couronne une éducation secondaire tardive et autodidacte, une compensation, un rattrapage de ce qui aurait dû, selon notre opinion, au moins débiter et être favorisé dès l'école secondaire. Notre propre éducation aura servi d'objet premier (mais implicite) d'analyse et d'interprétation, en tant que « produit » du système scolaire (en particulier secondaire et collégial) québécois, afin d'identifier en quoi ce dernier aurait pu faillir à la tâche, sinon de réaliser, du moins d'amorcer et d'encourager un certain dédoublement culturel. Ce mémoire même, par son organisation peu systématique, son vocabulaire limité et un certain manque de profondeur, témoigne de cette lacune d'une insuffisance de distance, néanmoins contrebalancée par une volonté ferme et une défense de cette distanciation. Il pourrait en lui-même faire partie de la démonstration qu'il tente de faire. La raison en est que si le travail ici présenté aura largement permis à cette distance de s'effectuer joyeusement dans la dimension culturelle première de ma vie, la distance par rapport à la dimension spécifiquement intellectuelle de ce travail, qui aurait alors imposé de « secondariser une culture seconde », est encore en construction. Chaque auteur abordé était encore un gouffre duquel je ne sortais qu'après être entrée dans un autre.

En somme, ce mémoire ne contient qu'une mince part de la compréhension dont il origine et résulte. Il devrait être recommencé de parts en parts, ce qui a pratiquement été fait deux fois en deux ans. Il témoigne non pas d'une maîtrise systématique des canons sociologiques, mais (entre les lignes) de l'éveil d'une conscience immergée dans la culture sociologique, d'une vie bouleversée par l'appropriation d'un nouveau regard sur soi et sur l'autre, et d'un « début » de réflexivité personnelle et systématique. On y lira une certaine révolte encore bien mal sublimée, et un certain pessimisme qui se garde cependant bien du nihilisme. Les carences en canons sociologiques comprennent plusieurs éléments,

dont je ne donnerai que quelques justifications, les autres se rapportant au manque d'expérience tout simplement. Le manque de rigueur dans la définition des concepts se compense par une volonté de les questionner constamment et de demeurer cohérent avec la réalité : les mots ont plusieurs sens, parlent de réalités différentes et donc plusieurs concepts peuvent utiliser les mêmes mots. L'inégale utilisation des sources, l'interprétation libre et la méthode hasardeuse sont cependant mal compensés par une certaine candeur dans la découverte des auteurs, une insistance à utiliser un langage « personnel », et un objectif : construire une vue d'ensemble. Bref, les réflexions contenues dans ce travail ne sont que les préliminaires d'une prise de position qui, pour devoir prendre à l'avenir une apparence plus subtile, avait du moins à prendre naissance avant de mieux se jauger, formuler, et même documenter. Je me suis refusée à utiliser ce mémoire pour faire la preuve de la solidité de ma formation et de la rigueur de mon apprentissage de premier cycle, j'ai voulu aller plus loin, comprendre davantage de réalités à l'aide de langages seconds, et il en est résulté un objet qui manquerait encore à se ressaisir depuis un nouveau regard et à prendre une forme beaucoup plus systématique et concise.

PREMIÈRE PARTIE

LES IDÉAUX MODERNES DE LIBERTÉ, SELON CHARLES TAYLOR

S'il y a une formule générale et commune à laquelle peut référer le siècle dernier, c'est celle de la « crise du sens » ou de la « culture », dont la crise de l'éducation fait partie. Pour le sociologue Gilles Gagné, la dissolution des idéaux pédagogiques modernes dans la logique gestionnaire et technocratique résulte en une absence de finalités collectives ayant valeur en elles-mêmes (autres que le travail), et son corollaire est l'autodestruction du système d'éducation. Cependant, l'auteur précise que sans ce qui « reste » de notre « sens » historique, sans ce qu'il appelle les « synthèses humaines » qui en garantissent encore l'existence, le système ne pourrait pas fonctionner, car il n'aurait pas d'huile à son moteur. (Gagné, 1999)

Toute la question du « sens » demeure en effet des plus actuelles à notre époque, et même, selon le philosophe québécois Charles Taylor, elle ne l'a jamais été autant. S'il a toujours eu sa place de « cadre » moral à toutes les époques et dans toutes les cultures, dit-il, le « sens de la vie », se pose justement de manière forte aujourd'hui en raison de la peur de son inexistence (Taylor : 32). Le sens, à l'époque contemporaine, est caractérisé ou bien par sa perte, ou bien par sa recherche. C'est sur l'intuition d'un vide qu'émerge l'intérêt des différentes sphères du « social » pour ce qui pourrait le remplir. Selon Gagné, c'est parce que nous n'avons pas réussi à dépasser les idéaux modernes que nous vivons encore à leur crochet dans les « idées », alors même qu'on en détruit tendanciellement toute possibilité pratique, nous donnant l'impression d'un vide. Mais gravons dans notre esprit l'ouverture de ce dernier : le fait que ce soit sous l'égide des idéaux modernes que nous « sommes devenus ce que nous sommes » nous signale qu'il est encore temps, malgré tout, de « penser à ce que nous faisons » (51).

Selon un postulat de Taylor, c'est par la « formulation » de ce qu'il appelle le « Bien » (disons les idéaux), qu'il sera possible de savoir « d'où on vient » et ainsi « qui on est » de même que « où on va » et « où on veut aller », autrement dit, qu'on se dépassera plutôt que de se détruire ou, comme il le dit, d'étouffer. Non seulement les « dimensions modernes » de la « pensée morale » qu'il repère sont encore bien réelles aujourd'hui, mais elles forment un « langage » ou un univers conceptuel significatif à partir duquel nous pouvons étudier le « sens » de la réalité actuelle. C'est d'ailleurs là l'objectif de son livre : donner un sens « second », pourrions-nous dire, aux idées autour desquelles s'orientent nos actions, non tant pour en faire une règle morale par la suite, mais bien seulement pour en prendre conscience et distance, et réaliser qu'on ne peut vivre sans de tels cadres d'orientation et de référence. On ne peut espérer créer un langage qui soit adéquat à la réalité actuelle sans partir du langage même qui avait fait naître cette réalité. Un tel discours pourra devenir, moins qu'une critique de la postmodernité par la modernité (ce

que nous ferons davantage en seconde partie à partir du texte de Gilles Gagné), une attention à l'évolution des concepts modernes, en particulier ceux entourant celui de liberté, dont les rapports avec l'éducation sont nombreux. Il s'agira donc, dans cette première partie, avant de s'attaquer plus directement au problème de l'éducation, de « rattraper » le « sens perdu », non pas celui qui n'en aurait plus *pour nous*, mais bien celui sur lequel nous continuons à nous appuyer sans pour autant en *reproduire* les conditions d'accessibilité réflexive, c'est-à-dire d'en prendre à nouveau *distance* et de le définir comme *culture*, pour utiliser les concepts, fort éclairants, de Fernand Dumont. À la fin de cette première partie, c'est avec Dumont que nous redirigerons notre regard dans une conception plus sociologique du sens trouvé dans l'œuvre de philosophie morale de Taylor, afin de nous préparer à l'étude du système d'éducation dans sa (socio)logique institutionnelle. Pour l'instant, posons quelques questions d'ordre général nous permettant d'aborder la théorie taylorienne avec quelque légitimité d'investigation : Qu'est-ce que l'identité, par rapport à l'éthique universelle ou partagée ? Qu'est-ce que la liberté, au sens moderne ? Qu'est-ce qu'on pourrait appeler « le sens de la vie » ? Comment les philosophes de la modernité ont-ils « reçu », « conçu », « voulu » ce sens ? Si il y a perte de sens quelque part, c'est sûrement qu'il doit y avoir du sens « ailleurs ». Mais où ?

Chapitre premier

Les « cadres moraux » de la modernité

Quelle que soit l'époque, la culture ou la société, un certain « cadre » de sens commun est toujours actif, serait-il non-réflexif et implicite, sans quoi cette culture ou cette société n'en seraient tout simplement pas. Là où la non-réflexivité peut devenir insidieuse, cependant, c'est lorsque la société en question, ou une de ses orientations particulière, prétend pourtant à la réflexivité. Dans cette situation, pour l'individu soi-disant réflexif ou du moins vivant dans une société se définissant telle, la perte de sens équivaldrait alors à une crise d'identité, mais, selon Taylor, cette crise serait le sens même, non-réflexif, premier, de cette société et de cet individu, ce qui semble être le cas contemporain. Pour comprendre l'ampleur de cette affirmation, il faut voir ce que l'auteur entend lorsqu'il parle de sens, de « cadre moral », de « distinction qualitative », de culture et d'identité. Ce qui nous intéresse plus particulièrement, c'est le lien qu'il établit entre éthique et identité, entre l'horizon moral (le où suis-je) et celui qui y vit (le qui suis-je) (46).

Ainsi, pour montrer en quoi cette crise d'identité serait le cadre moral de la société contemporaine, Taylor formalise ce qu'il appelle les trois axes de la pensée morale, qui mobilisent des « évaluations fortes » dans notre conception de la vie humaine, à toute époque : le respect de la vie humaine, les conditions d'une vie pleine et le respect d'autrui (30). À première vue presque banales, ces trois dimensions n'en sont pas moins, selon l'auteur, les structures ontologiques fondamentales et universelles de notre pensée morale, c'est-à-dire de nos intuitions et penchants éthiques, de notre « sens de la vie » en tant qu'êtres humains. Les contenus structurés par ces trois axes et les liens entretenus entre eux à travers leurs recoupements, leur complémentarité ou leurs contradictions sont ce que Taylor nomme des « distinctions qualitatives » ou des « cadres moraux » qui discriminent, isolent, classifient et organisent le sens et la signification des actes et des paroles spécifiques à une culture ou à une société par rapport aux interdits et aux mythes, ou encore et de façon plus englobante comme nous le verrons, par rapport au Bien. En tant que raffinements, inclinaisons, découpages et synthétisations symboliques spécifiques à certaines périodes de l'histoire, ces distinctions qualitatives sont donc les marques du devenir humain, représentant les différents ponts tissés par l'homme entre lui et le monde. En pratique, elles ne vont pas les unes sans les autres et c'est même dans leurs rapports mutuels qu'elles prennent « sens ». Mais distinguées ainsi, elles permettent à Taylor d'objectiver notre « sens de la vie humaine » en général, sans doute différent de celui des Grecs ou des Romains, des colons ou même des aînés de notre société, mais conservant une place à l'intérieur de laquelle il y a poursuite, transformation, destruction ou remplacement des anciennes conceptions. Cette place est

celle du Bien et du pouvoir, tels que conçus dans la lecture que nous livrons ici de Charles Taylor.

A) Les trois axes de la pensée morale

Le premier axe de la pensée morale chez Taylor concerne nos croyances sur le respect actif de la vie humaine, c'est-à-dire celui suscitant des sanctions collectives. Les différentes formes que ce respect a pu prendre dans l'histoire des civilisations n'en prouvent pas moins qu'il a toujours existé. Songer aux sociétés tyranniques qui, possédant (et dictant) les normes de la vie et de la mort, imposaient par leur pouvoir le respect de ceux qu'ils tenaient pour inférieurs, ou encore à un monde se définissant comme celui de la fin de l'oppression et des inégalités, c'est toujours songer au respect de la vie humaine. Certaines sociétés l'ont vu accordé à quelques minorités élites, d'autres, comme la nôtre, estiment que le seul fait de naître confirme notre droit à la vie, au respect, à la liberté. Quoiqu'il en soit, les obligations et les interdictions formelles ou légales que cela comporte comptent et ont toujours compté parmi les plus importantes et les plus graves (29).

Cela dit, le « sens » du respect de la vie ne va pas sans une conception de ce que sont l'intégrité, la liberté et la dignité humaines, comme constituantes des diverses conceptions de ce à quoi nous devons le respect. Le respect de la vie concerne également notre manière de mener nos rapports aux autres, de même que notre propre rapport à nos désirs et à notre raison, qu'elle soit ou non réflexive, en vertu de critères qui font que la vie et certaines de ses facettes sont « dignes d'être vécues » (ce qui suppose bien sûr que d'autres ne le sont pas). Cela réfère au deuxième axe de la pensée morale, qui définit les « conditions de la plénitude (ou du vide) de la vie » (30). Il ne suffit pas de vivre selon les normes du respect actif pour mener une vie « pleine », encore faut-il que celle-ci soit « riche et signifiante, par opposition à une autre qui ne se préoccuperait que de questions futiles et accessoires » (29). Que la vie soit digne dans la contemplation, comme dans la *theoria* d'Aristote, ou que cette dignité repose dans le travail (comme droit et comme but de la vie) comme ce semble être le cas aujourd'hui, reste qu'elle l'est toujours quelque part.

Être digne de respect suppose donc que l'on vive une vie qui soit elle-même vénérable et respectable dans un sens plus fort qu'au premier axe, mais également que nous remplissions individuellement la dignité de cette vie d'une manière considérée comme tendant vers la meilleure (être digne d'une vie digne, en somme). Par conséquent, la

troisième dimension de notre pensée morale concerne la manière de vivre sa vie qui chez le sujet inspire le respect des autres. Taylor nomme ce type de respect un respect « d'attitude », pour le distinguer de celui du premier axe (30). Certaines personnes, indépendamment de ce qu'elles suscitent ou non le « respect actif » ou collectif, commandent notre respect « personnel » plus que d'autres, par le sens qu'elles donnent à leur propre vie ou à la vie en général, par leur interprétation singulière, en actes ou en paroles, de ce qui fait la dignité de la vie. Alors que les deux premiers axes réfèrent davantage à une totalité culturelle ou à des valeurs collectives, ce dernier a trait davantage aux relations intersubjectives, mais n'en garde pas moins des dimensions objectives, dont les paroles singulières sont des interprétations, qui en assurent l'existence objective.

S'il est possible, à partir de ces trois axes, d'« objectiver » les distinctions morales propres à une culture pour en donner « le sens » général, ils ne sont néanmoins qu'une pure formalisation de la pensée rétrospective et théorique et n'auraient aucune signification sans les contenus qui en sont la source pratique d'où émerge le sens. Faire une loi ou déposer une plainte, mettre un A+ ou un D, envoyer l'élève chez le directeur ou pas, sont toutes des réactions et des actions morales qui s'appuient sur la reproduction et le bouleversement d'un certain sens de la vie, de certaines distinctions qualitatives ou cadres moraux, de certains biens, mais qui à l'origine les produisent et les créent. Les trois axes sont en quelque sorte l'univers à l'intérieur duquel ces changements ont lieu, ce qui ne veut en aucune façon dire qu'ils les provoquent eux-mêmes ou qu'ils produisent le Bien, n'étant en fin de compte qu'une vue de l'esprit. Mais une vue globale sur un phénomène humain, serait-elle purement idéale, a un avantage par rapport aux règles matérialistes et contingentes de la pratique. Même s'il existe mille et une manières de « fonder » nos actes ou nos pensées, même si « tout n'est qu'interprétation » et que cette « découverte » contribue à accréditer certaines thèses selon lesquelles on peut se dispenser de cadre, dit Taylor, il n'en demeure pas moins que ce seul pouvoir de dire que « tout n'est qu'interprétation » est le pouvoir que procure notre rapport à un certain cadre moral, c'est-à-dire à un ordre de significations entourant le respect de la vie (45). C'est pourquoi la prise en considération de cette « vue », bien qu'elle ne soit possible qu'en regard de la pratique, permet de situer nos distinctions morales par rapport à « autre chose » qu'à elles-mêmes, qui passe pour les déterminer mais qui n'existe que par elles, et d'ouvrir ainsi à la possibilité de leur dépassement, par la pratique même de leur formulation et donc de leur insertion dans le monde du « sens » qui constitue l'espace dans lequel nous nous orientons et donnons sens à nos vies. C'est seulement ainsi qu'une « vue de l'esprit », à notre point de vue, peut prétendre être apte à englober la

pratique et non seulement les « idées », dans la mesure où elle tire ses constats idéels de l'objectivation de celle-là non pas pour simplement l'expliquer, mais, comme disait Weber, pour la comprendre. Ainsi, c'est à la conjonction des contenus donnés par la modernité à ces trois axes que l'auteur établit « l'identité moderne ».

Le premier axe étant institutionnalisé par le droit civil, les deux autres attireront davantage notre intérêt, qui est de rendre compte des idéaux les moins formulés et universellement reconnus par les structures sociales organisées, mais qui en sous-tendent néanmoins le développement au moins autant qu'ils en résultent. Nous ne pourrions pas pour autant nous dispenser totalement de faire allusion aux conceptions instituées que suppose notre orientation morale, mais nous éviterons la tentation de faire un compte rendu des transformations institutionnelles que comporte l'évolution des idéaux modernes jusqu'à nous, d'autant plus que la seconde partie de ce mémoire y sera davantage consacrée à travers les transformations du fonctionnement de l'éducation québécoise.

B) L'identité et le Bien

Le concept d'identité est assez récent dans l'histoire pour dire qu'il fait partie des distinctions qualitatives de la modernité. Plus précisément, son objectivation en tant que bien défini en regard de la dignité de la vie et du « respect de soi » est co-dépendante de l'objectivation de ce que nous pouvons appeler le « monde extérieur » au soi ou à la subjectivité. La métaphore de l'intérieur et de l'extérieur de l'âme remonterait tout de même, note Taylor, à saint-Augustin (354-430 ap. J.-C.) pour qui le Bien suprême (dans sa doctrine : Dieu), était non seulement dans la lumière « extérieure » des « Idées », éclairant « l'ordre de l'être », comme chez Platon, mais aussi dans le regard même du sujet, comme « lumière intérieure », « qui illumine tout homme venant en ce monde » (saint Jean, I, 9, cité : 176).

Cela dit, ce que signifie ontologiquement le concept d'identité n'en a pas moins toujours existé. Même dans les sociétés les plus conformistes, les êtres humains ont toujours eu des « particularités » qui les différenciaient des autres personnes de leur groupe. Cependant, ce qui nous permet de nous « séparer » ainsi a toujours été précisément une chose qui nous unissait, c'est-à-dire une connaissance ou un accord commun sur *ce qui* nous unit et nous distingue les uns des autres (le corps, le travail, la famille, les idéaux etc.), réflexivement ou pas. L'identité ne va donc pas sans l'identification de quelque chose qui lui est « extérieur », la précède et la dépasse. Pour Taylor, ce concept requiert la

prise en considération de celui « d'ordre moral plus vaste », qui est précisément celui où prend forme une éthique, c'est-à-dire un paradigme de distinctions ou sources morales auquel nous appartenons et dans lequel nous nous orientons, entourant le respect de la vie, le rapport aux autres et aux choses. Le « qui suis-je ? » est consubstantiellement lié avec le « où suis-je par rapport à quels biens ? », voire, il en dépend.

Le concept de bien, chez Taylor, n'est pas le premier terme de l'opposition bien/mal, mais son tiers supérieur. Les distinctions qualitatives entre le bien et le mal, le meilleur et le pire, le supérieur et l'inférieur, le bon et le mauvais, se soutiennent d' « évaluations fortes », « dominantes » à l'égard de certains objets symboliques, donnant un sens à nos vies, c'est-à-dire une « direction », une « orientation » qui est aussi une signification, voire une « raison intérieure » qui nous pousse à agir intuitivement ou intentionnellement dans un sens plutôt que dans l'autre, vers le « bien », c'est-à-dire de manière inconditionnelle (16). Le « bien », au sens large, c'est toute chose jugée, ressentie ou vécue comme « incomparablement supérieure », valeureuse, digne, admirable, séduisante, à la fois pour le désir et pour la raison (129). Aussi, le bien n'a pas à se légitimer de l' « extérieur », il est la légitimité même au fondement intrinsèque de l'acte, car ce dernier n'a qu'à être « acté » pour trouver ses raisons d'être, ou de ne plus être.

« Ainsi, nous pouvons comprendre la place qu'occupent les discriminations qualitatives dans notre vie éthique. Avant même d'être formulées, elles donnent une orientation vers ce qui est important, a de la valeur ou commande le respect, orientation qui procède de nos intuitions élémentaires sur la manière dont nous devrions agir, sentir, réagir dans diverses situations, et sur laquelle nous prenons appui lorsque nous délibérons au sujet des questions éthiques. Formuler ces distinctions, c'est définir l'objet moral des actions et des sentiments que nos intuitions nous prescrivent, auxquels elles nous invitent ou qu'elles nous présentent comme admirables. Elles occupent cette place autant dans le domaine des biens que nous recherchons tout au long de notre vie que dans celui plus restreint des biens supérieurs qui exigent un statut d'importance ou d'urgence incomparablement plus grand. » (111)

L'identité est « l'horizon à l'intérieur duquel je prends position » dans le monde, cette position étant évaluée par rapport à des « biens » (de ce monde) jugés valables, dignes de susciter ma motivation à m'orienter vers eux, orientation qui constitue précisément mon rapport au monde, qui ne peut ainsi qu'être éthique (46). Selon le degré de réflexivité par rapport à ces biens, c'est-à-dire selon la capacité ou la tendance à définir, formuler ce qui est supérieur pour nous et à évaluer la valeur de nos vies sur cette base, l'identité sera considérée comme un construit humain ou comme une résultante de la « nature des choses », comme une volonté intérieure ou comme une détermination venant de

l'extérieur. Selon les cultures, les biens seront plus ou moins partagés par l'ensemble, hétérogènes ou homogènes, nombreux ou restreints, considérés comme intrinsèques ou extrinsèques, mais cela même, dans l'une ou l'autre de ces versions, est tributaire d'un ordre plus vaste « permettant » à ces expressions différentes de l'identité de « fonctionner ».

« Bien sûr, les biens par lesquels les gens définissent leur identité varient tellement que le terme même d'identité est anachronique pour les cultures prémodernes – ce qui ne veut pas dire que le besoin d'une orientation morale ou spirituelle était moins absolu auparavant, mais seulement que le problème ne pouvait pas se poser en termes réflexifs, relatifs à la personne, tel qu'il se pose pour nous. Je soutiens que les biens qui définissent notre orientation spirituelle sont ceux au moyen desquels nous entendons mesurer la valeur de nos vies; les deux problèmes sont indissolublement liés parce qu'ils se rapportent au même élément essentiel, et c'est la raison pour laquelle je tiens à parler du deuxième problème, touchant à la valeur, à l'importance ou à la substance de ma vie, comme d'une question qui veut que je me demande quelle est ma "place" ou ma "situation" par rapport au bien, ou encore si je suis en contact avec lui. » (65)

Nous nous « situons » toujours par rapport à la valeur et au pouvoir qu'ont pour nous certaines idées et actions qui ont cours dans la société, mais aussi, par rapport aux personnes qui nous font face, et dans l'intérêt de communication à l'autre. Cette « situation » ou prise de pouvoir face à l'autre constitue l'« horizon » significatif de ma vie propre : mon identité, alors que l'espace dans lequel cette prise de pouvoir se manifeste constitue l'horizon à l'intérieur duquel la reconnaissance réciproque, différenciée par les horizons subjectifs mais unifiée par l'espace qui les contient tous deux, peut avoir lieu. Car un moi n'en est un qu'à condition d'être en rapport avec d'autres moi qui, a priori, l'amèneront par le langage à voir la vie « comme eux » (59), et d'autre part lui feront voir que la vie ne peut jamais être vue exactement de la même manière par deux individus, ou du moins, on ne peut jamais en être certain. Cependant, ce dont on peut être certain et c'est la base fondamentale de toute incertitude, c'est que nous avons besoin les uns des autres, simplement pour être, et que nous sommes donc tous soumis au même déterminisme, celui de vivre ensemble (qui n'est pas sans mettre en lumière son opposé même, la solitude), lequel requiert la considération d'un ordre plus vaste de transcendance « antérieure à tout choix » à l'intérieur duquel nous nous sentons en rapport ou non avec les autres. Celui-ci est d'abord objet implicite d'apprentissage, dans le langage, les gestes, le regard, par l'éducation : il est d'abord extérieur et dépasse le sujet. Néanmoins, si nous ne naissons pas avec une connaissance du bien en tant que bien, si ce dernier est d'abord « extérieur » en tant que « forme », reste qu'il est, par définition, accordé par celui qui le nomme tel à la manifestation d'une forme de volonté

intrinsèque, que celle-ci soit celle de la Raison, des désirs ou de ces deux forces conjuguées, ou encore, celle du défi, de l'échange ou de la « puissance ». « Mon identité se définit par les engagements et les identifications qui déterminent le cadre ou l'horizon à l'intérieur duquel je peux essayer de juger cas par cas ce qui est bien ou valable, ce qu'il convient de faire, ce que j'accepte ou ce à quoi je m'oppose. » (46)

La formation de l'identité ou la prise de position morale dans le monde requiert ainsi à la fois un dialogue et une certaine indépendance à l'égard des visions autres et de ce qui nous entoure et nous dépasse, mais qui ne pourrait elle-même exister sans une certaine dépendance envers leur pouvoir. Car de quoi pourrions-nous être indépendants si nous n'étions au préalable dépendants ? La question n'aurait pas de sens. Être indépendant suppose que nous soyons capable seuls d'évaluer notre vie, mais cette évaluation ne peut se faire sans le recours aux biens qui nous le permettent, que ce soit la formulation, la rationalité, les sentiments, etc. Pour accéder au pouvoir des mots, du Bien ou des symboles, c'est-à-dire pour vivre ce pouvoir et le prendre, nous devons en partie nous y soumettre, car le pouvoir n'a de sens pour moi qu'en regard de ce que signifient (ou peuvent signifier) pour les autres les actes, les objets ou les positions qui me le donnent ou à travers lesquels j'en prends possession.

Tout cela peut se faire implicitement. Nous vivons dans un milieu symbolique et nous nous situons tous différemment par rapport à ces symboles, selon le type de socialisation, mais aussi selon nos expériences spécifiquement personnelles, que ce soit ou non pleinement conscient et volontaire. Si d'aucuns jugent la société contemporaine dénudée de sens et d'imaginaire, voire, automatisée et fonctionnant aux signes purs, il n'en demeure pas moins que l'on peut, à l'analyse, évaluer des positions qui ont plus de pouvoir que d'autres, et donc, qui sont plus en contact avec le Bien. La question n'est cependant pas tant de pouvoir dire d'une position qu'elle est meilleure que telle autre selon les valeurs générales, mais bien que toute position tend à se vouloir être la meilleure, et ce, toujours « par rapport à quelque chose » qui lui est autre. De même, il ne s'agit pas tant de juger si tels biens sont ou non fondamentalement plus séduisants que d'autres, mais bien de savoir que, s'il y a séduction, c'est qu'un bien ayant du pouvoir a été touché.

Dans cette logique, où mon identité se définit par la « valeur de ma vie », laquelle se mesure en regard du pouvoir que me donnent certains « biens », ce qu'il conviendrait donc de désigner comme une « crise d'identité » équivaudrait à ne plus savoir ce que les choses signifient, à être incapable de les hiérarchiser en termes de biens substantiels et

de formuler de quoi dépend leur valeur et par rapport à quoi elle se mesure. Autrement dit, ne pas se connaître soi-même signifie ne pas reconnaître ce qui me donne du pouvoir, c'est-à-dire les biens auxquels je souscris (ou pourrais souscrire) en les « incarnant », mais aussi en créant des liens entre eux, ce qui ne peut se faire que par une adhésion volontaire aux « matériaux » qui me le permettent et qui composent l'ordre plus vaste auquel j'appartiens (et que je reconnais inconditionnellement par le fait même), mais aussi par ma volonté d'en produire le contenu et d'ainsi le reproduire comme structure. L'impossibilité de ce faire, et donc la crise d'identité, peuvent être imputables au caractère problématique de ce cadre moral, s'il y a des contradictions entre le sens des actions individuelles auxquelles « oblige » inconditionnellement ou catégoriquement ce cadre et le sens du bien moral auquel il prétend souscrire comme structure ou auquel l'individu souscrit. Il y a alors actualisation « illégitime » de soi (faire des choses qui vont à l'encontre de sa pensée, ou dissocier ses actes de sa pensée), ou encore, s'il y a absence de formulation réflexive de ce bien dans un milieu pourtant dit réflexif, c'est-à-dire si on n'a aucune idée du cadre moral dans lequel on vit, cela aboutit à ne pas se connaître soi-même tout en croyant être au meilleur de cette connaissance. D'une part, il peut s'agir d'un manque d'indépendance à l'égard du monde se traduisant en une forme d'indifférenciation narcissique et altruiste : c'est l'individualiste vertueux (optimiste) qui croit que sa vertu lui vient de lui-même et qui s'y complait ; ou encore, à l'autre extrême, d'une absence de dépendance à l'égard du monde ou d'une « désorientation » morale se traduisant en une marginalité extrême ou égoïste : c'est l'individualiste révolté (pessimiste) qui croit que par sa seule opposition au « système » il réussira à s'en affranchir et à se créer lui-même une identité. Ces deux versions d'une même crise peuvent avoir cours aujourd'hui, selon Taylor, au plan sociétal en même temps qu'individuel (33).

« Une telle personne serait incapable de se situer par rapport aux problèmes fondamentaux, de s'orienter parmi ces problèmes, ni de leur apporter une réponse en son nom propre. Si on ajoute que la personne n'éprouve pas cette absence de cadre comme un manque, autrement dit qu'elle n'est nullement en état de crise, alors on aura l'image d'une dissociation terrifiante. (...). Mais la personne qui ne posséderait pas du tout de cadre [comme le prétendent certains naturalistes et utilitaristes, soit pour ne pas être taxés de subjectivisme, soit parce que trop subjectivistes justement] resterait hors de notre espace d'interlocution ; elle n'aurait pas de place dans l'espace où les autres se situent. Nous jugerions son état pathologique. On peut, bien entendu, aisément reconnaître comme pleinement humaine une personne qui aurait décidé qu'elle n'a pas à accepter les cadres traditionnels d'après lesquels on distingue les fins supérieures des fins inférieures, et qu'elle est tenue seulement de calculer rationnellement, en termes de bonheur, si telle forme de vie est plus admirable ou reflète une bienveillance morale supérieure que celle dans laquelle on observe les définitions traditionnelles de la vertu, de la piété, et ainsi de suite. Voilà même une image familière. Nous

reconnaissons ici l'idéologue utilitariste qui a joué un rôle si important dans notre culture. Mais [bien qu'il ne le sache pas et sans pour autant en ressentir le besoin] il ne manque pas de cadre. » (51)

Autrement dit, une crise d'identité peut être camouflée ou masquée par cela même qui en est la source, un cadre moral, de sorte qu'elle peut être refoulée dans un lieu où son accès est interdit. C'est la création d'un cadre moral dont le bien supérieur est d'être invisible, ce qui fait de la perte (ou de l'absence, ou de la « dissociation ») de l'identité un bien qui ne peut se reconnaître tel en raison de l'inaccessibilité à ce qui le fonde, tout en en dépendant inconditionnellement. Tel est le phénomène moral de la société contemporaine, nous dit Taylor, où le danger nous guette « d'étouffer » dans une espèce d'extériorité par rapport au monde plus vaste qui nous dépasse, laquelle camisole est notre propre intériorité coupée de ce que nous avons auparavant qualifié d'extérieur transcendant (et que nous devrions aujourd'hui considérer comme Tout nous contenant ET nous habitant). « L'utilitariste vit à l'intérieur d'un horizon moral dont sa propre théorie morale ne peut rendre compte » (51). Parce que les biens auxquels il adhère ou plutôt la façon détournée par laquelle il y adhère sans les formuler, en prétendant ne pas croire en aucun type de biens constitutifs par volonté épistémologique exacerbée soit dans l'anti-subjectivisme ou dans un subjectivisme radical, le lui interdisent. Nous y reviendrons.

En outre, quant à savoir quotidiennement « au nom » de quels biens nous posons telles ou telles actions, il faudrait sans cesse interroger et formuler notre intuition, notre motivation avant même d'agir, ce qui n'est aucunement souhaitable car cela risquerait bien davantage de paralyser les activités que de les orienter. Il est parfois plus ingénieux de se taire, que ce soit parce que le « bien » en question n'entre en conflit avec aucun autre, ou parce qu'au contraire sa formulation briserait l'harmonie première de la société, ou sous peine peut-être de le banaliser, voire, d'en réduire le sens en l'enfermant dans un concept, ou encore, afin de laisser aux autres la liberté de l'interpréter ou d'en produire une image singulière. L'harmonie apparente peut cependant cacher de grandes tensions, et formuler le bien que camoufle une certaine domination ou contradiction, et ce, sous le pouvoir d'un autre bien à partir duquel le confronter, peut être favorable autant que destructeur.

En somme, si nous entreprenons, collectivement ou individuellement, de mesurer « la valeur de notre vie » ou de « définir notre identité », nous ne ferons pas autre chose qu'évaluer le degré auquel les actions les plus spécifiques à notre être dépendent ou

émanent des biens les plus valables pour nous, auxquels nous avons accès grâce à la parole et aux actes qui en sont le médium, le lieu de synthèse, en quelque sorte, et c'est en somme là qu'est notre rapport au monde. Le formuler suppose un certain dépassement qui se manifeste en son renouvellement symbolique, lequel est marqué par des étapes, dans une vie, et dont la « mouvance » interne est la matrice de l'identité. Formuler peut à la fois signifier mettre un terme ou recommencer, transformer ou solidifier une orientation. Notre orientation étant en constant « devenir », en constante déconstruction et reconstruction, la question « absolue » à savoir « où suis-je ? par rapport à quel bien ? » se pose continuellement (70). Nous ne sommes pas sans cesse en train de nous demander « au nom de quoi » nous faisons telle chose ou avons telle « réaction morale », mais reste que ces réactions changent à mesure que nous rencontrons de nouvelles expériences et nous plaçons à différents endroits dans un espace moral. De telle sorte que nous pouvons nous-même constater, à l'occasion, des contradictions et des incohérences dans notre identité propre, tout comme celles-ci peuvent demeurer tout à fait implicites et invisibles, dans la mesure où elles sont refoulées ou camouflées par l'idéologie (ce qui peut revenir au même). Mesurer « la valeur de notre vie » ou « définir notre identité », en somme, peut être une manière de déceler « par quoi » nous agissons et à quel point c'est nous qui le voulons. Si les actions les plus spécifiques à notre être dépendent ou émanent de biens invisibles ou inconnus, si les biens les plus valables pour nous sont hors de notre action, il serait bon de nous demander à quoi appartient notre identité, si elle s'exprime dans nos actes, nos paroles ou dans ceux des autres qui nous font agir.

Le bien, précise Taylor, n'est aucunement une chose dont l'existence vise exclusivement à justifier une action, une décision ou un choix, mais d'abord ce qui les fonde - que ce fondement soit ou non formulé (109). À l'opposé, la « raison pratique » (dans un sens antikantien) d'un acte constitue quant à elle une forme d'« obligation morale » qui tire son pouvoir d'un bien (sans nécessairement le définir), pour légitimer les « conséquences » de cet acte (et non l'obligation elle-même), mais où l'acte peut contrevenir à l'intuition « qualitative » ou « morale » première. Alors que le bien est davantage lié à la formation de la culture et de l'identité en tant qu'immédiateté du sens de la pratique dont le redoublement permet justement d'en nommer les biens, la raison pratique répond plus spécifiquement à une logique instrumentale du « système » dont le sens est représenté en termes de moyens et de fins et où elle sert à légitimer des contraintes à agir ponctuellement, servant bref, à justifier la soumission ou à empêcher la révolte du sujet envers certaines obligations. Et c'est ce que peuvent faire les « théories de l'action obligatoire », le devoir, les morales de l'intention ou les raisons pratiques, quand elles

prennent l'exclusivité du sens, où la réflexivité se trouve paralysée, puisque l'acte trouve toujours déjà tout son sens dans son actualisation « obligatoire ».

Ainsi, la raison pratique d'un acte serait davantage un attribut du conditionnement pratique au consentement à la contrainte, alors que le bien serait plutôt rattaché à l'orientation intrinsèque du rapport au monde : autant le quoi (le fait social), le comment (sa manifestation particulière) et le pourquoi (le but visé, la finalité) d'un acte réfèrent aux biens moraux et à leur existence synthétique chez l'individu qui le pose. Cela dépasse amplement la signification d'une raison pratique qui se contente de nommer la finalité pour justifier les moyens, et concerne la symbolique globale de l'acte. C'est pourquoi un acte orienté par la raison pratique contemporaine peut contrevenir aux intuitions morales premières sans même qu'on s'en aperçoive. C'est également pourquoi, sans doute, les « raisons pratiques » existent, visant à camoufler ou à contourner une potentielle contradiction entre la définition du sujet libre et les actions obligatoires qu'il se doit d'accomplir pour le « bien » de la société. Visant, en somme, à refouler la formulation et la discussion sur le « bien », au profit de celles sur les conséquences « prévisibles » et « désirées » de l'action, que ce soit pour la société en général, pour un groupe restreint ou une personne en particulier. Ainsi, la « raison pratique » de l'acte n'est pas le lieu de son pouvoir, elle descend plutôt de ce pouvoir, qui reste le « bien », l'intuition morale première, sans vraiment le reconnaître. Autrement dit, le raisonnement pratique est un moyen d'atteindre le bien, mais qui s'est lui-même transformé en fin de sorte à camoufler ce qui l'avait fait naître au départ.

Par exemple, dans la « légitimité pratique », l'énoncé : « telle action est légitime parce qu'elle améliorera le système » tire son réel pouvoir non pas de cette amélioration comme telle, mais bien plutôt du bien de la rationalité comme certitude absolue, en laquelle toute la confiance réside : le système est l'instrument obligé de notre bonheur, car il est l'instance rationnelle à même de juger réflexivement des « besoins de la population », chose que la « raison pratique » n'a pas « besoin » de formuler. Ainsi, le bien est au fondement de la raison pratique d'un acte, il la « justifie » en justifiant l'acte lui-même, mais implicitement. Il est donc également au fondement de la reproduction d'un acte dont la raison pratique aurait pu être démentie par les faits, ou inexistante. Un acte des moins calculés et des plus inattendus et spontané aurait encore à sa source une intuition vers quelque chose que Taylor nomme le bien, et c'est en regard de ce dernier que pourront être interprétées ses conséquences. La pratique en général est à la fois la matrice du « bien » et son témoin, elle le crée, le transforme et l'interprète dans son contenu comme elle en est la résultante. C'est dans l'acte que le « bien » peut être remis en question, jugé,

non pas dans son caractère « ontologique », qui demeure un *a priori* « indiscutable », mais bien dans son « contenu », c'est-à-dire comme « sens » spécifique qu'il prendra pour une communauté, un individu ou un système. Par exemple, c'est dans un acte dont le bien suprême est la rationalité qu'il est possible de trouver « l'irrationalité ». Ce qui permet la remise en question à la fois de l'acte et de la rationalité en tant que biens, par la mesure de la réciprocité de leur rapport.

Pour Taylor, le pouvoir (fondateur ou destructeur) du « bien » se trouve dans sa « formulation » (ou son informulation) stratégique ou inconsciente, que ce soit dans le langage, les mythes, les rituels, la science. Les pratiques sociales sont ainsi les témoins mêmes, actifs et interdépendants, du pouvoir de transformation du « bien » sur la réalité humaine dans son ensemble, elles détiennent ce pouvoir mais n'en comprennent l'ampleur souvent qu'après coup. C'est ce qu'on pourrait peut-être appeler l'intériorité silencieuse, à condition d'y comprendre « qu'autre chose » parle à sa place, et qui est de l'ordre de la légitimité pratique ou procédurale « extérieures ».

L'intériorité silencieuse

Nous admettons en général que notre pensée, nos sentiments, nos désirs et nos peurs, voire, notre inconscient, se situent à « l'intérieur de nous », dans nos « profondeurs intimes », alors que les objets sur lesquels ils portent sont à « l'extérieur » (151). Le « moi » en tant qu'essence intérieure dont la totalité n'est intelligible qu'à lui-même et dont l'existence même est inséparable de celle de la conscience physique autant que psychique, mais radicalement séparable du « monde extérieur », est un concept hybride de la modernité puisant à différentes sources historiques et philosophiques, en particulier romantiques.

« Cette localisation n'est pas une donnée universelle, que les êtres humains reconnaîtraient comme allant de soi, comme le fait que leur tête, par exemple, est posée sur leurs épaules. Elle est plutôt fonction d'un mode historiquement limité d'interprétation du moi, qui a fini par prédominer dans l'Occident moderne et qui pourrait, en fait, s'étendre à d'autres parties du globe, mais qui a eu un commencement dans le temps et qui pourrait avoir une fin. » (152)

Néanmoins, nous avons du mal à imaginer que le moi soit situé ailleurs qu'en nous, dans notre esprit ; le sens commun tend à percevoir cette interprétation comme la seule

concevable (152). Pourtant, quand on demande à quelqu'un de trouver des « raisons » à certains faits ou actes qui le concernent ou de se prononcer sur « qui il est », il trouvera toujours quelque objet, fonction ou catégorie « extérieure » à son « moi profond » pour y répondre. De toute évidence, les réponses à tendance « externes » ou « internes » dépendent de la situation, du contexte d'interlocution et de l'identité de l'interlocuteur, imaginarisée par le répondant à partir de la sienne propre et dans un contexte commun indispensable à cette comparaison même. De toute évidence également, l'identité au sens de la valeur ou de la dignité de la vie ne se formule pas en termes de catégories binaires de la sorte, mais bien dans l'agencement spontané ou réfléchi de telles catégories.

Cela dit, dans la société procédurale actuelle, tout porte à croire que peu importe en fait qu'une personne utilise ou non les types ou stéréotypes socialement reconnus d'attributions (ou d'auto-attributions) identitaires (par le métier, la famille, le pays, l'âge, les préférences, les qualités, les aptitudes etc.), la caractéristique fondamentale de l'intériorité est telle que même dans le cas où cette personne n'utilise que des formules usuelles qui n'ont en soi rien pour la distinguer d'autres sujets attachés aux mêmes formules, cet acte lui-même d'utiliser telle formule disponible plutôt qu'une autre résulte d'un « choix personnel », et c'est ce choix lui-même (non dans son contenu mais dans son existence même) qui est la référence ultime au « moi ». Ainsi, ce qui fait la valeur de nos choix n'est pas la position des actes qu'ils commandent par rapport à ce que nous jugeons supérieur, mais le fait lui-même que ces choix viennent de nous. Pour être libre, nous devons faire des choix, là est le bien de « l'action obligatoire » moderne, peu importe, pour l'individu, le contenu du choix, pourvu qu'il l'ait (ce qui veut aussi dire que la société le lui « donne », et que pour elle, le contenu compte).

Choisir ne peut être que l'œuvre d'une « dynamique interne », qu'elle soit dirigée par la raison ou par les sentiments. « La vie pleinement signifiante est l'objet d'un choix personnel » disait Kant (480). Mais c'est l'objet et les motifs du choix, en tant que le premier est « déjà » rempli de sens dans l'ordre sémantique plus vaste d'où il est puisé et que les seconds sont soumis à la réflexion, qui séduisent la raison ou les désirs et c'est davantage là, dans un rapport réflexif avec ce qui a de la valeur plutôt que dans le « processus » cognitif qui s'active en moi quand je fais un choix, que se trouve mon orientation, mon identité, mon « éthique » et ma « morale », c'est-à-dire mon rapport au monde. C'est en regardant l'objet et les motifs du choix qu'on peut apercevoir l'orientation de la personne, son identité et son degré de liberté : si elle choisit la même chose que son voisin, si elle choisit un bien rare, si elle ne choisit rien qui existe déjà et réinvente tout, etc. Et davantage encore que chacun des biens pris séparément, les liens qui sont

entretenus entre eux par les sujets en révèlent la valeur et forment un cadre moral. Cadre qui, de ce point de vue, requiert autant une forme d'intériorité qu'une forme d'extériorité pour se manifester ou se symboliser, et où c'est en fait le rapport entre les deux qui permet aux significations d'émerger, et à la liberté de s'exprimer, non en tant que capacité de choisir, mais en tant que justification de ce choix, et non seulement en tant que justification de choix, mais en tant que justification de la vie elle-même. Cependant, l'expression de la liberté n'est pas elle-même la liberté, elle n'en est qu'une manifestation, visant à la faire reconnaître par autrui, ce qui n'en est pas moins sa confirmation essentielle.

C'est à partir de ce moment que s'ouvre l'univers de la « représentation » comme cadre moral en tant que cadre (donnée objective) et non plus seulement comme réalité immédiate, voire sensible. Mais pour ce faire, il doit exister « quelque chose » auquel elle réfère, qu'elle représente justement. Et c'est justement ce qui la précède, la contient, l'habite et la dépasse. C'est un cadre qui dépasse celui de la représentation, au sens structural où elle ne peut a priori le représenter comme avènement puisqu'elle le nécessite elle-même pour être et donc en émerge, mais qui l'habite au sens où elle est également le lieu où il prend naissance en tant que tel (représenté) et où nous en prenons conscience. Bref, tout comme nous ne pouvons voir l'extérieur en tant qu'extérieur que si nous en avons une image intérieure, nous ne pouvons voir notre intérieur en tant qu'intérieur que si nous en avons une image extérieure. La représentation est donc la part « consciente », pourrions-nous dire, pour l'instant, où les objets du monde, en tant qu'« altérité réelle » inaccessible, deviennent « altérité symbolique », représentée par l'esprit dans le but d'être partagée.

Or, c'est un lieu commun de dire, dans la société contemporaine, que les « cadres » communs sont problématiques : soit incertains et fragiles, voire, non-référentiels, soit suspects et contrôlants (32-33). Ironiquement, le cadre moral (l'horizon ou l'univers de sens) le plus évident qu'ont en commun les modernes, dit Taylor, et cela concerne le deuxième axe (la dignité ou la plénitude de la vie), est le sentiment de vivre dans une société sans horizon universel. Sur le plan théorique (incluant les discours autoritaires en général), la question du sens de la vie est ainsi posée en termes de perte ou de quête, et ce vide de sens existe, selon les experts, soit en raison de la dissolution de l'horizon commun de la spiritualité au sens large, soit en raison du trop grand contrôle de la raison instrumentale « extérieure » érigée en loi de la rationalité économique, laquelle prendrait toute la place dans nos vies, les vidant de leur substance proprement « humaine » (créativité, intimité, émotivité, expressivité etc.). Sur le plan individuel, le

courant thérapeutique, les sectes, les loisirs et même l'amour peuvent constituer des réponses plus ou moins exclusives à cette recherche de sens, qui en est aussi une de liberté et d'identité. Mais ce sont là des significations bien modernes tirant leurs sources de différents courants artistiques et littéraires sans précédents, lesquels posent la dissolution du sens pré-établi et du dogmatisme des cultures comme étant le sens d'une époque. Fait parfois considéré plutôt comme complément historique que comme facteur déterminant des idéologies, alors pourtant que l'art se trouve précisément à l'avant-garde de la société prise comme entité symbolique. Une certaine nostalgie d'un monde où le sens de la vie semblait avoir sa propre autonomie s'empare des consciences et s'exprime par un sentiment de vide. La nécessité de reconstruire le sens pèse lourd sur des sujets dont la vie est déjà « remplie » du sens « extérieur » omniprésent diffusé par l'économie de marché, pour l'assimilation duquel ils n'ont aucun effort à déployer, mais qui s'avère au bout du compte ne pas « répondre à leurs besoins ».

Selon Taylor, le pluralisme non-convergent des explications et des solutions morales au nihilisme et au désenchantement du monde laissés par la rupture avec les traditions, les religions, les cultures nationales, la famille, etc., et concernant les sentiments de la perte de sens ou de l'oppression instrumentale, tiendrait à l'horizon sous-jacent, implicite, dont les sources morales seraient tenues à l'écart dans les théories visant à expliquer ces sentiments (et ce serait en partie pourquoi nous les avons), théories elles-mêmes divisées en raison de cette mise à l'écart (raison pour laquelle nous croyons désormais qu'un horizon universel de sens est impossible). Or, si cette « division » est, en soi, une des distinctions morales constitutives de l'horizon de notre monde, c'est, selon Taylor, qu'elle se mesure à des biens (qui, soit provoquent cette division, soit la camouflent). Bref, il s'agit de dire que si nous pouvons dire que la vie perd son sens, c'est que nous savons qu'elle en a un quelque part. Ce qui contribue au sentiment de vide ou de dissolution du sens relève donc d'une part de ce que les biens constitutifs de notre horizon moral sont divisés et pluralistes (ex. Dieu, la Nature, la Société, la Représentation, etc.) et d'autre part de ce que les défenseurs de ces biens ou sources morales nient les biens qui les motivent (ex. liberté, intériorité, affirmation de soi), alors même qu'ils sont ce qui relie implicitement les conceptions différentes et opposées entre elles. Au lieu de les nommer, les théoriciens de « l'action obligatoire » et de la « morale procédurale » « refusent toute créance aux biens qui leur font obstacle », s'empêchant eux-mêmes de voir qu'ils y contreviennent eux-mêmes malgré leurs bonnes intentions (95, 136, 634). C'est en partie de tels glissements de sens qui expliqueraient le « conditionnement » actuel à « l'action obligatoire », lequel est une résultante des théories morales et philosophiques modernes où l'action elle-même est supérieure à la signification, dans la mesure où celle-ci reste

informulée au profit de la raison pratique « extérieure » et procédurale, sous la couverture de légitimité qu'offre l'appel à la liberté comme exclusivement de l'ordre de la subjectivité, afin d'éviter de formuler ce qu'elle est.

Les théories d'Habermas, d'une part et celles de Bellah et al., d'autre part, négligent, selon Taylor, de formuler les biens sur lesquels elles s'appuient, et c'est ce qui en fait pour lui des théories de l'action obligatoire. L'auteur démontre que ce qu'il a appelé les trois axes fondamentaux de la pensée morale occidentale n'ont aucune place réflexive dans la grille d'Habermas, précisément parce que le caractère « politique » de la morale (en termes de rapport au monde ou de biens constitutifs de ce rapport) est escamoté. La raison pratique chez Habermas n'aurait de sens qu'en regard de deux « biens » moraux : 1) l'objectivité du « monde » en termes de « scientificité » procédurale (c'est-à-dire celle où la subjectivité de l'acteur n'apparaît pas dans la méthode ou la stratégie de l'action) ; 2) la capacité pour l'individu qui commet cet acte d'en ressentir un accomplissement personnel dans sa quête intérieure, l'« exploration de son intégrité et de son authenticité expressives subjectives » (636). Cette façon de voir est des plus répandues en Occident, et elle serait à la source de la dissociation entre actes et parole, entre intérieur et extérieur, entre individu et société, bref, de la perte de transcendance, mais également d'autonomie et d'indépendance réelles qu'offrait justement l'espace de cette transcendance. Habermas n'aurait en somme que peu de considérations pour un « ordre plus vaste » de significations auquel les êtres humains participeraient par leurs actions quotidiennes autrement que de manière rationnelle et procédurale. Selon Taylor, il s'agit d'une forme implicite de subjectivisme, quoiqu'aspirant au contraire, où « l'exploration du monde à travers la résonance personnelle », laquelle est devenue nécessaire à l'identité selon Taylor, est privée de toute une dimension offrant un rapport au monde « engagé », c'est-à-dire non-médiatisé par les procédures standardisées de l'action ou par la « raison désengagée » axée sur l'intériorité du moi. Ainsi, c'est le rapport immédiat entre cet « intérieur » individuel et l'extérieur qui n'est pas pris en compte, formulé, médiatisé, symbolisé dans cette théorie, comme si l'ordre du monde ne sortait, en fin de compte, que de notre intériorité subjective ou de notre extériorité objective, alors qu'il sort bien davantage du rapport entre l'un et l'autre. Quant à Bellah et al., ils ne retiennent selon Taylor que les « conséquences publiques » (en termes d'engagement et de participation) de la morale utilitariste et individualiste, lesquelles seraient directement et exclusivement responsables du désenchantement du monde, et dont l'engagement public serait la solution idéale. En somme, Taylor accuse aussi bien Habermas que Bellah et al. de ne tenir compte que des conséquences publiques de l'éthique ou de la morale dans leurs théories, en négligeant les « conséquences expérientielles », parce qu'ils veulent être trop

résolument anti-subjectivistes, au point où, finalement, dans le cas de Habermas, c'est une forme de subjectivisme qui est célébrée, mais sous une forme camouflée. Dans ce contexte, le respect, la dignité et la richesse de la vie humaine, non seulement ne sont pas pris en considération, mais semblent postulés par avance, sans qu'on ait à y porter attention, mais ce faisant, dit Taylor, c'est nous-même que nous reléguons aux oubliettes. « Nous avons éliminé tant de biens de notre version canonique de l'histoire, nous avons enfoui si profondément leur pouvoir sous des couches de rationalisations philosophiques, qu'ils courent le danger d'étouffer. Ou plutôt, puisque ce sont nos biens, les biens humains, *nous étouffons*. » (649)

« [Ces théories] brouillent complètement la priorité de la morale en l'identifiant non à la substance mais à une forme de raisonnement autour duquel elles tracent une frontière rigide. Elles sont alors forcées de défendre cette frontière d'autant plus passionnément que celle-ci constitue leur seule façon de rendre justice aux hyperbiens qui les motivent, même si elles ne peuvent pas les reconnaître.

« S'ensuit fréquemment une autre de ces étranges restrictions qu'elles insèrent dans la pensée morale, la tendance à unifier le domaine moral autour d'une seule considération ou raison fondamentale, par exemple le bonheur ou l'impératif catégorique, couchant ainsi l'immense diversité des considérations morales sur le lit de Procruste. » (126)

Ces théories, note Taylor, ont tendance à placer le *juste* comme antérieur au *bien*, alors que c'est l'inverse qui est vrai, parce que le bien fournit « l'objet des règles qui définissent le juste » (126). C'est pourquoi le premier axe, considéré sous l'angle du « juste » et de la loi, est le seul faisant l'objet d'une formulation familière (voire obligatoire) dans notre société. Cette conception voit la morale uniquement comme n'étant en rapport qu'avec ce qu'il est « juste de faire » et non avec ce qu'il est « bon d'être » (113). Ce qui par le fait même signifie que cette formulation n'est pas « complète », les trois axes étant intrinsèquement liés, s'interpénétrant et se légitimant entre eux.

La « justice » est ainsi ce au nom de quoi le sujet est libre, mais la liberté devient un droit immanent plus qu'une chose « bonne », digne ou valeureuse. Dans ce contexte, la version moderne de la liberté et de l'affirmation de la vie, dit Taylor, est profondément équivoque. Elle implique « une négation des distinctions qualitatives, un rejet des biens constitutifs en tant que tels, alors que ceux-ci [la liberté et l'affirmation de la vie] sont eux-mêmes des reflets des distinctions qualitatives et qu'ils présupposent une certaine conception des biens qualitatifs » (136). Dit autrement, nous nous définissons (réflexivement ou pas et plus souvent « pas ») par cela même que nous rejetons dans les faits. Il s'ensuit une

impression de « vide expérientiel » pour le sujet, où l'interprétation du monde à travers le regard personnel et l'orientation de l'identité par rapport à un horizon universel de sens s'en trouve contrariée, voire évacuée.

Taylor appelle cette attitude théorique « l'éthique de l'informulation », qui transforme les biens en « obligations morales » d'agir et en procédures, où l'action est « morale » ou éthique dans sa procédure, c'est-à-dire dans sa forme, mais où son sens pour l'acteur demeure privé de références « substantielles » à un ordre de sens et d'orientation plus vaste, si ce n'est celui des normes et les règles administratives, juridiques, fonctionnelles, bureaucratiques et donc procédurales, des « raisons pratiques », donc, qui ne sont et ne peuvent qu'être, pour être éthiques, les mêmes pour tous. Le plus souvent, il s'agit de conséquences pour la société en général et moins pour les individus qui la composent, alors même que c'est du rapport entre les deux qu'émergent les biens aux sources de ces raisons pratiques.

« L'atomisme a brouillé à ce point notre conscience de la relation entre les actes et leurs conséquences sociales que ceux-là même dont le mode de vie mobile et tout orienté vers la croissance a considérablement accru les charges du secteur public sont aussi ceux qui protestent le plus vivement contre l'obligation d'assumer leur part du coût qui en résulte. L'hégémonie de ce point de vue dans notre vie politique, consolidé qu'il est, en outre, par une bureaucratie irresponsable, représente également une menace permanente à notre bien-être écologique. Telle serait ma thèse. » (630)

Ainsi se peut donc que, ou bien nous nous identifions à ce que nous faisons, mais pas aux raisons pour lesquelles nous le faisons, ou bien à nos raisons, mais pas à nos actes. Dans le premier cas, notre identité s'oriente par notre pratique (en général) et non par rapport aux biens auquel cette pratique s'associe (et fait de la pratique une fin et non un moyen), dans le second, elle s'oriente par rapport à ces biens intériorisés mais exclut de cette orientation le sens des actes (et n'a donc pas de moyens pour poursuivre ses fins, la pratique n'ayant aucun rapport avec son « être au monde ») . Mais dans les deux cas, il y a dissociation entre la pensée et l'acte, entre le sens et le comportement, entre l'idéal et l'accomplissement, entre le vouloir et le pouvoir. Ce n'est pas que les actes « normalisés » n'aient pas de signification dans la société, au contraire « toutes les raisons sont bonnes », mais bien que les biens auxquels réfèrent ces significations n'y sont pas formulés.

« Finalement, lorsqu'une théorie de cette portée s'inspire d'un hyperbien (sans le définir), elle ne peut que fausser notre dilemme et tracer une frontière rigide entre

le "moral" et le "non-moral" ou (dans le cas de Habermas) entre les considérations "éthiques" et celles qui ont trait à la "vie bonne", frontière qui entrave malencontreusement leur mise en rapport et qui, surtout, nous empêche de poser une des questions fondamentales de la pensée morale moderne : jusqu'à quel point les assertions "révisionnistes" faites au nom des hyperbiens doivent-elles être même acceptées ? (...) les formulations étroites de la philosophie dominante représentent d'emblée des dénégations – le sacrifice d'un type de bien au profit d'un autre –, mais qui sont figées dans un moule logique qui interdit même qu'on les remette en question. La formulation est la condition essentielle d'une réconciliation. » (136 et 147)

Néanmoins, si l'institution juridique est suffisamment puissante pour avoir la première position comme « source » universelle de la moralité et de l'identité en Occident moderne, donnant la primauté au premier axe (le respect actif, suscitant des sanctions collectives), reste cependant que d'autres sources que la loi au sens juridique fondent nos orientations (et celles même de la loi) et que nos évaluations et nos jugements conservent des images et des justifications puisant à des langages autres que celui du droit. De toute évidence, ce dernier reste insuffisant à offrir ce qu'il aspirait pourtant à créer : un horizon universel de sens fondé en raison (32). À la limite (et cela rejoindrait l'analyse qu'a fait Gilles Gagné du système éducatif du Québec que nous verrons en prochaine partie), c'est surtout grâce à un horizon universel de sens (pas uniquement fondé en Raison Universelle) sur lequel s'est construit le système de droits universels, que celui-ci peut encore exister. L'analogie entre les propos des deux auteurs est fondée : Taylor retrace dans l'histoire ce qu'il appelle « les sources de l'identité moderne » bien au delà du système de droits actuel, et les termes que j'ai utilisés ici pour le système de droit sont ceux-là même par lesquels Gagné formule son diagnostic sur le système scolaire. Taylor ira-t-il jusqu'à dire, comme Gagné (pour le système scolaire), que ce système (juridique), ne reproduisant plus cet univers de sens, ne reproduit pas ses propres conditions d'existence ? Pas tout à fait, car pour Taylor, bien que ce système diffère des précédents, il existe encore quelque chose de supérieur à quoi se mesurent nos actes, et qui leur donne une certaine substance. La différence, c'est qu'il n'est plus formulé.

« Je ne m'oppose pas à ce qu'on dise que l'humanisme immanent moderne n'accorde plus de place aux biens constitutifs, qu'il n'y a plus rien qui fonctionne tout à fait à la manière des sources morales des théories prémodernes. Mais il reste que quelque chose fonctionne de manière analogue. À savoir qu'il existe quelque chose par rapport à quoi certaines actions et certaines motivations sont définies comme supérieures, par exemple celles qui font de nous des "roseaux pensants" [Pascal] ; et la considération de ce fait peut engendrer une motivation qui nous permet de nous mesurer à ce qui est supérieur. » (132)

L'identité contemporaine ou la fin des « ordres non-médiatisés »

Nous sommes à l'ère, argue Taylor, de *la fin des ordres non-médiatisés*, c'est-à-dire que la morale est désormais uniquement réfractée dans les visions personnelles (537). Nos gestes, nos paroles quotidiennes, nos préoccupations ponctuelles, nos relations interpersonnelles ne réfèrent plus à « un ordre public accessible sans la médiation de nos pouvoirs de formulation créatrice » (536). Cela ne revient pas à dire qu'un tel ordre n'existe plus en tant que structure déterminante de notre identité, mais bien que les anciens ordres n'étant plus crédibles, il n'existe pas de formulation universelle transmissible à l'égard du nouvel ordre naissant de leurs cendres, vouée à intégrer des champs de reconnaissance réciproque de soi et du monde qui seraient les mêmes pour tous. Et comme cette universalité même perd sa crédibilité comme possibilité, nous devons formuler, nommer, exprimer, symboliser ce rapport désormais réfracté dans les consciences personnelles ; un tel ordre n'est pas accessible autrement ; ni par la « Parole de Dieu », ni *an sich* (536). De surcroît, c'est là une norme sociale qu'il soit de l'intérêt de chacun de produire cet ordre en lui-même : « Précisément parce que nous devons concevoir notre tâche comme l'expression d'une réfraction personnelle, nous ne pouvons renoncer à la réflexivité radicale et nous détourner de notre propre expérience ou de la résonance qu'ont les choses en nous. » (537). La reconnaissance, bref, sera singulière ou ne sera pas.

« Nous vivons maintenant à une époque où un ordre cosmique de significations accessible à tous s'avère une impossibilité. Il ne nous reste qu'une façon d'explorer l'ordre dans lequel nous nous inscrivons si nous voulons définir des sources morales, et elle passe par cet aspect de la résonance personnelle. Ce n'est pas seulement le cas de l'art épiphanique mais d'autres tentatives également, en philosophie, en critique, qui visent le même but. Cet ouvrage, bien qu'il manque à l'évidence de toute qualité épiphanique, tombe dans cette catégorie. J'y ai constamment cherché un langage qui vise à clarifier les problèmes, et je l'ai trouvé dans des images qui traduisent une profonde résonance personnelle, comme "épiphane", "sources morales", "désengagement", "pouvoir" et d'autres. Telles sont les images qui me permettent de voir plus clair qu'auparavant. Elles pourraient, je crois, devenir les idées-forces d'une oeuvre épiphanique, mais il y faudrait un tout autre genre d'aptitude. Une grande oeuvre épiphanique peut réellement nous permettre d'entrer en contact avec les sources dont elle s'inspire. Elle peut *réaliser* ce contact. Le philosophe ou le critique bricolent et donnent forme à des images par lesquelles ils *pourraient* eux-mêmes, ou un autre *pourrait*, un jour, y parvenir. (...) Ce sujet [la définition des sources morales] n'autorise aucun langage qui échappe à la résonance personnelle. Ou bien nous explorons ce domaine avec un tel langage, ou bien nous nous abstenons. » (638-639)

Mais si nous nous en abstenons, c'est la crise d'identité ou d'affirmation et réciproquement le monde désenchanté et le sentiment de vide. Ce mouvement catégorique sans précédents, qui propulse aux confins de l'intimité individuelle tout jugement sur ce qui doit ou non être affirmé et reconnu comme faisant partie de l'ordre du Bien, bien qu'il soit aujourd'hui rendu obligatoire par les éthiques de l'information, n'a pas moins des sources remontant à l'Antiquité. Déjà chez saint Augustin, « l'exploration de soi », correspondant à une exploration de la grâce que Dieu nous accordait, impliquait la reconnaissance des particularités individuelles, et c'est ce qui faisait la réflexivité radicale de sa position théorique : le monde est là pour moi, « expérimenté par moi, pensé par moi, ou a du sens pour moi . La connaissance, la conscience, est toujours celle d'un agent (...) et l'existence d'agents d'une certaine sorte, vivant une telle expérience, constitue bien une forme de réalité » (177). Mais ce n'était là, il y a plus de 1500 ans, que le début de l'affaire entre le moi et le monde, qui se développa tant dans les querelles entre objectivisme et subjectivisme, que dans celles entre le rationalisme et les diverses formes de romantismes, et tant dans la substitution de structures hiérarchiques traditionnelles par des structures démocratiques modernes, où la référence à l'altérité se faisait désormais à travers les lois, les institutions et les « représentations sociales », plutôt qu'à travers les mythes et légendes, le sacré et la magie.

Mais encore, ce développement culmine aujourd'hui dans l'avènement de la « démocratie libérale », où l'individu devient la référence ultime à cette altérité institutionnelle légale désormais intériorisée puis transcendée par la subjectivité au point où elle n'est plus accessible que par elle et ce, sous une forme transfigurée, où finalement, l'altérité (l'ordre, ou le chaos « extérieurs ») devient pure création de l'intérieur. Dans la mesure où cette création s'exprime et s'actualise en devenir presque tangible, cette altérité demeure vivante, bien qu'étant pure représentation dont le destin n'est autre que d'être interprétée. Mais en situation de crise d'identité ou d'affirmation, elle peut se dissoudre dans l'implicite, puis risque « d'étouffer ». C'est pourquoi la formulation de « ce que l'on voit » et de ce que l'on vit en termes de valeurs est pour Taylor la solution à cette crise, un moyen de redonner sens à vos vies désenchantées, mais aussi, un moyen de reconnaître le pouvoir de notre propre « vision intérieure » du monde par rapport à « ce qu'il est » comme « objet extérieur » à notre identité propre. Prise de conscience qui en soi, permet dès lors de se reconnaître une place dans ce monde et de reconnaître pour le monde, une place en nous.

«Il nous devient possible de considérer la crise de l'affirmation comme ce à quoi nous devons faire face par une transfiguration de notre propre vision, plutôt que par la simple reconnaissance d'un ordre objectif du bien. Ce recouvrement peut devoir prendre le caractère d'une transformation de notre attitude envers le monde et envers le moi, plutôt que de ramener à une simple transcription de la réalité extérieure. En d'autres termes, on peut désormais considérer que le fait que le monde est bon ne se sépare pas complètement du fait que nous le percevons et l'exprimons comme bon, du moins dans la mesure où cela concerne le monde humain. La solution de cette crise peut ainsi consister dans notre capacité de voir que cela est bon. » (559)

Or si, comme nous le disions plus haut concernant la liberté de choix, le pouvoir de choisir semble supérieur aujourd'hui, dans une certaine morale, au pouvoir de la liberté elle-même qui choisit et que cela implique un dessèchement du sens moral, tel que le remarque Taylor, lequel devient purement procédural (c'est le fait de choisir qui a de la valeur et non pas les motifs, l'objet ou les conditions de ce choix), il en est de même pour le « voir », où ce n'est plus tant ce qu'on voit qui importe, comme le dit Ignacio Ramonet (1999), mais qu'on le voit : « voir c'est comprendre ». Et c'est pourquoi il devient aussi nécessaire d'interpréter, de transfigurer, et d'affirmer, que de « voir », pour que « cela soit bon ». Tout comme nous pourrions dire qu'il est aussi nécessaire de réfléchir, d'étudier et de discerner que de « choisir », pour faire un choix ou pour prendre une décision librement. Demeure qu'un bien des plus importants de notre ère sous-tend plus substantiellement ce glissement vers la « liberté de choix » non-substantielle, de même que vers la « fin des ordres non-médiatisés », et c'est la « liberté autodéterminée ». Tous les grands conflits de la modernité entourent le concept de liberté, à la fois en tant qu'autodétermination intérieure qu'en tant que catégorie socialement définie, et ces deux versant n'ont de sens que l'un par rapport à l'autre. Il s'agira, dans le prochain chapitre, de redonner vie aux sources de la liberté telle que nous la connaissons aujourd'hui, afin non seulement d'en approfondir notre conception, mais également de comprendre en quoi elle est liée à la crise de l'affirmation ou de l'identité contemporaine, et perd aujourd'hui de sa substance dans ce que Taylor appelle les « éthiques de l'informulation ».

Chapitre deux

La liberté autodéterminée

L'émergence de la liberté autodéterminée n'est pas due à une continuité linéaire et sereine dans la découverte de la vie et la construction de la dignité humaine. Si le « règne de l'individu » éclaire de son surplomb savant les trois derniers siècles, les pratiques sociales n'en assurent pas moins son existence réflexive par leurs luttes et leurs affrontements philosophiques et religieux, dans leurs ruptures (avec le passé ou la tradition), dans leurs contradictions et leurs oppositions théoriques et épistémologiques entre-elles. Dans l'optique où l'identité moderne (individuelle ou sociétale) se définit par les liens entretenus, de façon plus ou moins réflexive, entre des biens jugés supérieurs, étudier les biens de la modernité reviendra à en cerner l'horizon et les possibles historiquement accomplis. Selon Taylor, il y aurait deux grandes familles historiques de biens à l'intérieur desquelles nous nous orientons, et c'est précisément entre elles que surgissent les conflits et les débats entre les divers biens constitutifs de la modernité. Sur le premier de ces territoires peuvent être regroupés « la raison désengagée », « le rationalisme », « le naturalisme », « l'objectivisme » et « l'instrumentalisme », qui s'imposent sous les auspices de la Raison Universelle et de la liberté autodéterminée, lesquelles se trouvent « dans les pouvoirs propres de l'agent, ceux de l'ordre et de la maîtrise rationnelle de la raison d'abord » et de l'expression et de la formulation ensuite. Ces biens reposent aujourd'hui selon l'auteur sur une austère éthique de la responsabilité et de la croyance courageuse, sur la « bienveillance universelle » et la « grande chaîne égalitaire de la vie », mais ils sont également grandement chargés de procéduralisme et d'informulations qui en camouflent les sources. Cela est peut-être, nous le postulons, parce que cette dimension historique de la dignité et de la liberté humaine est principalement attachée au « faire », à la « capacité de » ou aux normes de l'action, davantage comme « structure » que comme « substance » du comportement.

Sur le second territoire, se trouvent plutôt le romantisme et l'expressivisme, lesquels, sous l'égide de l'imagination créatrice et de l'épiphanie des profondeurs et des apparences, touchent davantage à la singularité humaine, puisée « dans les profondeurs de la nature, dans l'ordre des choses, mais aussi en tant qu'elle se manifeste à l'intérieur, dans ce qui procède de ma nature, de mes désirs, de mes sentiments et de mes affinités propres » (401). Ces biens évoquent autant les courants artistiques divers par lesquels se sont exprimés les sentiments humains dérivant du désir, de la souffrance et de la joie, où sont célébrés tant des biens tels les intuitions vives et les sensations, la recherche et la création de nouveaux sens et de nouvelles significations à la vie et aux choses, que l'opposition aux contraintes extérieures à la subjectivité, la déconstruction et la reconstruction du sens, la recherche du néant où le sujet serait enfin libre du reste de la société, hors de sa rationalité et de son contrôle instrumental, hors des normes

communes et universelles qui font des êtres humains des « reproducteurs » de ces normes par l'action, les sentiments et la pensée. C'est la recherche d'une substance plus que d'une structure, cette fois, d'une substance « autre » que celle proposée par la Raison universelle.

C'est là une manière relativement arbitraire d'interpréter Taylor, en identifiant ainsi le premier territoire plutôt à une structure et le second à une substance. Mais nous devons aller plus loin dans le sens de cette interprétation, puisque ces territoires étant postulées relativement autonomes par l'auteur jusqu'à plus récemment dans l'histoire, le premier doit bien avoir une substance et le second une structure. Ce faisant, nous comprendrons cependant son affirmation selon laquelle, en fait, si ces deux courants ont pu se distinguer par leur opposition même, c'est leur complémentarité, en quelque sorte, qui leur donne à l'un et à l'autre, substance et structure. Le second territoire semblant avoir débuté sa formation plus tard dans l'histoire, il serait trompeur de croire qu'il en est autant de la « substance » de la vie. Les biens à l'origine du premier étaient tout autant substantiels que ceux du second, mais d'une manière différente, tout comme ceux à l'origine du second ne manquent pas de structure, mais là encore, différemment. Voyons comment, séparément, on peut leur trouver l'autonomie en question, pour comprendre en cours de route en quoi ils ont pu s'affronter en créant un conflit jusqu'à la crise actuelle, mais aussi, en quoi on retrouve dans le premier les sources du second, et dans le second des sources camouflées par le premier devenu trop brillant au cours de l'histoire. Nous nous rendrons compte que ce qui ressort du premier est une société « hyperstructurelle » et procédurale qui manque à formuler sa substance, et du second, une philosophie substantielle qui n'a de structure que la formulation, laquelle s'échoue cependant dans "l'éthique de l'informulation", le procéduralisme et le scientisme du premier, ce pourquoi l'identité moderne est en crise.

A) Le territoire de la Raison

La maîtrise de soi et la raison désengagée

Platon est un des premiers et des plus grands défenseurs de la Raison humaine. Dans sa version intégrale, sa doctrine suppose que celle-ci est la partie supérieure de l'âme, « lieu par nature de la condition morale », alors que les désirs en sont la partie inférieure, « par nature insatiable », et que le contrôle de la seconde par la première procure trois

bienfaits : « l'unité de la personne, la tranquillité et la possession sereine de soi » (158). L'intellect doit être souverain, l'on ne doit laisser agir la volonté qu'après lui, laquelle doit lui assujettir les passions. La Raison est un pouvoir de perception et de contemplation claire des choses, de l'ordre (*Kosmos*), qui permet à la fois de restreindre les passions, lesquelles déchirent, agitent et inquiètent l'âme, et d'arriver, ainsi, à l'harmonie (*Harmonia*) et à la concorde (*xumphonia*) (158). Tel est le Bien qui existe pour tout homme, le mal n'ayant aucune existence propre, n'étant qu'un reflet imparfait du Bien, c'est-à-dire un manque de savoir.

Chez Platon, il n'y a aucun hiatus entre l'éthique et la science, entre le savoir et l'action, entre le Bien et le Vrai. C'est pourquoi la maîtrise de soi platonicienne, bien que structurelle et orientée par la capacité de contrôle, était néanmoins substantielle. Si elle était un pas vers « l'intériorité », puisque qu'elle n'était accessible que par la raison à laquelle seul l'homme peut avoir accès, sa doctrine n'était pas directement compatible avec une conception « intérieur-extérieur » de l'être et de la morale, puisque c'était dans l'âme en tant que substantielle à la fois à l'homme et au *Kosmos*, que se trouvait l'ordre du monde, les Idées menant à la sagesse, la morale, le Bien ; « il ne s'agit pas de l'intériorisation d'une capacité, mais plutôt d'une conversion », où l'orientation de l'âme passe de matérielle (corps) à immatérielle (ordre moral, Bien), de changeante (désirs, plaisirs) à éternelle (rationalité, vérité) (168). Les Idées forment un tout contenant l'entière dignité de l'homme, elles sont le lieu par excellence où trouver la plénitude et la signification de la vie la plus haute. Seuls quelques élus y avaient accès et pouvaient se dire des hommes libres, les autres se contentant d'y obéir.

C'est avec Descartes qu'une conception de l'intériorité des sources morales fera surface en modernité. Pour lui, « l'ordre impliqué dans la souveraineté de la raison *est produit*, et non pas trouvé » (169). Ainsi, la « maîtrise de soi » platonicienne (médiatisée, contestée, endurcie et transformée en cours de route par les Aristote, Stoïciens, Plotin, saint Augustin, etc., mais néanmoins toujours agissante en tant qu'orientation vers le Bien, voir : 170-171 et 191) deviendra chez Descartes une maîtrise du Bien lui-même en tant que source intérieure de notre moralité, que nous devons assurer par une position « désengagée ». Ainsi, l'attention se déplace tranquillement « du domaine des objets connus vers l'activité même du connaître », ce qu'avait déjà annoncé, notamment, « l'exploration de soi » augustinienne (176).

Pour Descartes, la dualité entre le désir et la raison n'est pas marquée par la contradiction, car la raison est au dessus même d'une telle opposition : « La maîtrise de soi par la raison doit désormais consister en ce que cette faculté forme l'élément régulateur de nos vies, et non pas les sens ; la maîtrise de soi consiste en ce que nos vies sont modelées par les ordres que notre faculté de raisonner construit d'après les normes appropriées [du bien et du mal] » (198). La rationalité n'est pas mesurable à l'égard de l'ordre plus vaste auquel nous appartenons, mais elle est au contraire le bien supérieur qui nous permet de mesurer tout le reste, en tant que produit « des propriétés de l'activité pensante », et non des choses elles-mêmes ou des « croyances substantielles qui en émanent » par la contemplation, comme chez Platon.

Parmi ces propriétés ou normes de l'activité pensante comme principe de toute existence, le plus grand de tous les biens, selon Descartes, est « le bon usage du libre arbitre », consistant à décider de ce qui est bien ou mal, vrai ou faux, supérieur ou inférieur, selon la règle de « l'évidence », et ce, en se plaçant complètement en dehors des passions ou autres « réactions de l'organisme », c'est-à-dire en les plaçant sous contrôle « objectif », et ce, de façon à ce que ce « bien », ce « vrai » et ce « supérieur » soient « utiles » et servent à « l'exécution des choses » dans le monde (200). Chez Descartes, la liberté était donc une vertu consistant à douter, par la raison comme seule certitude, par le lieu « intérieur » même d'où il est possible de mesurer et d'objectiver le monde, à douter donc, des perceptions sensibles. Mais cette liberté reste, comme chez Platon, Aristote, et dans toute la tradition religieuse occidentale, une forme de privilège accordé aux hommes libres qui perçoivent « l'ordre extérieur », que celui-ci soit celui des Idées, de Dieu ou du monde objectif comme substances, qui font d'eux des êtres d'une grande « estime de soi » et « générosité » (205). Selon Taylor, cette conception est une « transposition presque totale de la notion de générosité qui passe de la défense de l'honneur dans les sociétés guerrières (dépeinte par Corneille) à l'idéal cartésien de la maîtrise rationnelle » (205).

Locke, quant à lui, ira plus loin encore dans le domaine du « contrôle de soi » individuel par la raison, de même que dans celui de l'intériorisation du « bien », en montrant non seulement que la raison est source universelle de liberté et d'« indépendance », mais qu'elle nous permet de nous changer nous-mêmes et de choisir notre propre voie vers le bonheur et le plaisir. Il fera de la liberté, contrairement à Platon et Descartes, un bien uniquement accessible en dehors de toute autorité extérieure, et, à l'instar de saint Augustin, accessible à tous et chacun dans leur intériorité. La liberté, pour lui, n'existe qu'en dehors de tout déterminisme social ou naturel (même s'il considère la raison comme une loi naturelle), car l'esprit ne peut être vraiment libre que lorsqu'il est

totale­ment res­pon­sa­ble de son propre savoir et de sa validité (229). « La liberté est difficile, dit-il, il est difficile de s'en remettre à soi pour suivre sa propre démarche de pensée » (223).

Pour Locke, les « idées élémentaires » que Dieu nous a données sont des « matériaux de base », le fondement ultime de la pensée et de la « puissance » des hommes, et par rapport auxquels l'esprit est passif en ce sens qu'il ne peut les « détruire », mais actif en ce sens qu'il peut les rationaliser, les relier entre elles et les fixer comme objets de la raison, ce qui est le véritable chemin vers la liberté et l'indépendance, lieux où la véritable identité devient possible. La pensée n'est vraiment libre que lorsqu'elle est exempte de toute dépendance, voire, d'« esclavage » envers les formes extérieures de savoir. Sa motivation lui vient de l'intérieur et c'est elle qui fait naître sa volonté. Le bien et le mal sont des bases de l'esprit qui entrent dans les « idées simples », mais ils ne sont pas ce qui motive la volonté de l'acteur. Contrairement aux penseurs précédents, Locke ne pose pas le bien comme la motivation de toute action, mais son absence, c'est-à-dire l'inquiétude immédiate de la non-satisfaction. (224) Car le véritable moi, dit Locke, est « sans étendue », il n'est nulle part sinon dans le pouvoir de fixer les choses comme objet de son désir, dans la conscience rationnelle immédiate, qui est toujours en quête de bonheur et de plaisir. C'est, dit Taylor, le « moi ponctuel ». Locke fit ainsi des désirs non pas un « biais » de la connaissance de soi et du monde, mais son fondement premier, postulant que l'esprit rationnel débute sa réflexion (et donc la formation de son identité et de sa liberté) là où se termine la satisfaction des désirs, c'est à dire au moment du « manque ».

Dans sa forme originale, la liberté autodéterminée s'opposait radicalement à tout ce qui est du domaine des passions ou des « désirs bas », en ce sens que ceux-ci doivent être contrôlés, maîtrisés par la raison. C'est la position platonicienne, sur laquelle Descartes s'appuiera également pour justifier le « désengagement » auquel nous invitait selon lui le savoir objectif, l'entendement pur, à ceci près qu'au lieu de faire du corps un « obstacle » à la pureté de l'âme, comme Platon, il en fit un objet « neutralisable » du savoir, ce qui lui permit de poser son « je pense, donc je suis », où l'être n'est qu'en tant qu'il se sait être et non en tant qu'il « se sent » être, et où donc l'essence précède l'existence, pour inverser anachroniquement le célèbre aphorisme de Sartre. Ainsi, alors que pour Platon la raison et la vertu naissent de la connaissance et de la contemplation des choses par l'homme libre des nécessités de la vie, pour Descartes et pour Locke, la liberté naît de la raison, laquelle naît de la pensée chez l'un, et de la volonté et des désirs, voire, de l'opposition à toute autorité extérieure chez l'autre.

Il s'agit d'un subjectivisme radical, dit Taylor en parlant de Locke, tant par rapport à Platon et Descartes qu'à saint Augustin, où l'intériorité singulière de l'individu en tant que réflexivité radicale « enfermée en elle-même » est la référence immédiate et ponctuelle mais changeante de toute conceptualisation sur la vie bonne (atomisme). La libération de l'emprise de l'autorité extérieure sur la raison individuelle et l'indépendance de jugement permettent de voir et de sentir de plus près notre propre expérience, et d'être ainsi mieux en mesure d'évaluer la validité de nos choix par rapport à nos volontés. Locke est ainsi le précurseur d'une certaine conception de l'autonomie qui nous est familière. L'« exploration de soi » chez lui est selon Taylor une forme d'hédonisme, car il n'y a pas de vérités vers lesquelles nous tendons naturellement ou universellement, il n'y a que des agents individuels et rationnels qui poursuivent, par leurs choix personnels opérés de manière à la fois désengagée (rationnelle) et engagée (contractuelle), le plus grand bien : leur propre bonheur. C'est ainsi que « hors du monde », dans une forme d'engagement et de responsabilité envers soi, nous rationalisons notre existence, pour que « dans le monde » nous puissions être vraiment libres (des autorités de ce monde).

Mais comme Platon et Descartes, Locke plaçait la liberté dans un espace d'extériorité et de radicale rationalité par rapport au monde, que ce soit pour « s'en sortir » ou pour « sortir ce monde » de la subjectivité sensible. L'objectivité, dès lors, demeurerait un a priori de la liberté et de l'identité, laquelle n'est que parce qu'elle pense, que parce qu'elle se prend en main, que parce qu'elle n'est pas le monde, mais autre chose. La liberté autodéterminée, qui consiste à déterminer librement ce qu'est notre propre liberté, implique donc historiquement quelques critères qui, contrairement à ceux du droit actuel qui font de chaque individu une personne libre en droit dès sa naissance, exigent de sa part des efforts certains pour y parvenir. Non seulement la « maîtrise de soi » platonicienne, la « raison désengagée » de Descartes et le « moi ponctuel » de Locke (capable de se changer lui-même), mais également la « voix intérieure » de Rousseau (laquelle était indépendant du monde), l'autonomie de Kant (élevant l'homme au dessus de la loi morale) et le « prodigieux pouvoir qu'a la subjectivité de défaire toutes les allégeances possibles qui pourraient la lier, pure liberté sans entraves », chez Derrida (610), demandent d'abord de franchir des étapes et des obstacles pour parvenir à la liberté. Le « langage de l'intériorité » en tant que déterminant de la liberté, est devenu irrésistible, voire, naturel, mais il implique un effort conscient, serait-il, comme chez Derrida, un effort de déconstruction, afin de gravir les marches et traverser les ponts pour parvenir à l'autodétermination. En somme, que ces obstacles et épreuves soient ceux de la subjectivité (désirs, passions, peurs) ou ceux de la société (normes, interdits, tabous), ils s'imposent comme ce qu'il faut surmonter, dépasser ou apprivoiser, sans quoi

la liberté ne peut advenir, restant alors prisonnière, soit des nécessités du corps et de ses besoins les plus primaires, soit des activités « obligatoires » de la vie en société, ce qui peut, notamment dans la morale de la « vie ordinaire », avoir plusieurs points en commun. Sur le premier territoire, l'opposition à l'autorité extérieure n'est pas « pure liberté sans entraves », elle demeure substantielle, puisant aux sources mêmes de ce à quoi elle s'oppose.

En effet, dans l'argumentation de Locke, la conception instrumentale du politique, en termes de contrat, et celle du langage, en tant qu'outil de communication, de même que l'opposition atomiste à l'autorité en tant qu'extérieure aux pouvoirs propres des êtres rationnels que leur a « individuellement » conférés Dieu, nécessitait encore l'apport d'un élément « liant » les êtres entre eux a priori, approuvant le caractère universel de leur existence, au nom duquel leur alliance politique serait justifiée, mais aussi leur soumission à cette alliance. C'est en majeure partie la loi qui tient aujourd'hui ce rôle. Mais comme nous l'avons souligné, cette légalité n'est pas tant considérée comme un ordre du bien, que comme un ordre du juste, en raison du caractère procédural et non pas substantiel de son application et des évaluations auxquelles les actes sont soumis par rapport à elle. Aux temps de Descartes et de Locke (entre autres), l'élément constitutif liant les êtres entre eux était substantiel : Dieu n'était pas un texte ou une instance procédurale extérieure à l'être ou à l'âme, il était partout, à l'extérieur comme à l'intérieur de nous, mais surtout, il dominait notre esprit.

Or, la juxtaposition du désengagement cartésien et de l'utilitarisme lockien (entre autres) créa en quelque sorte une mutation de ce qui était auparavant des moyens d'arriver à des fins en des fins pour elles-mêmes (par exemple, la satisfaction des besoins primaires et la connaissance objective du monde deviennent des fins et non plus seulement des moyens de parvenir à la liberté) et d'autre part, ce qui était auparavant des fins se transforme en moyens d'arriver à d'autres fins (par exemple l'accord politique, le langage, deviennent des moyens, des instruments pour affirmer l'indépendance ou la nature individuelle de chacun, comme fin). Dans le transfert, la société prend une nouvelle apparence, en passant de « moule » à l'intérieur duquel les identités prenaient position, à une alliance atomiste et contractuelle entre des membres, où le consentement et l'engagement personnels font désormais autorité (253). « Il s'ensuit que, dans son langage politique, [l'identité moderne] formule en termes de droits subjectifs les libertés dues aux individus. À cause de son penchant égalitaire, elle conçoit ces droits comme universels. » (390) En effet, pour « contester » ou défier l'autorité, l'individu seul ne peut avoir de poids, il doit s'allier avec les autres par contrat, et il doit considérer ces autres comme ses égaux, afin

que le pouvoir de l'un coïncide avec celui de l'autre. L'universalité des droits subjectifs assure ce fondement, qui est à la fois celui de l'égalité entre les hommes et celui de la liberté personnelle face au pouvoir des autres, en vertu duquel nous venons actuellement au monde «déjà» libres en droit, non pas parce que cette liberté veut seulement dire que nous avons droit à la vie, mais bien, comme nous pouvons maintenant le comprendre, parce qu'il est de la plus haute dignité humaine de pouvoir soi-même prendre en charge la maîtrise de sa propre vie, dignité à laquelle tout homme est postulé capable de parvenir par la raison, laquelle se situe désormais à l' « intérieur ». Cette dignité, elle, n'est donc pas mesurée par l'unique bien de la loi, ou par le juste, que nous en ayons encore conscience ou non : l'homme est d'abord digne parce qu'il fait la loi en toute rationalité, et qu'il s'y soumet ensuite. Nous trouvons là un point central de la pensée de Kant qui, comme Platon, Descartes et aussi Rousseau, croyait toujours en l'universalité de la raison humaine. La raison humaine étant devenue le sanctuaire du bien (de Platon à Locke dans le présent exposé, mais ceci de manière diffuse à travers nombre d'auteurs jusqu'à nous), et ce, autant dans la moralité chrétienne que dans l'humanisme classique ou dans la charte des droits de la personne, il n'en fallait pas plus pour que l'homme, en tant qu'être naturel, prenne peu à peu la place de Dieu (402), et la donne finalement à ses objets.

La vie ordinaire et la bienveillance universelle

Avec les sciences de la nature et le besoin d'appartenance provoqué par l'oscillation de la foi ou par l'opposition à l'autorité extérieure, c'est une conception de la « Nature source » comme ordre substantiel de signification dépassant notre raison et notre rationalité propre qui naissait dans la conscience réflexive, laquelle allait permettre l'émergence du second territoire identifié par Taylor, en ce sens qu'elle fournissait une substance venant combler la perte de la foi ou de la soumission consentie, aveuglément ou non, à l'autorité extérieure ou à la Raison universelle. Avec la rationalisation de la nature par la science, non seulement celle-ci deviendra peu à peu l'univers qui nous habite en tant qu'êtres naturels doués de rationalité, mais elle sera l'ordre ou l'univers de la vérité qui nous dépasse par l'immense signification qu'on anticipe pouvoir lui conférer au delà de nos propres désirs, de notre propre bonheur, et au delà de ce qu'on peut immédiatement imaginer. « La dignité de la maîtrise rationnelle libre a fini par ne sembler authentique que libérée de la soumission à Dieu ; la bonté de la nature et/ou notre immersion complète en elle semblaient impliquer l'autonomie et la négation de toute vocation divine » (402). L'existence de Dieu côtoyant encore couramment celle la nature et celle de la

« rationalité », comme ordres extérieur et intérieur, il est impossible ici de déterminer un moment précis où cette rupture s'est imposée. Il est plus sage de la considérer comme un pouvoir implicitement construit à travers le temps, les philosophies et les transformations de la morale, en l'occurrence, l'intériorisation du « moi ». Pour ce faire, l'homme a dû explorer la nature des « choses » qui l'entourent et son possible pouvoir sur elle, de même que sa propre nature d'être humain (comme être singulier de désirs et de raison, mais aussi comme « participant » à l'ordre public et politique, et comme travailleur et membre d'une famille) ; mais il a aussi fallu que Dieu passe à la providence, qu'il devienne bienveillant pour tous et chacun, afin qu'on le discrédite face à la nature, sur laquelle il n'avait dès lors aucun pouvoir. La nature comme ordre des êtres, avant d'être elle-même objet de connaissance, était avant tout l'ordre, le plan que Dieu avait conçu, à ceci près cependant que cet ordre, Il l'avait alors conçu *pour nous*. Ainsi, c'est au nom de Dieu lui-même, autant qu'à celui de la liberté autodéterminée (rationnelle, autonome) et à celui du bonheur en général, que le bien constitutif de notre moralité, la source de nos références morales, Dieu, allait en quelque sorte progressivement, tout en s'intériorisant « dans le sujet », être remplacé par la Nature. Il faut garder à l'esprit que la religion y est pour beaucoup dans la « mort de Dieu », puisqu'elle s'est elle-même « désengagée », « individualisée », « rationalisée », puis « naturalisée ». C'est en son sein et par le mythe de l'Incarnation que le germe de l'individualisme (indépendantiste, singulariste et atomiste-consentant) moderne a grandi (238). L'autonomie trouvera de grands défenseurs chez Rousseau et chez Kant, qui sont encore fondamentalement théistes. La religion chrétienne s'est mise à affirmer la « vie ordinaire » en vertu d'une conception de la nature humaine universelle, et c'est en vertu d'une conception de Dieu que la nature « s'est mise » à être fondamentalement bonne. Non seulement Locke, mais tout le courant naturaliste des Lumières va dans ce sens.

Nous vivons « selon la nature », qui est la loi divine, celle de la reproduction de l'espèce, et elle imprègne les moindres détails de la vie : quand nous buvons, mangeons, dormons ; dans le mariage, la famille, le travail, mais aussi et surtout, dans les sentiments comme dans la raison (287). Ce qui permet l'atteinte du bonheur individuel n'est pas étranger à ce qui fait le bonheur de tous ; la loi de la raison et la loi de la nature se recouvrent mutuellement et c'est la même chose pour le bien-être personnel et le bien-être commun (307). Le bonheur de tous équivalant à celui de chacun, l'altruisme, la bonté, l'assistance pratique à autrui, l'amour inconditionnel, la bienfaisance, voire la « belle âme » font partie intégrante de notre nature intérieure, et sont ce qui concourt le plus, selon Shaftesbury, à notre bonheur (335), les émotions et les sentiments humains se situant dans un continuum moral transcendant les êtres par la nature (363). Telle est la plus grande

dignité humaine et la finalité de toutes choses, du bien et du mal, de l'harmonie et de l'autonomie, de l'égalité et de l'universalité, que nous subvenions à nos propres besoins et que nous aidions nos semblables dans cette même tâche, afin de boucler rationnellement la grande chaîne des êtres pour qu'elle se reproduise dans les meilleures conditions, s'améliore constamment et toujours plus efficacement, ce que la science et le savoir peuvent nous rendre plus facile.

Avec Bacon (1561-1626) en particulier, la rationalité, la liberté et la dignité absolue de l'esprit coupé de toute matérialité par la connaissance ou l'entendement purs perdaient leur supériorité au profit d'une conception de la dignité humaine comme structure élémentaire de la vie quotidienne, comme constante naturelle de l'espèce en tant que potentiel de raison, mais en tant que don de Dieu ou de la nature, non pas donné aux seuls hommes industrieux ou choyés de Dieu ou de la nature comme chez Locke, mais bien à tous et chacun dans leurs comportements les plus intériorisés et communs. Pour Bacon, la vie ne doit pas être soumise, contrôlée par le savoir, mais elle doit elle-même être l'autorité première sur ce savoir (276). Celui-ci ne doit plus être contemplatif, mais technologique, en sorte qu'il puisse nous rendre la vie plus confortable, alléger notre condition naturelle et notre souffrance. « Ce que l'on qualifiait auparavant d'inférieur est érigé désormais en norme, et ce que l'on considérait naguère comme supérieur est condamné comme prétentieux et vain » (276). L'opposition matériel et immatériel (corps et âme) en tant que respectivement inférieur/individuel et supérieur/universel était l'oeuvre de Platon. Mais même si cela a eu une influence grandiose jusqu'à nous – et cela même si notre époque abolit de plusieurs façons cette séparation – tout un courant de philosophies contraires a également persisté, où le corps est universel (scientifiquement) et supérieur (par le fait qu'il soit ce qu'il faut garder et soigner pour être en vie).

Dans ce contexte, la liberté autodéterminée consistait en la capacité de mener une vie digne de ces biens supérieurs accessibles à tous (famille, travail) et en son résultat escompté en termes techniques d'efficacité, de rationalité et d'utilité, de la raison comme des sentiments, pour atteindre l'harmonie avec la nature. L'homme le plus digne de la nature et de la terre sera pour Locke le plus rationnel et le plus industrieux des êtres, parce que Dieu lui aura conféré la capacité de s'améliorer toujours plus efficacement dans le sens de son propre bonheur et de la satisfaction de ses besoins (307).

Ces besoins, loin d'être le sens émergent des actions inédites en elles-mêmes pour venir se greffer à un ordre pré-existant comme Dieu ou la nature, sont plutôt des résultats ou des conséquences contrôlables, quantifiables, définissables et prévisibles des actions

calculées de la société et du savoir, voire des objets reproductibles et c'est en somme là, a posteriori, que se construit l'ordre des choses, qui n'est dès lors plus une référence, mais une échéance. Les utilitaristes, pour qui les croyances non fondées sur la certitude de la raison déshonorent l'être humain, restent fondamentalement égalitaristes (412). C'est pourquoi ils devront finalement rejeter la conception selon laquelle l'ordre naturel est « fondamentalement bon », car l'« égalisation » morale des chances deviendra elle-même un affront (ou une solution) à la distribution inégalitaire des forces de la nature. Le bien et le mal sont objets d'éducation et non de conscience individuelle ou de transcendance supérieure de la nature. « "Nul individu ne naît bon, nul individu ne naît méchant, les hommes sont l'un ou l'autre, selon qu'un intérêt conforme ou contraire les réunit ou les divise", dit Helvétius, en rejetant à la fois le sens moral de Shaftesbury et la croyance en la bonté innée de Jean-Jacques Rousseau » (410). Reprenant l'argument égalitariste de Locke en le poussant à l'extrême où « le monde » des choses comme celui de la « psychologie humaine » sont analysés en termes « objectifs » de causalité pure, c'est-à-dire soi-disant neutres et dénués de tout penchant envers le bien ou le mal, les utilitaristes récusent cependant que l'égalité est redevable à la volonté de Dieu, aux « idées élémentaires » qu'il a mises dans notre conscience ; et postulent au contraire, dans une pensée plus cartésienne, que l'égalité est une production humaine et qu'elle demande un calcul rationnel, lequel peut offrir la certitude des moyens d'arriver aux fins recherchées. À la limite utilitariste des Lumières, plus rien n'est supérieur que le bonheur et le plaisir immédiats.

« Nous partons du fait que les gens désirent le bonheur ou le plaisir et l'absence de douleur. L'unique problème du savoir consiste à optimiser le bonheur (...) nous ne pouvons [donc plus] tirer nos jugements sur le bien et le mal d'aucune conception de l'ordre des choses, ni de l'ancien ordre hiérarchique de la raison, ni de l'ordre moderne de la finalité providentielle. Le jugement essentiel de toute action porte sur ses conséquences ; nous ne pouvons en faire abstraction pour considérer comment elle s'accorde avec quelque ordre préexistant. Ainsi, tout recours à une loi de la nature, ou à "la loi de la raison, à la raison juste, à la justice naturelle, à l'équité naturelle, au bon ordre", et ainsi de suite, doit être écarté. » (409)

Bien qu'elle discrédite tout ordre de « bien constitutif » extérieur à la raison humaine « conséquentialiste », cette position n'en radicalise pas moins l'impératif de bienveillance universelle, de raison autonome et d'affirmation de la vie ordinaire. Il ne fait aucun doute, dit Taylor, que la force conjointe de ces deux principes moraux (le caractère signifiant de la vie ordinaire qui promeut la supériorité des questions que Platon appelait les « nécessités » de la vie, et l'idéal de bienveillance qui est en somme l'obligation d'assurer leur satisfaction universellement), a survécu de manière forte jusqu'à nous, et est un bien

puissant de la modernité. Ainsi, en plus de concevoir notre moi comme étant à l'intérieur de nous, nous le percevons désormais comme une chose naturelle, propre à chacun, différente pour chacun, changeante et fragile, voire angoissante, mais toujours universelle, en ce sens qu'elle est liée à notre nature et donc autant à notre corps qu'à notre esprit, et que la raison peut en être l'élément régulateur.

Par conséquent, la raison « désengagée » et l'entendement pur de Descartes n'étaient aucunement renversés par cette nouvelle conception du savoir orienté sur le bonheur de tous et de chacun. Au contraire, ils ont plutôt été radicalisés dans la pratique ordinaire, car ils sont à l'origine - tout comme le sont les idées de Bacon et de Shaftesbury, et à plus forte raison mais à plus lointaine signification la « maîtrise de soi » platonicienne et « l'exploration de soi » augustinienne - de tout le courant de pensée moderne qui tend à placer le sujet (en tant qu'objet) dans une position souveraine par rapport à Dieu, à la nature ou à la société, position devenant désormais le lot de tous et chacun à la mesure de leur responsabilité à l'égard de la grande chaîne naturelle de la vie. La rationalité restait un bien des plus important, compte tenu des transformations en son sein, c'est-à-dire dans son caractère de plus en plus structurel et de moins en moins substantiel. Mais c'est en fait la Raison elle-même, dirions-nous, qui semblait se scinder en deux à l'intérieur même du premier territoire, où l'une s'associait aux sciences naturelles et à la théorie en y trouvant une certaine substance, et l'autre à l'éthique et à la pratique en y trouvant davantage une forme, une structure.

La « voix intérieure » et l'autonomie morale universelles

Le courant « expressiviste » du second territoire trouva son essor dans le romantisme allemand, en particulier et de façons différentes chez des auteurs comme Herder (1744-1803), Goethe (1749-1832) et Hegel (1770-1831), mais avait reçu sa poussée initiale de Rousseau (1712-1778), qui reste cependant un rationaliste théiste du premier territoire. Poursuivant une quête de connaissance et d'exploration des profondeurs intimes déjà entamée notamment par saint Augustin et Montaigne, celui-ci formula l'idée de la nature humaine comme « voix intérieure », le concept de « voix » impliquant déjà une forme d'expression et de formulation, voire d'affirmation. Pour Rousseau, cette voix était celle de la liberté et de l'indépendance, affranchie ou à l'abri des besoins « superflus » (consommation, raison, savoir, « lumières ») et extérieurs aux « profondeurs austères des sentiments individuels ». L'être humain devait se contenter de satisfaire ses besoins

essentiels et s'évertuer à transformer sa volonté pour qu'elle soit bonne, c'est-à-dire conforme à la finalité de la grande chaîne de la nature et de Dieu comme biens constitutifs, supérieurs à la pensée rationnelle (448-455). Contestant ainsi les barrières de la raison dont les Lumières avaient fait l'instrument de la liberté, Rousseau ne restait pas moins attaché à la morale chrétienne de la bienveillance universelle et de la bonté naturelle dans la grande chaîne des êtres et dans la vie ordinaire. Cependant, contrairement à Locke, il ne voyait pas la société comme une association entre individus libres, mais plutôt comme un moule dans lequel nous établissons notre identité, et où notre liberté consiste à savoir s'orienter à l'intérieur de ce moule sans la dépendance d'autrui ou des choses artificielles, et par delà les apparences et le prestige ou l'honneur, qui sont des forces de corruption en ce monde. Pour lui, il n'y a pas de hiatus entre la vie civique et la poursuite des moyens de vie, entre le privé et le public, « le bien commun se montre partout et avec évidence », et la liberté (indépendance) rend moralement bon (452-454). La bonté que nous ressentons à l'intérieur coïncide avec le bien commun et les valeurs universelles du bien et du mal, qui sont, dans ce contexte, réintégrés à la conscience individuelle et à l'exploration de soi, et qui dépendent des sentiments (comme chez Shaftesbury) et de la volonté à l'égard de la nature qui communique avec nous par l'intérieur.

« Mais la définition de la conscience en tant que sentiment intérieur a pu être prise en un sens beaucoup plus fort. Non seulement en ce que j'ai, grâce à Dieu, des sentiments qui s'accordent avec ce que je perçois, par d'autres moyens, comme le bien universel, mais aussi en ce que la voix intérieure de mes sentiments réels *définit* ce qu'est le bien : puisque l'élan de la nature en moi est le bien, il est ce que je dois écouter pour découvrir ce bien. Rousseau n'a jamais fait le pas radical qui mène à une telle position beaucoup plus subjectiviste. Il a fait coïncider la voix intérieure avec la façon traditionnelle de comprendre et de reconnaître le bien universel. Mais il a été la figure charnière capitale, parce qu'il a créé le langage, d'une éloquence incomparable, qui pouvait formuler cette vue radicale. Tout ce qu'il fallait, c'était que la voix intérieure s'affranchisse du joug de la tradition et affirme pleinement sa compétence morale. Une éthique nouvelle de la nature apparaîtra avec le romantisme, lequel franchira cette étape. » (454)

La pensée de Kant (1724-1804) s'inscrit dans le prolongement de celle de Rousseau, dans le sens où il conçoit la liberté comme fondamentalement liée à la morale (455). S'insurgeant cependant contre les naturalistes et les utilitaristes égalisateurs, il prétend que l'action n'est pas morale par rapport à ses objectifs, son résultat, ses moyens ou ses conséquences, mais bien par rapport à la loi morale à laquelle elle répond. Kant considère que le mobile d'une action est toujours « formel », en ce sens que l'agent qui

commet l'acte a toujours pour objectif ultime de se conformer à la loi, et non d'arriver à un résultat. La raison pratique, qui formule les lois morales, est produite par une volonté et une liberté «pures», et là est la plus grande dignité humaine, que de se soumettre à ce que sa propre raison produit elle-même, de manière autodéterminée et radicalement autonome par rapport à la sensibilité individuelle. Comme chez Descartes, donc, la loi morale ne s'impose pas de l'extérieur, elle est prescrite par la nature même de la raison pratique et de la rationalité de l'homme, qui sont universelles par Nature ou par Dieu. « Toute chose dans la nature agit d'après des lois. Il n'y a qu'un être raisonnable qui ait la faculté d'agir *d'après la représentation* des lois, c'est-à-dire d'après des principes » universels, et c'est l'homme (cité : 457). Il s'agira alors d'impératifs catégoriques parce qu'ils seront à la fois universels, inconditionnels et obligatoires et à la fois individuels, rationnels et libérateurs. La liberté et la rationalité sont inséparables, elles trouvent leur sommet chez l'homme vertueux dont le seul but est de se conformer à la loi qu'il a créée. Les agents rationnels, dit-il, «planent au dessus de la création» (118).

Kant amorce ainsi une certaine quête de morale universelle fondée en raison intentionnelle et procédurale, bien que demeurant substantielle, tout en contribuant à rigidifier les impératifs de bienveillance, en tant que liés à la justice universelle (et non au désir de bonheur), permise par une morale et une raison autonomes également universelles (459). Le moi n'est ainsi que l'exécutant de sa propre loi, laquelle, pour être loi, doit être universelle. L'homme rationnel et vertueux vénère la loi qui émane de la volonté universelle et privilégie le devoir sur les inclinations au bonheur personnel. Et c'est l'éducation qui induit chez l'individu la capacité à se soumettre à la morale universelle de façon autonome et responsable, ce qui équivaut à le sortir de sa minorité, dans laquelle il lui est impossible de se « servir de son entendement sans la direction d'autrui ». C'était donc de l'extérieur que l'éducation donnait à l'élève les canons universels de la loi morale formulée par les «esprits libres», mais c'est de l'intérieur du sujet, par la volonté et l'initiative, que la loi pourra être comprise comme loi ou principe universel et inconditionnel, et donc comme devoir. En somme, bien que celle-ci soit l'oeuvre incarnée de la rationalité humaine, la loi morale, chez Kant, doit faire l'objet d'une institution légale autonome, au dessus de tous les agents et les contenant, comme quoi la Raison Universelle n'est pas donnée à tous comme a priori de la conscience, mais bien comme a priori de la socialité et du vivre ensemble que la conscience se doit d'intérioriser pour être autonome.

Ainsi, Kant faisait un pas de plus vers l'intériorisation de la morale dans l'homme (liberté autodéterminée), tout en postulant que l'homme suffisamment courageux parviendra à la bonté morale et à la vie digne et significative par sa soumission première à la loi (formulée par les hommes libres). La raison pratique dit-il, «lutte contre les réalités objectives» et le «déterminisme des lois naturelles», construisant ainsi les valeurs, la morale, les buts et finalités de l'humanité, nécessaires à la survie en société. C'est là, disait-il, que se trouve la véritable liberté de l'homme, dans la formulation de lois morales efficaces à l'intérieur de la vie quotidienne et non pas dans sa prétention à la vérité, qui est théorique, et même si cette dernière est la plus rationnelle et englobante de toutes. Efficacité de la pratique qui sera proportionnelle à la nature « universalisable » des lois qui la régiront, qui elle, sera proportionnelle à la bonté de la volonté libre qui les formule et à la dignité de celui qui s'y soumettra par lui-même. Mais, bien que la loi morale fût alors antérieure à tout choix subjectif, restait que «La vie pleinement significative est l'objet d'un choix personnel», et il s'agissait là de pouvoir soi-même, comme sujet libre et rationnel, englober l'expérience par la raison, ce qui était déjà une forme de transfiguration, laquelle se faisait en référence à la loi comme source de la vertu (480). C'est pourquoi Kant ne peut pas être directement identifié au second territoire d'exploration de nos biens moraux, même s'il en ouvre la porte, pour ainsi dire, avec sa notion d'autonomie de l'agent, puisqu'il conserve en quelque sorte la « structure substantielle » du premier, voire, la rigidifie.

B) Le territoire de l'Art

Chez les romantiques (1750-1850 env.), cela est un truisme, le sentiment intérieur prend une importance prépondérante, surpassant de loin celle que lui avaient donné Shaftesbury et Rousseau, en ce qu'il n'a plus seulement pour fonction d'affirmer et d'exprimer le bien universel, mais aussi la souffrance et la détresse humaines également universelles, et en ce qu'ils ne sont plus, pourrions-nous dire, objets de la raison, mais « raison » des objets. La qualité ou la valeur du bien passe de « l'objet » lui-même à l'expérience naturelle qu'on en fait, au rapport que nous avons avec lui et qui lui donne son sens, lequel n'est plus nécessairement « fondamentalement bon » (468). Non seulement les qualités objectives et rationnelles d'une chose ou d'une action ne sont pas suffisantes à exprimer sa valeur, mais elles peuvent empêcher leur perception « réelle », le contact avec leur signification profonde. La liberté artistique consiste à nier les barrières « formelles » que la raison nous avait imposées et à affirmer « l'unité de la vie » par une

nouvelle résonance, plus particulière, plus subtile, où la forme et le contenu fusionnent complètement (527). « Dans l'art le corps est l'âme », disait Wilde (1854-1900) (cité : 528).

L'art épiphanique et les courants expressivistes

L'expressivisme, que l'on pourrait définir en interprétant Taylor comme un courant artistique et littéraire, voire, philosophique, où l'œuvre d'art, l'expression ou l'affirmation visent à « rendre manifeste » quelque chose qui n'était pas perceptible avant et qui ne pouvait l'être autrement que « transfiguré » par les sentiments, était non seulement une critique de la raison désengagée et de la rationalité hédoniste, mais également une défense de l'art non-mimétique, c'est-à-dire de l'art qui ne représente pas la réalité déjà constituée (réalisme et vie ordinaire) mais la parachève en faisant émerger à la surface celle qui était cachée dans les profondeurs, en la menant à son paroxysme dans l'œuvre par sa manifestation « épiphanique ».

Dans un monde où la rationalité instrumentale comme seule transcendance « extérieure » fait perdre le sens profond de la vie, la recherche de l'unité et de la totalité du sens comme transcendance de l'intérieur individuel vers l'extérieur transcendant dans une «individuation expressive», est plus complète que l'expression des seules intentions ou conséquences instrumentales du rapport personnel à un ordre plus vaste de signification. Le bien suprême de cette individuation est « l'imagination créatrice », qui est le pouvoir détenu par l'homme de recréer le monde et de le transformer en l'exprimant dans un langage sans cesse renouvelé selon les circonstances tant intérieures qu'extérieures, en le transfigurant, en transgressant les barrières érigées entre la raison et le « coeur », entre la forme et le contenu, entre le sens et le non-sens. « Cette idée a exercé une très grande influence. L'individuation expressive est devenue l'une des pierres angulaires de la culture moderne » (471).

Pour plusieurs expressivistes, la culture et l'art peuvent remplacer la religion et le doivent, sinon le déclin de la foi aura des conséquences appauvrissantes pour les hommes, qui perdront là une dimension de leur rapport à l'universel. Pour ce faire, selon Matthew Arnold (1932), nous devons rechercher la perfection morale dans la complétude de notre être, dans l'expression et «l'expansion harmonieuse de tous les pouvoirs qui font la beauté et la valeur de la nature humaine» (cité : 513). C'est selon nous ce qu'a fait Goethe, presque universellement considéré comme le plus grand représentant du romantisme allemand, avec « Souffrances du jeune Werther», en démontrant à la fois une

beauté inouïe à la souffrance et l'universalité grandiose de la nature des sentiments humains à travers la voix subtile d'un seul. Car pour à la fois définir, créer et manifester un sens nouveau mais qui soit « universalisable », il faut un « langage plus subtil », plus personnel, mais qui soit tout de même un langage, c'est-à-dire « autonome », portant son sens en lui-même (478). Le symbole et la chose signifiée, tout comme le médium et le message, forment un tout, dans la transfiguration, qui est la nature même du sens émergeant de l'oeuvre (475). C'est ce que Taylor nomme les épiphanies romantiques, ou épiphanies de l'être, visant à faire advenir quelque chose, par la puissance de « l'imagination créatrice », qui n'était pas avant, ou du moins qui était enfoui sous l'être apparent, la raison rationnelle ou la norme sociale (526).

Cette nouvelle position de l'art renverse la position hiérarchique de la valeur d'une action formulée par Descartes et Kant comme a priori et par les instrumentalistes comme résultats ou conséquences. L'épiphanie n'impliquait pas de se désengager de l'objet signifié, comme le fit Descartes avec le monde « objectif », le naturalisme et l'instrumentalisme avec la nature et les actes spontanés et les kantiens avec les résultats subjectifs de leurs actes, mais bien au contraire, d'engager tout son être dans l'oeuvre afin que l'universalité de la nature humaine et son harmonie avec la nature comme Tout s'y exprime, et que le langage qui en résulte soit partageable comme l'est la foi religieuse. Se désengager de l'objet à signifier avant même de le signifier serait contraire à l'idée de l'expression du « tout », puisque le désengagement coupe l'accès à la connaissance et à la créativité sensibles. L'idée qui perdra ainsi le plus de crédibilité pour le courant expressiviste est celle de la loi universelle et fondamentalement bonne dont Kant était le plus récent défenseur, tandis que celle qui le caractérisera le plus spécifiquement et qu'il cherchera à exprimer le plus vigoureusement est celle de la fusion du corps et de l'esprit en une totalité sensuelle où s'exprime la vie elle-même comme fondement premier de tout symbole ou de toute signification. L'identité se définit d'après les manifestations sentimentales rendues concrètes dans l'action ou l'expression sensuelle, et non pas par la cause ou la loi morale à laquelle elle répond, ni par le résultat anticipé de cette action.

La rupture avec les conceptions antérieures du bien et de la morale, bien qu'elle soit déjà source de motivation en elle-même, n'excluait donc pas la possibilité de poursuivre un bien qui lui serait supérieur, voire même qui serait supérieur à la morale elle-même, que ce soit dans l'art ou la religion. Chez Schiller (1759-1832), par exemple, et c'est son paradoxe, non seulement l'art avait une vocation morale, mais il pouvait la dépasser. Pour le jeune auteur, influencé par Kant, « la beauté n'est qu'un auxiliaire », un soutien à la perfectibilité de la volonté morale, mais, plus tard dans sa vie, s'inspirant davantage de

Schopenhauer, il affirme, reformule Taylor : « le jeu et l'esthétique proposent un accomplissement supérieur à celui qui est simplement moral, parce que celui-ci ne réalise qu'une de nos possibilités, la forme et non la matière, alors que la beauté peut nous unifier, nous conférer harmonie et liberté » (529). « L'art rachète la vie. L'espoir schillérien se retrouve sous une forme beaucoup plus radicale, qui a peut-être ses racines chez Rimbaud, et qui portera d'autres fruits à notre époque en Mai 68 » (587). Dans ce contexte, la poésie prenait une place supérieure dans le rang des biens permettant l'expression de soi et de la nature, et ce, par delà même son auteur, c'est-à-dire de manière autotélique, où l'oeuvre garde un sens partagé indépendamment de celui qui la réalise, pour la bonne raison que l'objet à signifier, la vie comme totalité sensuelle, est le seul bien universel (473 et 527).

Par ailleurs, l'expressivisme s'identifie d'une certaine manière à Kant, en ce qu'il est une réaction et une opposition au naturalisme et à l'utilitarisme des Lumières, et c'est ainsi qu'ils se rejoignent dans leur commune volonté de parvenir à une représentation « universelle de l'homme ». Pour les romantiques cependant, la nature humaine est universelle, mais elle ne peut se manifester nulle part de la même façon : elle n'est ni le contenu, ni la forme, ni les désirs, ni la raison, mais les deux termes de chaque opposition, qui ensemble, en sont une manifestation particulière et originale à laquelle tous et chacun peuvent avoir accès par le fait de l'universalité de l'existence des sentiments humains. La rationalité seule ne pouvait parvenir à cette fusion, et encore moins en calculant les « besoins » et le bonheur qu'elle engendre, et la morale universelle mettait un frein aux contenus toujours singuliers. C'est pourquoi l'idée selon laquelle la nature fait que chaque personne est différente et originale prend racine chez les romantiques. Elle a eu un grand impact, à partir de Herder, autant dans l'identité individuelle que dans l'identité nationale, qui pouvait être à la fois originale par sa culture et universelle par nature. Mais pour exister en tant que telles, les identités devaient être exprimées, formulées, et c'est, si on veut, le caractère structurel fondant le second territoire, en ce sens que s'il y a une forme à donner à la nouvelle substance de la vie qu'est l'être naturel et singulier, c'est celle de la mise en parole, en discours ou en image de la réalité de son existence. Néanmoins, tout aussi puissante se faisait l'idée que le sens n'est jamais entièrement trouvé, que toute oeuvre recèle un sens caché dans les profondeurs, dépassant même nos capacités d'imagination. L'artiste ne reproduisait plus l'action de la nature (mimétisme), mais devenait lui-même créateur d'une nature (signifiant par là qu'elle possède une signification intrinsèque – mais ouvrant la voie à l'idée inverse, que toute nature n'est que représentation), d'un être symbolique qui est l'oeuvre d'art proprement dite.

Selon Taylor, le sens des profondeurs intérieures, avec lequel Schopenhauer nous fait reprendre contact, est à son apothéose, par exemple, dans *l'Au coeur des ténèbres* de Conrad (1857-1924). D'une autre manière, il l'est aussi chez Freud (1856-1939), dont Taylor dit que l'ancêtre du ça est la volonté schopenhauerienne. Freud aspire au bien de la liberté comme possession et auto-interprétation de soi, du sujet libre et rationnellement désengagé face à ses profondeurs intimes, réflexivité radicale qui n'est pas sans creuser davantage ces profondeurs. Il s'agit donc autant d'exploration de soi que d'imagination créatrice. Nous devons « entrer en nous », retrouver ou nommer ce (ou ça) qui nous habite inconsciemment par le refoulement, défaire les illusions que les morales antérieures nous ont insufflées en trouvant une cohérence de sens et de sentiments, de raisons et de passions, et se refaire des illusions nouvelles ; retrouver, également, le sens ou le temps perdu, enfoui, oublié. Il s'agit en somme de savoir se situer, se resituer dans le temps et dans l'espace par l'affirmation de la réalité vécue, reconstruite et anticipée. Autant chez Proust (1871-1922), Eliot (1888-1965) et Pound (1885-1972), que chez Heidegger (1889-1976), le temps et l'espace sont des thèmes majeurs.

Pour Proust, le recouvrement du passé, par une sorte de dérive « hors du temps », met fin à « la perte de temps » ressentie lorsque nous en réalisons le caractère irrécupérable. La phénoménologie de l'intérieur tire ses sources de la nature en nous, en tant que non déterminée de l'extérieur par le temps spatialisé, où le passé comme le futur deviennent inimaginable. Pour Eliot et pour Pound, la plénitude du présent n'est possible qu'en ramenant à la vie les morts, les événements et les personnages marquants du passé, dans une unité intertemporelle et interpersonnelle (580). Bergson (1859-1941), quant à lui, avec sa théorie de « l'irréductibilité de l'expérience à toute explication extérieure, et son concept de durée par opposition au temps spatialisé de l'explication physique », inspira plusieurs philosophes en mal de libération, dont Hulme (1883-1917) (574). Pour ce dernier, la poésie a pour objet de crever l'abstraction de la convention mécaniste de la prose, en nous faisant reprendre contact avec notre vision intuitive des choses (575). Enfin, dans l'existentialisme heideggerien, notre rapport direct aux choses, notre tendance constante à « l'oubli de l'être » et à la considération des objets en tant « qu'en main propre » doivent être renversés afin que nous prenions conscience de l'être oublié des choses. Il est nécessaire de recouvrer, de l'intérieur, une expérience plus riche afin d'atteindre une plénitude de sens, qu'elle soit historique, théorique ou sentimentale.

« [Heidegger] s'insurge contre la conception du temps dans laquelle le présent est la dimension dominante, en d'autres termes contre la conception spatialisée, en faveur d'une autre conception qui se fonde sur les trois "ek-stases" et qui accorde à l'avenir la préséance, si préséance il y a. Le temps heideggerien est un temps

vécu, organisé par un sentiment du passé en tant que source d'une situation donnée, et de l'avenir en tant que ce que mon action doit co-déterminer. » (578)

L'affirmation de soi

Tous ces courants épiphaniques, des plus anciens aux plus récents - qui redéfinissent la liberté non plus seulement comme responsabilité, souci et maîtrise de soi, mais également comme expressions d'imaginaire, lequel résulte de l'appropriation, de l'intériorisation et de la transfiguration des objets de la raison tout autant que des rapports sensuels et sentimentaux aux autres, aux objets et au monde, par l'imagination créatrice - sont les parents riches d'un autre bien : « l'affirmation de soi » (558). Chez Kierkegaard (1813-1855), par exemple, l'imagination permet de s'autocréer, de se choisir authentiquement et infiniment soi-même. Cela veut dire non pas se choisir (ou se définir) « en fonction d'un objet fini, mais au contraire, que tous les objets finis tirent leurs valeurs de ce choix » (561). Il ne s'agit pas de la « liberté de choix » « desséchée » dont nous avons parlé au premier chapitre et qui résulte des théories de l'action obligatoire, mais bien davantage de choisir la liberté elle-même comme « objet de valeur » défini en tant qu'autocréation de soi à partir de ce qui avait été fait de nous.

Dans cette idée apparaît une analogie avec les épiphanies romantiques de l'être entre l'oeuvre et l'être humain, où ce dernier devient lui-même l'oeuvre « autotélique », signifiante en elle-même. Il s'agit d'une transfiguration, d'un renversement des valeurs synthétisé dans une oeuvre personnelle, où toutes les composantes de la vie demeurent les mêmes mais sont désormais perçues comme un choix individuel en regard de l'infini. C'est le passage du stade esthétique (fini, angoissant) au stade éthique (infini, choisi) de l'homme, selon Kierkegaard, qui confère l'intériorité à notre existence, sans que cela ne paraisse pour autant à la surface. Le passage à l'infini, comme le passage à la loi morale (finie) chez Kant, signifie une relativisation de tous les objectifs particuliers de ma vie : la différence étant que la transfiguration est faite chez Kant par la rationalité universelle en tant que structure pouvant modifier les lois et donc le monde « extérieur », et chez Kierkegaard par l'authenticité épiphanique de soi (et de Dieu, du moins à la fin de sa vie) comme substance, qui n'implique pas tant des transformations de soi, et encore moins du monde, que la reconnaissance authentique de ce que nous sommes (562). C'est ici, en quelque sorte, un choix structurel, une transformation du regard qui redonne substance à la singularité, mais une substance exclusivement « intérieure ». N'empêche que cette reconnaissance advenue, le soi, comme le monde, s'en trouvent nécessairement

transformés, et c'est donc là une manière de recréer un horizon significatif, serait-il intérieur, infini et imaginaire.

Bien que les deux auteurs se distinguent fondamentalement, il y a là un certain point de similitude avec Nietzsche, en ce que la plus haute dignité de l'homme, ou du surhomme, est de se dépasser constamment lui-même en prononçant un « oui total » à tout ce qui se présente en lui et autour de lui. C'est précisément ce que Derrida et Foucault (sauf à la fin de sa vie), quoique de façons bien différentes, ont en bonne part laissé tombé dans leurs théories du pouvoir, selon Taylor, c'est-à-dire l'« idéal » (ou le bien) nietzschéen (609-610). Car même si Nietzsche se considère comme un immoraliste, il n'en demeure pas moins, selon Taylor, et malgré l'oblitération qu'en ont fait la majorité des théories néonietzschéennes, qu'il poursuit bel et bien un « souverain bien », qui est celui du surhomme, répondant à « l'hyperbien d'un acquiescement sans réserves », d'une reconnaissance totale et infinie de tout ce qui est et devient (141). Le beau serait réciproquement un bien suprême chez Nietzsche, car le dépassement de soi et la vision du beau sont, du moins dans Zarathoustra, inséparables (567). « Zarathoustra est inséparablement visionnaire et poète » (566). On pourrait donc dire, conclut Taylor, que cette vision agit comme une source morale. « Comme dans la Genèse, voir que cela est bon, c'est faire que cela soit bon. » (567)

« On peut observer ici que nous avons fait un pas de plus sur la voie que j'ai définie comme l'intériorisation des sources morales. En plus de notre sentiment de dignité de sujet désengagé, libre, raisonnable, en plus du sentiment que l'imagination créatrice est un pouvoir d'épiphanie et de transfiguration, on trouve aussi cette idée d'un pouvoir d'affirmer qui peut contribuer à réaliser le bien en le reconnaissant. » (567)

Si le mot convenait encore, la morale pourrait seulement être, dans la philosophie de Nietzsche, un surplus, un imaginaire de surplomb pour l'amour du surhomme, non une barrière à ce dernier pour l'amour de Dieu. Nietzsche critique entre autres la morale du salut, en lui opposant son « mythe de l'éternel retour », selon lequel il n'y a pas de réconciliation finale, nulle issue ou source extérieure pouvant nous transfigurer l'existence, comme la grâce chez Dostoïevski ou Dieu chez le dernier Kierkegaard, et comme quoi c'est aux hommes qu'appartient cette transfiguration, cette transvaluation. Pour ce philosophe visionnaire qui a annoncé la « mort de Dieu » du haut de son désespoir devant la défaite du sacré, et pour qui, selon Taylor, le « souverain bien » est une croyance abrutissante parce qu'elle empêche d'avancer et de se dépasser, le christianisme est l'égarement suprême à l'égard de la nature, et « aimer les hommes pour

l'amour de Dieu », quand ce Dieu n'est pas une dimension sacrée de notre vie, mais bien une instance d'autorité occupée par des hommes ayant pour seul but l'homme, et non le surhomme (dont l'homme n'est que le pont), cela représente la négation même des rapports réels qui sont des rapports de forces entre les êtres, dont la force provient de leur volonté de puissance, et non d'un « autre monde » inventé par eux mais considéré comme « vrai » et « extérieur » pour tenir lieu de la morale.

Nietzsche opposera au courant de la nature comme exclusivement bonne l'argument selon lequel la morale tyrannique de la raison moderne ne fait que camoufler notre véritable soumission à la force destructrice de la nature à laquelle nous devons obéissance pour survivre, engourdissant ainsi la dualité naturelle du « commandement et de l'obéissance » qu'est la « volonté de puissance » intrinsèque à tout être naturel. Là où se situe la véritable morale, dit Nietzsche, c'est par delà le bien et le mal des humains, dans la reconnaissance de la puissance de la nature qui en nous et autour de nous, nous contraint à obéir ou à périr; et dans la mesure où nous obéissons à cette puissance qui nous habite, nous éprouvons le respect de soi et de la vie.

« [C'est loin du *laisser-aller*] quand, en pleine liberté, dans les moments "d'inspiration", il [l'artiste] ordonne, agence, dispose, informe sa matière, et avec quelle exactitude, de quelle manière subtile, il obéit à de multiples lois (...) *obéir* longuement, et dans *un seul sens* : à la longue il en sort et il en est toujours sorti quelque chose pour quoi il vaut la peine de vivre, vertu, art, musique, danse, raison, spiritualité, n'importe quoi de transfigurant, de raffiné, de fou, de divin. » (Nietzsche, 1971 : 111)

Pour Nietzsche, croire en quelque chose de supérieur à la nature revient à voir en nous l'infériorité et à nous condamner à un nivellement de la condition humaine vers le bas qui « contraint la libre affirmation de la vie, ronge nos forces et nous inspire la haine et le mépris de soi », ce pourquoi nous avons eu besoin d'inventer de « faux idéaux » de bienveillance et de pitié, qui ne font en somme qu'augmenter notre haine (83). Obéir à une morale « humaine, trop humaine » de la crainte de la souffrance et de la bienveillance universelle et faire croire à la « bonté » exclusive de la nature et des hommes, alors qu'ils sont aussi profondément destructeurs que fondateurs ; c'est nier la nature et la vie et c'est étouffer la force vitale de l'homme, la volonté de puissance, dont les hommes ne sont qu'une objectivation plus intense. Pour Nietzsche, influencé en cela par Schopenhauer, tout est « volonté de puissance », mais il dira aussi que son intensité chez l'homme est telle qu'il peut s'y abandonner dans la métamorphose du surhomme, dépassant ainsi la condition d'humain, trop humain, et le pessimisme de Schopenhauer.

Prendre héroïquement le pont ardu vers le surhomme consiste à traverser et à dépasser les idéaux des hommes, d'abord en les portant, par l'exercice du respect, de la patience, du courage et de la force, c'est le stade de la socialisation et de la construction de soi, où l'esprit se soumet, renonce, « s'agenouille et demande qu'on le charge bien ». Ensuite, l'esprit veut devenir son propre maître et c'est pourquoi il cherche le dernier « tu dois », son « dernier maître », car il veut lutter contre lui, s'en libérer, périr et lui opposer un « non sacré », un « je veux » qui cherche l'illusion et l'arbitraire, lieu où il pourra créer des valeurs nouvelles. C'est selon nous le stade de la secondarisation (au sens dumontien) et de la déconstruction de l'identité première, où l'esprit prend conscience de sa propre liberté, après quoi l'affirmation totale et innocente de la volonté de puissance devient possible. Un « oui sacré » : « C'est sa volonté que l'esprit veut à présent, c'est son propre monde que veut gagner celui qui est perdu au monde ». Un premier mouvement, un « nouveau commencement et un jeu », c'est le stade de l'affirmation et de la création. « Je vous ai nommé trois métamorphoses de l'esprit : comment l'esprit devient chameau, comment l'esprit devient lion, et comment, enfin le lion devient enfant. » (Nietzsche, 1947 : 37)

Le surhomme sait reconnaître en lui laquelle de ces figures domine ponctuellement sa conscience, il peut, en fait, dépasser les deux premières sans pour autant les nier, car elles sont nécessaires à la troisième. Il sait d'où il vient et où il va, mais également, qu'il ne peut faire autrement que d'aller vers un but (le surhomme) et donc, s'abandonner, ou plutôt obéir à cette « route », à ce devenir que lui impose sa propre volonté. Un grand oui au flux incandescent et impitoyable de la nature, autant un oui à la souffrance qu'un oui à la jouissance et à la différence : là est le chemin qui fit Nietzsche, ce grand solitaire, se détacher de Schopenhauer et de son propre désespoir de la disparition du sacré et de la tragédie pour les retrouver ou les reconstruire en les affirmant, chemin qui lui donna incontestablement le statut de visionnaire. L'art de l'esprit « enfant » ou libre du Surhomme est la justification de la souffrance de la vie autant que l'affirmation de sa beauté, il est l'affirmation de son unification totale dans le devenir de l'être. Ici, l'affirmation n'est pas une simple déclaration, mais une incarnation, une transsubstantiation, une métamorphose. Elle n'est pas qu'une « formulation », c'est une actualisation, une assomption, un oui sacré, libre et tragique à tout ce qui est et devient. C'est en quelque sorte, au contraire de Kierkegaard, un « choix » (mais nous dirions plutôt une philosophie) substantiel qui redonne une certaine structure à la vie, en ce sens qu'il permet « d'imprimer le devenir au caractère de l'être », de donner un contenu, une image, une symbolique à ce qui au départ n'est que mouvance insaisissable.

Or, dans cette quête moderne de « sens intérieur », la recherche d'une totalité ou d'une plénitude de sens ne signifie pas pour autant que l'unité du moi est unilatéralement ce qu'il faut exprimer, affirmer ou reconnaître. Nietzsche considérait que l'unité de l'affirmation de la vie était l'oeuvre de la « volonté de puissance » et non celle d'un moi unitaire a priori. Il peut arriver, comme dans les philosophies ou les arts postnietzschéens, chez Stravinski (1882-1971) ou D.H. Lawrence (1885-1930), par exemple, que le virage à l'intérieur ait pour fonction de dépasser le moi en le fragmentant, en brisant son unité potentielle ou postulée. « Les frontières de la personnalité deviennent fluides », interprète Taylor (577). Non seulement le moi n'est pas nécessairement perçu comme le centre de tout, mais il peut même être à éviter. Taylor identifie cette tendance chez Foucault (1926-1984), pour qui il devient nécessaire, dans cette société tendant à l'uniformité, de s'échapper du moi unitaire, disciplinaire et confessionnel (578).

Une nouvelle conception de l'épiphanie se dégageait, en fait, particulièrement depuis Baudelaire, mais non directement à travers lui, et prenait une ampleur considérable au XXe siècle. Les « arts de la juxtaposition », propose Taylor (il les appelle aussi épiphanies non-référencielles, de la forme ou d'intervalles), peuvent s'opposer aux arts antérieurs de la « transition » qu'étaient les épiphanies romantiques (581). La nature de l'objet n'étant plus directement accessible par l'expérience que nous en faisons, nous devons l'interpréter afin qu'il signifie quelque chose pour nous : « Tout n'est qu'interprétation » disait Nietzsche. L'objet devient celui du spectateur tout autant que de l'artiste. Le sens est décortiqué, déconstruit, afin de défaire les apparences et de trouver la profondeur, puis transfiguré, reconstruit afin de délivrer cette profondeur de son puit en la transformant en pure apparence.

Comme dans l'épiphanie de l'être, l'objet signifié n'y est pas séparable de l'oeuvre elle-même, sauf que cette dernière n'est plus « autotélique », c'est-à-dire indépendante de son auteur, ou signifiante en elle-même. Le sens est dans un détournement de la référence, du sentiment ou de la perception « ordinaire », il est dans la transfiguration et la médiation elles-mêmes : les procédures deviennent substances. La juxtaposition du beau et de l'horrible et la déconstruction du sens, mais également les reconstructions expriment à la fois un décentrement de l'unité et une recherche de perfection du sens, comme quoi le moi n'est pas unitaire, mais en mouvement constant, en devenir perpétuel, dans une dimension infinie, ou encore, comme quoi il se perd dans la confusion du sens et du non-sens, du beau et du laid, ou n'a plus de sens prédéfini à sa vie. Dans leur variante la moins référentielle, ces épiphanies refusent la moindre transmission de sens qui pourrait faire appel à l'intériorité, alors que les arts

épiphaniques antérieurs visaient à une définition commune de celle-ci. Le refus des profondeurs, chez Pound, voire même l'absence de sens tant convoitée, chez D.H. Lawrence, en sont des illustrations.

« L'épiphanie est indirecte. Cette expression pourrait décrire de façon succincte une grande partie de l'art moderne. Si l'on revient à la littérature, on peut observer que la poussée antiépiphanique [refus des profondeurs] de certains écrivains que j'ai cités ne visait pas à mettre fin à l'épiphanie. Au contraire, elle a trouvé une possibilité d'un genre nouveau. Cela se produit à l'occasion de la projection d'une forme sur la réalité. » (585)

Par conséquent, le refus des profondeurs a pu s'accompagner de l'exacerbation des apparences. Qu'on l'observe dans l'idée de Nietzsche, selon laquelle « les Grecs avaient assez de profondeur pour s'en tenir à la surface des choses » ou dans la tendance classique au purisme des mots, dans la recherche d'exactitude et de clarté des images ou la perfection du médium, la forme et les apparences peuvent prendre une importance sans avoir d'autre signification que d'être « pure apparence » (583). La prose et la poésie sont distinguées au profit des différentes conceptions, les unes (plus instrumentales) considérant la première comme plus limpide et transparente, les autres (plus romantiques) la jugeant souillée de conventions, préférant la poésie qui exprime des « images fraîches » coïncidant avec nos idées créatives et nos émotions particulières et circonstanciées, ce qui correspond tout autant à une recherche de clarté (590). Néanmoins, la clarté et la simplicité de la compréhension ne signifiait pas pour autant que l'absence de tout mystère ou de toute nécessité d'interprétation était privilégiée. L'épiphanie se joue de ces pouvoirs et peut chercher à se camoufler sous les procédures, les techniques ou les matériaux, à piquer l'incompréhension, à projeter dans le néant, tout comme elle peut montrer uniquement ce qu'elle veut bien montrer de son inspiration première. L'oeuvre pouvait aussi camoufler l'intériorité de l'artiste, plutôt que de la révéler, et c'est ce qui lui conférait du sens, car ce masque de la réalité devenait lui-même réalité pour un autre. Les arts non figuratifs et surréalistes ont tous abondé dans les lieux divers que cela suppose. Les futuristes l'ont fait en soumettant la réalité technique à leurs pouvoirs créateurs, autant pour en faire les instruments que le contenu de leurs oeuvres. Marinetti transférait le langage du monde technique dans celui de l'art, il glorifiait la vitesse, l'ivresse du pouvoir, l'audace, la spontanéité à s'enivrer de la vie, à la « remplir de sa propre ébriété » (cité : 586). Les surréalistes d'avant-garde, le mouvement Dada (1915-1922) en particulier, le firent par un abandon à l'instinct, en brisant les barrières entre le conscient et l'inconscient, par une « descente vertigineuse » dans les profondeurs du rêve, ou dans la spontanéité de la *pensée parlée* le plus rapidement

possible (Breton). Cela n'est pas sans rappeler la morale des guerriers antiques où la raison, loin d'être devenue la structure instrumentale que renièrent les romantiques et les post-romantiques, était plutôt un pouvoir auquel s'alimentait la force et le courage pour acquérir l'honneur et la renommée dans les esprits de ceux qui assistaient à ses exploits, non pas raisonnables, mais quasi délirants. L'intérieur et l'extérieur, les profondeurs et les apparences fusionnaient dans la présentation courageuse de soi.

D'ailleurs, même avant le tournant expressiviste, plusieurs s'opposèrent à la doctrine de Platon et de ses successeurs, concernant la primauté de la raison sur le corps et la libération de soi par la raison. « Il existe une "dialectique des Lumières" dans laquelle la raison, qui promet d'être une force libératrice, se transforme en son contraire. Nous devons nous libérer de la raison » (159). Les expressions modernes de cette thèse viennent principalement du romantisme, du nietzschéisme et de l'École de Francfort (qui a emprunté aux deux premiers). L'idée principale en est que la Raison peut étouffer, dessécher, réprimer notre être propre, et que la maîtrise rationnelle peut signifier « assujettissement ou asservissement de soi ». Mais ces critiques tirent leurs sources, non tant dans le romantisme que chez les anciens Grecs, pour qui la volonté n'était pas une faculté distincte de la raison ni des passions, et où la distinction entre le je veux et le je peux n'existait pas (Arendt, 1972 : 206) ¹. La liberté « d'exploitation totale de soi » chez les guerriers antiques, où toutes les dimensions de la personne (que ce soit le désir, la raison, la force, le courage) et du public (renommée, impression, spectacle) sont canalisées dans la recherche de l'honneur et de l'immortalité, n'est pas sans lien, pourrions-nous dire, avec la morale que nous connaissons aujourd'hui, où « l'expression » et « l'affirmation » de soi prennent une place importante, dans laquelle les « exploits » et les « apparences » de la personne ont beaucoup à voir avec sa « réussite » dans le « monde ». La morale guerrière de l'affirmation et du dépassement de soi a ainsi évolué et tracé son chemin jusqu'à nous, se divisant ou s'infiltrant implicitement dans les différents courants religieux, artistiques et philosophiques.

Reste que la morale contemporaine de « l'expression de soi » trouve certains critères qui diffèrent de ceux en cours dans la morale antique de l'honneur, principalement par l'importance qu'y prend la raison, héritage antique de Platon, dans nos consciences individuelles comme dans nos institutions civiles, mais aussi le legs du Christianisme, où la bienveillance universelle vient transformer radicalement l'éthique guerrière pour lui donner quasiment l'allure du mal et de la méchanceté. Avec le passage de Platon dans

¹ Voir annexe 1 pour quelques précisions sur la liberté chez Arendt.

l'antiquité, la morale guerrière perdit en effet de son pouvoir. La présentation active, courageuse et « ravageuse » de soi, projetée vers le néant ou l'abîme de l'inédit, du nouveau commencement, de la transcendance de l'action, n'ayant pas sa place dans la théorie des deux parties de l'âme, Platon en ajouta une troisième, qu'il appela le cœur (ou volonté), mais dont il fit tout de même l'auxiliaire de la raison comme souveraine, sacrifiant ainsi certains des biens auxquels cette « partie de l'âme » aurait pu se mesurer afin de parvenir à l'honneur, lui-même sacrifié au profit de la vertu du Bien et de sa connaissance. L'honneur revenait désormais au sage, qui mettait sa liberté « en action » par la conversion de ses pensées en Idées, ou encore, au citoyen libre (des nécessités « primaires » de la vie ou de l'esclavage), qui manifestait publiquement sa liberté dans l'exercice de la virtuosité de sa pensée. Néanmoins, la liberté conservait cette caractéristique d'être un statut politique et non pas un sentiment intérieur comme c'est le cas aujourd'hui, même si Platon en avait préparé le terrain sans le savoir. L'homme libre, chez les guerriers comme chez Platon, était l'homme de pouvoir, celui qui aurait détenu, comme Arendt le dit, si l'antiquité avait connu cette distinction, la coïncidence du je veux et du je peux (207) ².

Le domaine public étant celui de la liberté et le domaine privé celui de l'autorité aux temps de Platon, l'idée inverse prend cependant sa revanche. La politique n'étant non plus un espace où exercer la virtuosité de la pensée libre, mais l'instance où calculer les « besoins de la population », ce qui était auparavant de l'ordre du privé devient objet public. Dans ce contexte, la religion et l'art, comme la politique, perdent de leur attrait pour une majorité d'hommes trouvant désormais leur liberté dans le fait de combler leurs besoins. Mais le pouvoir de décision, d'engagement personnel et de participation à la collectivité, de même que celui du consentement individuel étant devenus des « propriétés naturelles » de l'esprit rationnel de chacun, l'indépendance « psychique » envers l'autorité extérieure devient le lieu de toute liberté (250). La conception de la *polis* chez Platon, où « acter » sa pensée voulait dire exprimer sa liberté et sa sagesse, a fait place à une liberté d'actions institutionnelles « normatives » instrumentales, dans le domaine public, et à une liberté intérieure dans le domaine privé, qui persiste aujourd'hui mais qui est peut-être moins substantielle que chez les Grecs.

C) Dépasser la crise actuelle

² Idem

Le second territoire des biens moraux de la modernité s'oppose en quelque sorte au premier en ce que celui-ci était davantage lié à la volonté de connaître la réalité phénoménale alors que celui-là visait à lui redonner sens, mais la conjonction des deux semble avoir été mal administrée, de sorte qu'au lieu de savoir comprendre et exprimer notre réalité pour pouvoir lui surajouter, en quelque sorte, du sens par l'art en tant qu'affirmation spontanée du devenir, il semble que nous sachions davantage reproduire ce sens trouvé tout en nous félicitant de le produire, alors qu'il ne s'agit en fait que d'une systématisation instrumentale qui est de plus une « réduction » du sens, en ce qu'elle comporte plusieurs informulations et s'attache uniquement aux procédures. C'est ce qui se produit quand les deux principaux « territoires » d'exploration, de formulation et d'expression de nos biens moraux se mélangent, s'associent et se complètent inextricablement en pratique, mais sans qu'on ne sache les reformuler, les ressaisir et signifier ainsi leur devenir. En fait, la frontière entre ces deux courants d'idées, dans une perspective qui reconnaît les liens entre eux, ce que ne font pas les théories de l'action obligatoire, s'estompe, dans la mesure où ils ne sont que deux perspectives typiques ou extrêmes d'un même rapport, celui entre le sujet et le monde, qui s'exprime dans une dialectique de la reconnaissance et de la liberté qui les unit et les distingue. Ce « dualisme immanent » est à la source de la « crise d'identité » qui s'observe par l'écart non investi entre l'identité individuelle et subjective du second territoire et une variante hyperstructurelle et procédurale de la raison universelle du premier territoire, qui camoufle ou empêche la conscience de réaliser sa mouvance et la distance béante entre l'un et l'autre. Selon Taylor, ces deux conceptions ou territoires moraux puisaient d'ailleurs à une source commune qui était la morale théiste, et convergent également, par leur « informulation », vers un résultat commun qui est d'abord l'incroyance, puis, l'« étouffement de l'esprit » (649).

Mais là n'est pas seulement une façon de conjoindre les deux territoires et de « mesurer la valeur de nos vies » en donnant forme (que cette forme soit considérée comme « trouvée » ou comme « construite ») à la réalité de nos pratiques et de nos relations avec les autres et nous-mêmes ; c'est également ainsi qu'on peut mesurer la valeur du monde lui-même, en revoyant quels biens ont fait ou devraient faire place à d'autres, quels biens se contredisent ou s'entrechoquent entre eux et les compromis possibles, quels biens ont été enfouis sous d'autres mais nous appellent au point de nous sembler être des révélations historiques, mais toujours en les vivant, c'est-à-dire à partir de l'expérience sensible et intellectuelle d'un rapport au monde toujours renouvelé dont le sens provient de la forme donnée à ce qui n'est en lui que processus, devenir. Une telle transfiguration peut très bien se faire inconsciemment, mais cela risque d'être au détriment de sources que, en

toute conscience, nous ne voudrions pas voir disparaître, car il ne faut pas oublier qu'un bien peut très bien être la source de sa propre perte, comme c'est le cas de certains biens que défendent implicitement les éthiques de l'informulation et les théories de l'action obligatoire.

« Une série de débats de ce type traverse la culture moderne, entre ce qui semble correspondre d'un côté aux impératifs de la raison et de la liberté autodéterminée, de l'égalité et de l'universalité, et de l'autre aux impératifs de la nature, de la satisfaction, de l'intégrité de l'expression, de l'intimité ou de la particularité. Les divers antagonistes tracent leurs lignes de partage de différentes façons, et il existe des désaccords fondamentaux entre les différentes définitions de ce qui ne doit pas être sacrifié – par exemple entre les défenseurs de l'acceptation des limites humaines au nom de la religion et la génération hippie – , mais les disputes revêtent une forme analogue et se rattachent toutes plus ou moins au grand débat *interne* des deux derniers siècles, opposant la philosophie des Lumières aux diverses formes du romantisme (...) En particulier, je crois que nous découvrirons que nous nous situons – et que nous ne pouvons nous situer que là – des deux côtés des grands débats moraux internes (...) entre l'adoption des hyperbiens et la défense des biens qu'il faut sacrifier en leur nom. » (140 et 145)

C'est donc dans la réciprocité et l'échange entre ces deux territoires que se trouvent les informulations et les contradictions, non en tant que les deux courants ne seraient pas compatibles, mais bien en tant que leurs oppositions volontaires au sujet des sources, bien qu'elles soient ce qui assure l'existence des deux territoires comme distincts, s'appuient sur un cadre commun de biens informulés, mais dérivé du rapport entre l'un et l'autre, que les défenseurs d'un côté comme de l'autre ne veulent ou ne peuvent pas voir. Taylor taxe d'aveuglement sélectif, par exemple, les naturalistes et utilitaristes, pour qui un bien n'est plus crédible ou devient invalide du moment qu'il n'apporte pas le bonheur de tous ou qu'il conduit à la destruction et à la souffrance (ce que Taylor appelle «l'erreur cardinale»); puis Habermas et Bellah et al., qui discréditent selon lui l'importance des conséquences expérientielles pour le sujet de la perte de sens contemporaine; Foucault, Derrida et Nietzsche lui-même, qui tendrait à réduire la morale à l'envie ou à la ruse des faibles (même s'il en propose une beaucoup plus riche sans la nommer telle). Cet aveuglement, bien que différent chez chacun de ces auteurs et d'autres encore, serait dû à un refoulement systématique des biens qui les touchent profondément, mais qu'ils taisent ou rejettent dans les profondeurs implicites en raison de leur trop grand rapport sémantique avec des biens qu'ils désirent rejeter. Or, le bien de la modernité qui est le plus représentatif du subjectivisme et de la tentation de faire l'économie de considérations pour un ordre plus vaste de significations, mais qui reste le moins impressionnant de tous, selon Taylor, pour cette même raison, est la «liberté sans contrainte» (610).

La « liberté sans contraintes », que Jean-François Lyotard a désignée comme étant l'essence de la modernité, reste pour Taylor trop superficielle, en ce sens qu'elle ne « dépasse » pas la contrainte, telle que la liberté chez Nietzsche pouvait le faire en acquiesçant sans réserve, c'est-à-dire en « faisant avec » les contraintes, en recréant par dessus, en recommençant depuis le début, en renversant et en transvaluant toutes les valeurs par l'affirmation véridique et spontanée de soi comme contrainte suprême : en redonnant ainsi de la valeur à des choses qui n'en avaient plus ou pas dans la morale, ou en en enlevant à d'autres qui en avaient trop, par leur mise en scène dans un nouveau contexte, un nouvel agencement des contraintes, circonstanciel, inédit, ineffable autrement que dans cette expression. Pour Derrida, la liberté est inconcevable dans un espace où il y aurait ne serait-ce qu'une norme a priori partageable ou partagée du bien et du mal, ce qui l'empêche de formuler ou d'affirmer son propre bien en tant qu'apriori (la liberté sans contrainte) et discrédite donc théoriquement la possibilité de l'existence objective d'une telle chose que le bien (comme structure ou cadre). Contrairement à Nietzsche, qui en vient à affirmer la beauté et la supériorité de la création par delà la contrainte, Derrida est demeuré à la phase du lion, c'est-à-dire où le bien supérieur est plutôt celui de la déconstruction, comme le dit Taylor, « le prodigieux pouvoir qu'a la subjectivité de défaire toutes les allégeances possibles qui pourraient la lier, pure liberté sans entraves » (609-610).

Selon Taylor, l'affirmation de soi et de sa liberté implique absolument une conception du « monde » qui entoure la subjectivité et qui dépasse la simple opposition à l'autorité extérieure ou à la contrainte intériorisée. Pour prendre « contact » avec le bien par l'épiphanie, c'est-à-dire parvenir à la transaction entre nous et le monde où s'interpénètrent transcendance et subjectivité (ce qui est la transcendance subjective selon Taylor), et où la liberté trouve à s'exprimer, il faut faire vivre la réalité en nous, c'est-à-dire non seulement affirmer « l'affirmation de soi » elle-même, ou la liberté sans contrainte elle-même, ou l'expressivité, ou la vie ordinaire, ou la rationalité, ou l'instrumentalité, mais bien affirmer le rapport qu'entretiennent entre eux ces biens pour nous et qui constituent notre horizon, qui est aussi notre identité, en le vivant et en l'exprimant en actes libres, c'est-à-dire neufs. Telle serait la véritable affirmation de soi pour Taylor.

Il ne s'agit donc pas de dire que l'accomplissement personnel ou le subjectivisme ne sont pas des biens, poursuit Taylor, mais de savoir qu'il en existe d'autres sans la dépendance auxquels ceux-ci n'auraient aucun sens. De même que la formulation ou la déclaration de la liberté sans contraintes en tant que bien supérieur est dépendante de la morale

expressiviste, son existence même en tant que bien dépend de la morale de la liberté épiphanique et de l'opposition au monde «extérieur», où notre nature sensible et sauvage d'êtres humains aussi irrationnels que rationnels, aussi créatifs que destructeurs, aussi aptes à la souffrance qu'à la jouissance, aussi aptes à se « gouverner eux-mêmes » qu'à s'abandonner à leur « nature intuitive », donne substance à cette opposition et à cette expression. Cette morale dépend à son tour de ce monde « extérieur » pour s'y opposer, de la Raison universelle, de la maîtrise de soi, de l'affirmation de la vie ordinaire et de la grande chaîne de la nature. La liberté sans contraintes est un non-sens, autrement dit, si on réalise qu'une partie de notre conception de la liberté (non comme statut politique mais comme « état intérieur ») est apparue dans les esprits en tant que réaction à la contrainte, qui en est donc une source, et qu'elle exige de plus, selon sa conception initiale, de s'en imposer soi-même en se « maîtrisant » ou en se gouvernant.

«Une conception normale de notre réalisation personnelle présuppose que certaines réalités prennent une importance qui dépasse le moi, qu'il existe certains biens ou raisons dont l'accomplissement revêt une signification pour nous et qui peuvent, par conséquent, assurer la signification dont une vie accomplie a besoin. Un subjectivisme total et parfaitement conséquent tend vers le vide : aucun accomplissement n'aurait de valeur dans un monde où littéralement rien n'aurait d'importance que l'accomplissement personnel. (...) la recherche d'un pur accomplissement expressif subjectif peut rendre la vie superficielle et la vider de sa substance et peut ultimement se retourner contre elle-même. » (633 et 637)

Ainsi, le sens de la liberté sous-jacent aux «actions obligatoires» se révèle contradictoire, notamment, dans le «triomphe du thérapeutique» et dans l'éloge de la liberté individuelle, où la contradiction réside dans le fait de « sortir » la liberté de la société (liberté publique), pour la «mettre entièrement» dans la subjectivité humaine (libération de soi en tant que libéré de la politique). Celle-ci l'intériorise à un point tel qu'elle la prend pour acquise au nom du fait qu'elle lui est donnée en propre par le droit, sans qu'elle ait besoin de sentir que se libérer soi-même, c'est aussi « en partie » libérer «le monde». Parallèlement et surtout paradoxalement, la liberté sans contrainte et le triomphe du thérapeutique, entre autres exemples sociologiques de réactions post-modernes à la morale procédurale, sortent ainsi la liberté de la responsabilité et du contrôle «paradigmatique» de la subjectivité elle-même, en la projetant dans les recettes procédurales de libération du moi par la thérapie, mais aussi par le loisir, la consommation, etc.

Dans un contexte où le monde est vécu pour l'essentiel sous un mode instrumental d'adaptation constante, la quête de sens, qui passe par l'intériorité, est prise en charge, récupérée et organisée en plan rationnels, en stratégies professionnelles, en syndicats, en

programmes sociaux, en rapports de recherche, en comités d'experts, en procédures administratives de gestion des ressources, toutes catégories du système qui agissent au nom des besoins d'une «identité» particulière et bien souvent ponctuelle, cherchant à se « faire voir » ou à faire voir ce qu'elle a vu et qui n'est pas tant, à terme, l'expression d'une orientation ou d'un «sens» singuliers, qu'une position (besoin) figée qui elle, comme catégorie identitaire, existe par delà ceux qui la défendent. Une identité qui n'est pas tant, donc, regard rétrospectif et «second» sur le bien à la source du rapport entre le moi et le monde, permettant de le réactualiser dans une manifestation épiphanique de sa valeur, ni une réconciliation entre l'acte et le «sens» ou une signification globale de son être au monde, mais bien une norme sociale ayant ses types particuliers de publicités, de stratégies, de processus décisionnels, de cohérence argumentaire, etc., normes spécifiques ou sous-normes d'une autre plus globale qui est celle de l'intériorité, provoquant un rapport sans cesse médiatisé avec l'extérieur ayant pour fonction ou du moins pour effet (plus ou moins conscient) d'empêcher la manifestation épiphanique ou le regard second, transfiguré, métamorphosé par l'intérieur, sur le monde et sur soi, lequel est pourtant le bien aux sources de leur existence même, puisque cette médiation elle-même est inaperçue, informulée ou refoulée.

D'une part, la procédure occupe la majeure partie de l'action, lieu où la liberté trouve à se manifester, et d'autre part, la substance de ce rapport au monde manque à être formulée singulièrement (voire artistiquement), ce qui paralyse la pensée réflexive dans son idéalisation normative. Le bien devient ainsi la justification imaginaire de la contrainte procédurale du système en se plaçant « en haut » de la pratique (liberté, rationalité), et l'instrument ou le moyen (la norme ou la contrainte procédurale, voire, le système) devient la finalité même de la pratique. Ce qui justifiait un moyen se trouve ainsi à justifier frauduleusement une fin et le lien réciproque de cause à effet, d'antagonismes et d'éternelles confrontations entre l'imaginaire et la pratique, entre la pensée et l'acte, est rompu. Ce qu'il y avait auparavant à penser dans l'acte est réfléchi par ailleurs dans le système intégré à chaque degré de la pratique sociale (techniques, méthodes, au nom de l'efficacité), et ce qu'il y avait à « faire » avec l'imaginaire, l'est également (loisirs, consommation etc.).

C'est pourquoi, comme le dit Taylor, si nous nous abstenons de formuler avec un nouveau langage, serait-il personnel, notre rapport au bien ou à un ordre plus vaste de significations, nous risquons de perdre à jamais ces sources morales qui définissent l'homme comme être d'émotion et de raison, voire, qui définissent l'épiphanie comme étant «au dessus» de la raison, de l'utilité, de l'engagement publique ou du langage lui-

même, bref, qui définissent la liberté comme expression, manifestation ou formulation singulière d'un rapport au monde, et non comme catégorie identitaire instituée en norme. En somme, la liberté, loin d'être une absence de contraintes ou une pure opposition à l'autorité, serait plutôt l'aptitude à s'imposer soi-même ses propres contraintes, non au sens où celles-ci seraient universelles ou procédurales, mais bien singulières et substantielles, où se trouve une histoire de la conscience, laquelle « ne dépend pas que d'elle seule ». Dit dans l'autre sens, la conscience n'est libre que si elle englobe et transcende « sans réserves » les « contraintes extérieures » à la volonté, que ce soit celles du hasard ou des normes sociales, ou celles du corps, tout en obéissant à des limites qui sont siennes et qui ressortent, justement, de ce dédoublement où elle s'englobe elle-même comme totalité. C'est ce que Nietzsche appellerait sans doute une « domination de l'art sur la vie ».

« Il y a des époques où l'homme rationnel et l'homme intuitif se tiennent côte à côte, l'un dans la peur de l'intuition, l'autre dans le mépris de l'abstraction, et ce dernier est tout aussi irrationnel que le premier est insensible à l'art. Tous deux ont le désir de dominer la vie : le premier en sachant répondre aux nécessités les plus impérieuses par la prévoyance, l'ingéniosité, la régularité ; l'autre, "héros débordant de joie", en ne voyant pas ces mêmes nécessités et en ne tenant pour réel que la vie déguisée sous l'apparence et la beauté. Là où l'homme intuitif, un peu comme dans la Grèce antique, porte ses coups avec plus de force et de succès que son adversaire, une civilisation peut se former sous des auspices favorables, et la domination de l'art sur la vie peut s'y établir. » (Nietzsche, 1975 : 12)

Conclusion

La théorie de Taylor fait de la morale un espace imaginaire, un jeu de profondeur ou un univers projeté de significations à l'intérieur duquel les hommes s'orientent les uns par rapport aux autres et au monde. C'est également ainsi, dans une perspective générale, que Dumont conçoit la culture, où elle se subdivise dans une sorte de surplomb « artificiel », la culture seconde, par rapport à l'abîme perpétuel de la culture première. Selon les deux auteurs, cet espace est aujourd'hui problématique ou « sans substance » en raison de la perte des horizons communs qu'assuraient les religions et la famille, voire la nature et l'art. Pour Taylor, si ces ordres ou cadres universels font désormais défaut, pour ainsi dire, quasi universellement, c'est qu'ils n'étaient plus crédibles en tant que tels, et donc que d'autres, même s'ils restent en majeure partie informulés, les ont remplacés. Cette morale « nouvelle », en réaction à la morale « traditionnelle », se refuse à formuler un bien universel qui soit substantiel, non tant parce qu'elle ne dépend d'aucun, mais parce que celui duquel elle dépend le lui interdit. La liberté autodéterminée n'a pas à être formulée, substantifiée, voire « déterminée » de l'extérieur, elle n'a aucun principe universel, mais c'est ce principe lui-même qui l'est. La morale est devenue une chose subjective, mystérieuse, cachée. Ce fait lui-même s'appuie sur une longue tradition philosophique ayant été en grande part intériorisée au point de n'être plus, à certains points de vues, qu'une caricature informulée, mais n'ayant peut-être pas encore porté tous ses fruits.

L'individu qui a aujourd'hui une « vie pleine », dit Taylor, est celui ayant pris conscience du « vide constitutif » que constitue la contradiction entre le moi et la société s'exprimant par celle entre les deux grands territoires des biens moraux : entre la transcendance du sujet et celle du Bien, c'est-à-dire le rapport entre l'intérieur et l'extérieur – ajoutons la réciprocité de ce rapport - dont l'informulation est en cause. Pour ceux qui n'hériteraient que du vide, tout en croyant avoir hérité d'une morale de la liberté individuelle, les morales instrumentales sont des recours, mais aussi des pièges qui, pour formuler leurs objectifs, leurs projets et leurs plans de redressement, ne se taisent pas moins sur les biens aux sources de toutes ces procédures, lesquelles sont devenues des fins pour elles-mêmes, et où aucun espace ne subsiste pour la liberté. Dans ce cas, pour Taylor, c'est l'étouffement de la substance de l'esprit, la perte même de l'idée d'un horizon imaginaire, serait-il personnel, à l'intérieur duquel s'orienter. Mais, pour ceux ayant le privilège ou la puissance de pouvoir dépasser cette contradiction, ce « nivellement de la condition humaine vers le bas », cet horizon désenchanté qu'une personne digne de respect doit, selon Taylor, transfigurer par sa « capacité à demeurer courageux et inconsolé face à

l'immensité indifférente de l'univers et à trouver la raison d'être de sa vie dans le fait de la comprendre et de la transcender d'une manière qui dépasse de beaucoup l'insignifiance de son existence et de sa situation propre » (132), que ce soit par le savoir ou par les expériences « autres », « secondes », le « réenchantement » du monde, désormais compris comme expression singulière, est sans aucun doute possible. Tel est ce qui permet désormais de vivre un rapport significatif au monde, car quelle que soit l'opposition, la contestation ou la résistance exprimée face à ce monde, c'est toujours au nom d'un bien qui s'en trouve escamoté ou lésé que nous nous opposons, c'est-à-dire au nom de ce qui pour nous a de la valeur, et auquel nous pouvons donner forme par la reconnaissance (« voir que cela est beau, c'est faire que cela soit beau ») et l'affirmation (faire voir que cela est beau). L'interprétation nécessaire des objets du monde que se font les personnes et qui n'est en fait qu'une reconstitution de leur rapport à eux, une projection, comme le dit Taylor, d'une forme sur la réalité, doit, pour exister, c'est-à-dire pour accéder à la réalité, être exprimée, communiquée. Par conséquent, non seulement la formulation apparaît comme une condition à la culture comme distance, mais cette dernière est en retour le lieu où s'affirment ces expressions. L'existence de la culture en général serait donc soumise aux mêmes conditions établies par Taylor au sujet d'un ordre plus vaste de significations auquel nous appartenons. En fait, c'est là deux façons de dire une même chose : pour exister *pour nous*, elle doit être formulée, mais pour la formuler, nous devons la reconnaître en tant qu'ordre nous contenant et nous dépassant.

Voici l'hypothèse sur laquelle nous appuyons le « bien fondé » de notre analyse subséquente : bien qu'on puisse diagnostiquer une absence, une perte ou une dissolution de la « transcendance collective » dans la société contemporaine autre que celle de la morale procédurale, il restera toujours, oserons-nous avancer, que les premières notions dont un enfant fera l'acquisition, qu'elles soient ou non perçues réflexivement par les adultes comme les fondements transcendants de leur existence commune, et qu'elles soient ou non volontairement « normatives », transcendent et « normaliseront » néanmoins son être propre aussi longtemps qu'il n'en prendra pas distance, c'est-à-dire qu'il n'aura pas la chance d'être initié à un regard second lui permettant de « s'objectiver » lui-même à travers l'« Autre », de se transcender et de transcender ce qui le transcende, pourrions-nous dire. D'où l'importance de s'inquiéter, non pas tant des « capacités cognitives d'objectivation » des élèves sur leur propre pratique ponctuelle comme le veut la pédagogie actuelle, mais bien de l'horizon significatif qui fournit la substance, la possibilité et l'effectivité même du rapport d'objectivation « subjectif » et « singulier » et plus ou moins réflexif que chacun des élèves a et *ne peut qu'avoir* au monde et qui lui impose une image de ce qu'est l'être humain. De se questionner, bref, sur le degré de

réflexivité que comporte en lui-même cet horizon qui transcende les personnes et à l'intérieur duquel elles s'orientent. Cela revient à se demander quelles structures signifiantes en tant qu'a priori culturels permettent (ou non) aux sujets de synthétiser et de transcender (consciemment ou non) les multiples contraintes du « système » pour en faire un seul et même « point d'appui », une seule et même contrainte a priori, laquelle, pour notre propos, s'appelle école, ou éducation.

DEUXIÈME PARTIE

L'ÉCOLE ET LA CULTURE

“Pour se donner une histoire, la conscience doit croire à une histoire qui ne dépendrait pas que d'elle seule” (Fernand Dumont, Le lieu de l'homme : 200)

Chapitre trois

De l'institution du savoir au système de production du travailleur

Le système actuel d'éducation du Québec tire la majorité de ses racines de la réforme de 1964, dont l'objectif était grandiose, car il fallait « moderniser » l'éducation. Répondant à un impératif politique dont les mots d'ordre étaient « démocratisation » et « rationalisation », un tel système avait pour but au départ de « dégager de la confusion de la vie collective des objectifs explicites » servant à éclairer nos décisions en matière scolaire. (Dumont, 1990 : 414) Cependant, la gestion bureaucratique devenue omniprésente, ces objectifs passèrent progressivement de « culturels » à « administratifs », de telle sorte que leur enracinement dans la vie quotidienne perdit peu à peu de sa visibilité, malgré le fait qu'on leur donna le chaleureux nom de « besoins de la population ». La Révolution tranquille se traduisit, dans le secteur de l'éducation comme dans d'autres secteurs, en la construction d'un système complexe et hiérarchisé, portant de multiples infrastructures, économiques, décisionnelles, organisationnelles, administratives et politiques, que d'aucuns qualifièrent de machine autonome semblant s'être érigée toute seule, dont personne ne veut être tenu responsable. Les valeurs sous-jacentes et le rôle que jouait la culture québécoise dans l'institutionnalisation de l'éducation semblaient camouflées, voire remplacés par un modèle de raison instrumentale qui en venait à envisager les moyens d'action eux-mêmes comme des fins. Le point de vue rationnel d'un branchement des moyens sur les fins conjugué à l'idéal démocratique avait eu pour effet de miner le sens de la pratique éducative, comme si elle n'était toujours qu'un moyen de parvenir à une fin elle-même transformée en moyen une fois son atteinte réalisée, comme si la démocratie, c'est-à-dire l'État dirigé par le citoyen libre, n'était pas la finalité de l'éducation, mais plutôt un mécanisme de fonctionnement administratif à l'intérieur même de la pratique éducative. L'école n'était dès lors plus un lieu exclusif de socialisation, d'apprentissages et d'acquisition de connaissances dont le terme serait l'entrée dans le statut de citoyen libre pouvant participer au système du pouvoir, mais une véritable place publique, un lieu d'affirmation et de contestation pour les jeunes.

C'était là un renversement majeur en matière d'autorité éducative, parce que l'école étant devenue elle-même une sorte de plénière démocratique, sa nouvelle finalité dépassait de loin, ou négligeait, sa fonction première dont l'essence était le savoir. De surcroît, la démocratie elle-même perdait peu à peu sa condition existentielle moderne, car il était de moins en moins nécessaire de détenir un certain savoir pour avoir droit d'opinion publique, ce qui modifiait déjà le concept même de démocratie comme celui de citoyen. C'était non seulement là la possibilité d'une prise de pouvoir par la jeunesse, mais l'occasion pour les pouvoirs en place de « répondre à ses besoins ».

Selon Gilles Gagné (1999), la « modernisation » de l'éducation était plutôt un remodelage, une reconstruction peu réflexive des catégories idéologiques de la modernité ; une « modernisation de la modernité », ou plutôt sa post-modernisation, où les grands idéaux de démocratie et de liberté ont perdu de leur sens plutôt que d'accéder à la réalité, raison pour laquelle d'ailleurs nous y restons accrochés. Le lien entre la démocratie et l'éducation, en fait, n'était pas né de la réforme du rapport Parent et du Ministère de l'Éducation, il existait bien avant : il était admis depuis Aristote et Platon que le savoir rend libre et maître de soi, mais aussi maître de l'État, c'est-à-dire citoyen. La différence induite par la réforme, cependant, est celle-ci : d'une « éducation à la démocratie », nous sommes passés, sans marquer la transformation qu'impliquait ce passage, à une « éducation démocratique ». En fait, les deux se rejoignaient dans une même volonté, mais on ne les distingua guère, si bien qu'on oublia la première, l'effort déployé consistant surtout à uniformiser les chances d'accès et de réussite scolaire, c'est-à-dire à « adapter » l'éducation à la « réalité québécoise » en tentant de joindre rationnellement les « besoins » soulevés par la population et les « ressources » nécessaires pour y répondre. Mais aujourd'hui, trente-cinq ans plus tard, on peut bel et bien dire, d'après Gagné, que le « système » scolaire en question, ne faisant en cela que reproduire le fonctionnement de la société globale, annihile toute possibilité pratique d'une démocratie au sens politique d'une association de citoyens libres, voire tout espace véritablement public, c'est-à-dire lieu de débat sur le fonctionnement et l'orientation de la société.

« Ce système est actuellement l'un des plus grands laboratoires du contrôle de la pratique sociale par des puissances dispersées au fil d'opérations technobureaucratiques, puissances souplement coordonnées entre elles par d'incessantes réactions adaptatives. Unité sans centralité, contrôles sans autorité, adaptations infinitésimales sans réflexivité, réglementations de détail sans finalités globales explicites, agrégats humains souples mais sans identités, tels sont les traits (et les attraits) révolutionnaires de tout système : *idéalement*, l'action (et son sens pour l'acteur) s'y trouverait enfin libérée de l'emprise du pouvoir et de l'autorité au profit de la normalisation (en douceur) des comportements dans des procédés. » (45-46)

Ainsi, si démocratie il y a, c'est plutôt d'une forme « privée » et non politique de démocratie dont il faut parler, si on peut en parler. Car le « sens » de l'action, et celui du système (en tant qu'outil de contrôle des actions), est libéré de l'autorité (pour ne pas dire que c'est l'autorité elle-même qui en a été retirée) pour se retrouver dans l'intériorité même de l'acteur et non dans ses comportements, qui eux, sont « doucement normalisés ». La normativité pratique des idéaux modernes est ainsi remplacée par de multiples « mécanismes opérationnels », dont les processus sont déclenchés par les conflits entre

les différentes parties de l'organisation scolaire (syndicats d'enseignants, Ministère de l'Éducation, sciences de l'éducation, comités de parents et d'étudiants, voire médias), qui assurent néanmoins le fonctionnement « harmonieux » du dit système grâce à ce « sens libéré » dont ils ont hérité et dont ils sont désormais, comme personnes humaines, les uniques gardiens.

Par conséquent, commentera Gagné, c'est le système scolaire en entier qui se contredit ainsi lui-même, en détruisant tout bonnement ce sur quoi il fondait son avènement et sur quoi il continue pourtant de fonder artisanalement sa pratique : l'idée selon laquelle le savoir permet la liberté et l'autonomie dans le contrôle et l'exercice de l'action comme de la pensée. Ce système ne reproduit tout simplement pas « ses propres conditions de possibilité » et est donc tendanciellement, en tant qu'institution d'éducation composée de synthèses humaines destinées à en créer d'autres, voué à l'échec. (45) Le paradoxe est toutefois atténué, quand on ne prend pas en compte l'ampleur des modifications sémantiques dans le vocabulaire idéologique depuis cette réforme : les mots demeurent, mais leur sens change. Ce que liberté, savoir, autorité et autonomie veulent dire aujourd'hui diffère substantiellement d'il y a quarante ans.

A) Savoir sur le monde et liberté politique

Étant donné que la modernité, en particulier les Lumières, avait fait du savoir la condition de la liberté, et que la post-modernisation de l'éducation partait de cette prémisse, il est fondamental d'aborder ces deux thèmes conjointement. Ce que la modernité entendait lorsqu'elle disait d'un homme savant qu'il avait, voire était un esprit libre, c'est-à-dire maître de lui-même et donc apte à diriger l'État, selon Gagné, c'est que celui-ci possédait un savoir comme cohérence et validité de l'ensemble de ce qui est connu et expérimenté, comme regard synthétique sur le monde dans son ensemble, regard lui-même construit à travers l'acquisition de savoirs disciplinaires, dont la forme elle aussi synthétique permettait de prendre distance par rapport aux faits toujours incertains de leur existence concrète, lesquels obligeaient de remettre continuellement à jour ces synthèses construites « au hasard des découvertes scientifiques, des oeuvres de génie, des innovations industrielles », rassemblant les morceaux, les polémiques et le désordre que celles-ci laissaient derrière elles, leur donnant sens en liant rationnellement ce qui s'ajoutait à ce qui était connu (48). La liberté consistant, dans ce contexte, quasi essentiellement en la capacité de ce faire, c'est également ainsi que l'enseignement devait rejoindre les capacités d'intégration et d'assimilation du sujet apprenant, selon cette même logique de cohérence de l'accumulation du savoir dans son

esprit. Le « haut » savoir était une « preuve » de la légitimité des pratiques modernes, il en était la légitimité même, et avait sa « fonction dans son aptitude à tenir à jour des synthèses disciplinaires destinées à la raison, synthèses dont l'articulation d'ensemble démontrait l'exhaustivité et dont la cohérence interne facilitait la transmission » (15).

« La transmission du savoir ne consistant plus à remplir de paroles des cruches vides, l'apprentissage doit être "actif" comme on dit aujourd'hui, et il ne peut l'être que si c'est à la cohérence du savoir déjà accumulé par le sujet que s'adresse l'enseignement. C'est à cette seule condition que la diffusion du savoir garde toujours une assomption subjective et que toute adhésion à la connaissance est le résultat d'un mouvement spontané de la liberté. » (49)

Dans ce contexte, la philosophie récoltait évidemment la considération de plus haut diplôme théorique. Le modèle d'apprentissage selon lequel il était possible pour l'étudiant de parvenir à cette liberté par le savoir, explique Gagné, s'organisait autour de trois pôles, hiérarchisés en fonction de la formation du citoyen politique. Procédons dans l'ordre : le premier était celui de la « personne », en tant qu'idéal de type humain à imiter, où se confondaient « l'identité du sujet et son statut dans la société » (25). Une éducation privilégiant ce pôle centrait les apprentissages sur l'intériorisation de la symbolique universelle de l'humain, en tant que fondement de la société, qui donnait à cette identité et à ce statut sa valeur et son sens, et c'est la raison pour laquelle avait été instituée l'école secondaire au Québec. (26) Le second pôle autour duquel centrer l'enseignement était un savoir « objectif », une discipline académique particulière, offrant une « cumulativité », c'est-à-dire un approfondissement constant et une accumulation de nouvelles données justifiées par l'expérience dans un champ donné. C'est le fondement de l'université en tant qu'institution garantissant « par en haut » la justesse du savoir fondamental. Enfin, la tâche à accomplir dans le système de division sociale du travail est le troisième pôle de toute formation ; c'est l'apprentissage de la fonction, du métier, de la profession, et c'était traditionnellement le rôle des écoles de métiers. (27)

Selon Gagné, si un seul de ces trois moments joue un rôle central à chaque palier de l'apprentissage, lequel donnerait sens et valeur aux deux autres, ils demeurent tout aussi indispensables les uns que les autres à l'éducation de l'individu dans sa « totalité ». L'ordre traditionnel d'importance respectait une certaine logique didactique : la connaissance de soi et de l'Autre d'abord, puis la connaissance du monde « objectif » de l'esprit, et enfin la participation technique au monde physique et pratique. Temporellement, les trois moments se transcendent et s'interpénètrent dans la conscience du sujet qui s'y trouve initié, mais cette transcendance est le résultat même

de la combinaison de leur existence distincte et particulière dans la pratique éducative et de leur existence conjointe, codépendante, sophistiquée, subtile, quintessente et mystérieuse chez le Maître comme représentant du monde et de l'être humain ayant son « identité » propre.

Dans ce contexte, la seule volonté du maître d'amener l'élève à cette transcendance faisait toute la légitimité de son autorité, comme aptitude à commander : cela signifiait qu'il croyait l'élève digne d'y parvenir. À travers le savoir, c'était plus que des connaissances qui étaient transmises, c'était une vérité humaine. Tel que l'écrivait déjà le philosophe Georges Gusdorf (1963), dans son classique Pourquoi des professeur? - question d'autant plus pertinente à une époque où ceux-ci tendent à être remplacés par l'ordinateur et la technique sous toutes ses formes : « Le maître, surhomme par sa fonction, apparaît comme l'archétype des possibilités humaines ; il annonce à chacun son avenir à travers les incertitudes du présent (...) car la vérité est surtout le chemin de la vérité. » (75)

« La parole du maître est une incantation : un esprit se dresse à l'appel d'un autre esprit; par l'efficace de la rencontre, une vie est changée, non qu'elle doive désormais se vouer à imiter cette autre existence qui, à un moment donné, a croisé et illuminé la sienne. Une vie est changée, non à la ressemblance de l'autre vie qui l'a visité, mais à sa ressemblance propre et singulière. Une vie sommeillait dans l'ignorance ; et maintenant elle se connaît et s'appartient ; elle est à elle-même son propre enjeu et se sait responsable de son accomplissement (...) il paraît clair désormais que l'acquisition du savoir correspond à une quête de l'être. »(16 et 28)

Cette quête de l'être, pourrions-nous dire, cette volonté en devenir était le but visé de l'éducation, comme institution consistant à induire autant sinon plus un questionnement sur l'être que des réponses définitives. C'est par le détour que permettait une certaine accumulation de savoirs « synthétiques » sur le monde et l'acquisition d'une « culture seconde », où se solidarisent « mémoire personnelle et mémoire historique », que l'accès à ce questionnement était possible (Dumont, 1968 : 195). Le maître de l'État, le citoyen, que la « diffusion des Lumières » avait pour but de créer, était celui capable de « dominer » la scène politique, c'est-à-dire de discuter de ce monde historique construit par la culture seconde, de le remettre en question et d'ainsi fournir à l'État les grandes lignes de ses actions et de son devenir. C'est ce qui constituait le domaine politique, celui du débat sur le fonctionnement et le devenir de l'être du monde en tant que communauté humaine, entre des hommes libres et éclairés, c'est-à-dire transcendant et leur devenir propre (mémoire personnelle) et celui de la société (mémoire historique).

« La modernité, résume Gagné, soutient en somme que ce qu'on apprend dans le cours régulier de la vie, entre la semaine et le dimanche, lors de la première socialisation ou sur les lieux de l'activité vitale quotidienne, doit être ressaisi depuis un savoir supérieur où c'est l'horizon de la société globale qui devient la référence de ce que saisit le sujet. Parce que la reproduction de la société est liée d'une manière fondamentale aux institutions politiques qui encadrent la pratique sociale et parce que la production de ces institutions est l'affaire de luttes politiques et de débats sur les finalités collectives, les "idéologues" du monde moderne présument que c'est à ce niveau second de l'ordre social que le sujet doit avoir accès pour accéder pleinement à la dignité de citoyen. Cette doctrine va culminer dans ce que nous appelons encore le "cours secondaire", qui est l'institution d'une culture "seconde" opposée à la culture première des pratiques de base, politiquement dominées. » (47)

Voilà ce que signifiait, en modernité, la liberté par le savoir : l'aptitude à devenir « autre », c'est-à-dire à « recentrer le moi sur le principe d'autonomie de la raison » (49), afin non pas de nier sa propre condition singulière et première, mais bien de la transcender par un point de vue « Autre », par la distance, c'est-à-dire de l'intégrer dans une totalité de sens toute aussi singulière, mais singulièrement reconnue grâce à la capacité subjective de l'insérer dans (ou de la mettre en relation à) ce qui n'est justement pas singulier. De son côté, le statut d'élève représentait déjà par lui-même une première prise de distance du sujet par rapport à soi, qui se solidarisait ainsi avec l'histoire, en devenant, comme plusieurs autres avant lui, un élève. Là était la dimension « figée », non singulière, de son rapport au savoir, dimension qui était par définition vouée à être universellement dépassée par les sujets singuliers (et dont le rituel de passage est la réception du diplôme). Mais consentir au statut d'élève n'était pas l'unique contrainte, bien que fondamentale, de sa prise de distance par rapport à sa culture première et de l'émergence de sa singularité. Prendre distance par rapport à soi et au monde exigeait un effort de la volonté dans la reconnaissance de soi et des autres, de même que dans l'accumulation de connaissances et d'habiletés. Il fallait « oser savoir », oser dépasser sa « culture première » et vitale (mais dominée politiquement) en la formulant du point de vue d'une autre, passage où la soumission à l'autorité se transforme singulièrement en « domination » de soi. Ainsi, non seulement ce risque d'abandon à l'Autre et cette distance par rapport à soi étaient une preuve d'obéissance à « plus grand que soi » et une preuve d'effort, mais ils étaient en même temps et surtout un pas dans le chemin de la « liberté ». Apprendre, en modernité, c'était apprendre à devenir libre, c'est-à-dire Autre.

« "L'éducation à la liberté" postule en conséquence, dit Gagné, que la quête de reconnaissance prendra chez l'élève la forme du désir d'être reconnu comme représentant de ce genre humain voué à la liberté et l'élève demandera la reconnaissance de son aptitude à devenir *autre*. Dans l'autre sens, le maître voudra être reconnu comme le représentant légitime d'un savoir collectif ayant

une valeur objective et il exigera lui aussi la reconnaissance de sa prétention à représenter quelque chose de plus grand que lui-même. Or, cette double demande (symétrique) étant en elle-même infinie, est virtuellement névrotique ; c'est donc seulement de l'extérieur (et d'en haut) que le rapport des maîtres et des élèves pourra être fixé, les uns et les autres étant politiquement assignés à leur place dans l'ordre symbolique de la société. » (49)

Le rôle du maître était en fait de représenter cet ordre symbolique, dont il prouvait la « vérité » de l'existence par la sienne propre. Il avait bien sûr à contraindre l'élève à apprendre et à entrer dans son rôle d'élève pour prendre distance de lui-même, en l'obligeant aux leçons et devoirs notamment, mais n'avait cependant pas à justifier l'effort qu'il lui demandait ainsi : le seul fait de son autorité (sur lui-même et sur l'élève), que convoitait l'élève dans sa « quête » de l'être, y suffisait amplement. Moyennant d'abord l'accumulation de savoirs que lui imposait son statut réciproque à celui du maître, et moyennant ensuite la sortie de ce statut, l'élève devenu diplômé pouvait construire réflexivement et librement son identité, c'est-à-dire son rapport au monde et au savoir, puis sa propre participation dans le monde, et de ce fait continuer sa recherche par lui-même, c'est-à-dire hors du rapport pédagogique, en se choisissant, par exemple, un métier, lequel, comme formation d'abord, puis comme travail plus tard, amorcerait une autre prise de distance et un autre enjeu de liberté et de contraintes dans lequel serait à nouveau marqué son rapport personnel avec la société historique. Cependant, la distance induite par l'insertion professionnelle n'était pas celle de la culture seconde proprement dite, qui lui était, dans le sens commun, bien supérieure en termes de dignité et de savoirs, et antérieure en termes de capacité à faire des choix éclairés.

Apprendre avait une dimension dépassant les activités quotidiennes, mais cela supposait un consentement initial au pouvoir qui définissait l'existence même de l'espace politique des institutions démocratiques comme supérieur à celui de la pratique de premier degré. Ce pouvoir, pour l'élève, était représenté non pas par le maître, mais par le statut réciproque qu'il récoltait de son rapport, voire, de son engagement avec lui. Ce que le maître avait en fait pour fonction de représenter, c'était cette réciprocité même et son historicité dans le savoir objectif accumulé sur le monde. Car le pouvoir n'avait pas à être « représenté » par quiconque, il devait être *vécu*, possédé par les individus à l'intérieur de leurs relations et c'était précisément le rôle institutionnel de l'éducation que d'assurer de l'extérieur (et d'en haut), la fixation du rapport maître et élève dans un ordre des places assigné symboliquement afin non seulement que ce rapport ait lieu, mais également que le maître, comme l'élève, aient un rapport à un ordre plus vaste, qu'on l'appelle société, monde ou institution. Ainsi, via ce savoir, c'était non seulement le maître qui

reconnaissait l'élève, mais « le monde » lui-même, synthétisé dans la parole de celui qui le représentait. Ce savoir rendait libre « de soi » par la distance réflexive qu'il en permettait, mais aussi libre du monde, par l'autorité qu'il possédait en lui-même. Du fait qu'une synthèse concentre en elle une quantité de sens supérieure par exemple à une affirmation de sens commun, et du fait qu'elle ne prétend pourtant pas fournir les détails de la réalité mais bien au contraire sa forme générale, le savoir n'avait donc pas le caractère de « mode d'emploi » de la réalité, mais bien celui d'une domination de la réalité par l'esprit.

Dans ce contexte, loin d'être marchand de « vérités » définitives, le maître jouait plutôt le rôle d'un miroir (regard) de la pratique, rigoureux et instruit mais aussi curieux et même mystérieux pour l'élève, lui permettant de « secondariser » peu à peu sa propre condition culturelle première. En se découvrant comme être « historique », non seulement par son « statut » réciproque à celui du maître, en tant que catégorie qui le dépasse, mais également par son existence même d'être humain « unique », dépassant toutes les catégories par son « histoire personnelle », il pouvait dès lors se reconnaître comme à la fois semblable et différent. La simple capacité de poser son regard en ces termes sur l'autre et sur soi conférait au sujet le pouvoir politique et ainsi le statut d'homme libre, ce qui signifiait à la fois, en bout de ligne : libre de sa culture première non-réflexive, libre de l'ignorance par l'acquisition de savoirs objectifs, et libre des nécessités de la vie par le travail. Pour compléter cette conception idéale et classique de l'enseignement, ajoutons ici la formule que nous en a laissée Fernand Dumont (1974):

« Le monde moderne a fait de l'école une société superposée à l'autre, une société idéale qui se trouve en même temps un milieu particulier de la collectivité plus vaste. L'école abandonne à la famille, aux contacts quotidiens et plus récemment aux mass média l'apprentissage confus de la vie sociale ; elle se réserve une systématisation, un survol de l'initiation. À l'usage de l'enfant, elle (...) incarne *pratiquement* la transcendance » (1974 : p.86-87)³.

C'est sur ce principe du savoir qui rend libre que l'école d'aujourd'hui a été fondée, en tant qu'institution « démocratique » de la « démocratie ». Le choix opéré dans les catégories de la modernité, dans le but de refaire une beauté démocratique à l'image de l'éducation au Québec, transforma le présumé moderne « savoir (ou culture seconde) = liberté » en celui-ci, ayant le même sens pour les moins avertis, « école = système de production de la liberté ». Puisque le savoir était la condition de la liberté, l'école, détentrice de celui-ci, reçut rien de moins que la fonction de rendre l'individu libre au nom de la démocratie. Mais il y avait ce paradoxe, que la « modernisation » du système

3 La citation intégrale est reproduite en annexe 2.

n'avait pas perçu : comment prétendre produire des hommes libres par l'éducation démocratique, c'est-à-dire sous l'autorité du peuple, quand c'est justement ce peuple qu'on veut éduquer, et cette démocratie qu'on veut créer ? Avoir comme finalité de rendre les individus libres (et maîtres de l'État) sous-entend bien qu'il ne le sont pas, mais alors qui, sinon des individus déjà libres, peut fournir les critères de la liberté ?

Dans la modernité d'avant la réforme, l'école répondait justement à la fonction de fournir les critères de la liberté ; car son savoir, en tant que synthèse englobante, étant au fondement même de cette liberté et de la légitimité des pratiques sociales, était la condition fondamentale de son autonomie et de son autorité. Si les futurs citoyens n'étaient pas encore libres, ceux qui les éduquaient, eux, étaient supposés l'être. Mais quand l'impératif politique exige que soit « démocratisée » l'éducation, c'est la différence entre celui qui est libre et celui qui ne l'est pas qui s'efface. Dans l'optique où le but était justement d'effacer cet écart en offrant à tous et chacun le savoir menant à la liberté, le paradoxe aurait pu être récupéré, tant soit qu'à savoir égal, liberté égale ; mais le fait est que l'autonomie et l'autorité en question sont passées des mains de *celui qui savait* à celles de celui qui faisait désormais *la loi du savoir*, c'est-à-dire l'État.

« Ce paradoxe du pouvoir moderne – prendre à la charge de l'État la “diffusion des lumières” et la formation morale des membres du peuple tout en se réclamant néanmoins de l'autorité du peuple – avait traditionnellement trouvé sa résolution dans une médiation objective : l'institution scolaire. Chargée de produire et d'accroître “l'aptitude à commander et à être commandé” (Aristote) qui devait caractériser le citoyen, l'école trouvait dans sa soumission à cette finalité historique les conditions de son autonomie (pédagogique et académique) par rapport aux pouvoirs du jour. C'est cette structure que la nouvelle donne économique allait mettre en porte-à-faux. Parce que l'État assumait dorénavant, d'une manière explicite, des responsabilités économiques, on découvrait que le capital ne pouvait rendre productif un individu resté à l'état brut et que les entreprises cherchaient dorénavant dans la force de travail bien autre chose que du “temps de travail”. » (13)

B) Savoir-faire dans le monde et liberté économique

Au fond, ce qui donna réellement à l'éducation une fonction politique si importante, ce n'est pas tant, quoiqu'on l'ait proclamé haut et fort, qu'on en ait soudainement découvert les vertus démocratiques, au fond connues depuis longtemps, mais c'est son rang prioritaire dans les préoccupations économiques, qui mesurent désormais leur progrès en capital de savoir, nouvelle « force de travail » du système industriel de développement. De fait, après la modernisation de l'éducation, ce n'était plus tant la « liberté » qu'il fallait

assurer, du moins en pratique, car l'État, branché non seulement sur l'éducation mais sur « la réalité québécoise », c'est-à-dire économique, devait désormais « produire » les conditions morales et intellectuelles de « la productivité du travail et affronter rationnellement le nécessaire allongement de la formation du travailleur dans un contexte où le salut économique se déplaçait du côté des nouvelles technologies » (13).

«Et comme la "formation" en général était déjà "chose publique", en vertu de la visée éthico-politique d'autonomie du citoyen, on convint que c'était chose publique aussi que de produire l'employabilité du travailleur (...) Deux nobles tâches éducatives disparurent ainsi l'une dans l'autre, l'autonomie intellectuelle du travailleur étant oubliée en même temps que l'autorité politique du citoyen, et le système put se rabattre en toute bonne conscience sur l'employabilité du salarié. » (13)

Sous couvert de donner aux étudiants un savoir fraîchement « adapté à la réalité québécoise », les rapports entre les trois moments « de toute intégration d'une pluralité de contenus cognitifs qui vise à leur donner la forme, synthétique, d'une formation », subiront d'importants changements à la suite de la création du Ministère de l'Éducation. (25) En fait, au nom du « plein emploi », de « l'égalité de tous » et de la « sécurité sociale », l'institution scolaire se transformera en un vaste système de formation professionnelle, l'école secondaire rompant ses liens avec la culture seconde pour se concentrer sur l'alphabétisation, condition de la formation professionnelle qui doit suivre, et l'université s'alignant sur le modèle de l'école de métier (25-28), le troisième pôle (la tâche à accomplir) devenant ainsi l'axe central de l'enseignement au Québec. Le savoir, dès lors conçu comme « bien d'investissement assujéti à des finalités marchandes », objet abstrait, produit final destiné aux étudiants individuellement, deviendra non seulement un objet pragmatique au même titre que les autres biens de consommation, mais également un produit purement utilitaire garantissant des aptitudes spécifiques pour des secteurs particuliers du marché du travail. (35)

Par exemple, ce qu'on appelle l'interdisciplinarité en modernité regroupait ensemble divers champs de synthétisation du savoir sur le monde, afin d'offrir une image globale d'un objet concerné de parts et d'autres par ces champs, afin d'offrir à l'élève une possibilité de mobilisation de son esprit à l'intérieur de points de vue différents sur un même objet, visant à s'en constituer une image claire, à le rendre intelligible dans toutes ses virtualités significatives et ses nuances, qu'elles soient historiques, normatives ou disciplinaires/objectives. Mais dans le nouveau contexte adapté au marché de l'économie, l'interdisciplinarité est devenue davantage une gamme de formations pratiques aux

assortiments de modules détachables, dont la condition interdisciplinaire réside dans la décomposition (voire, la « désynthétisation ») des différentes disciplines en liste de cours indépendants les uns des autres et sans objets autres que les « habilités mesurables », les « compétences », les « objectifs », les « effets » qu'ils visent. (36) Voilà les nouveaux mots d'ordre du système, dont le pouvoir s'observe en vertu de leur réalisation sur le marché de l'emploi. L'interdisciplinarité n'a plus de sens qu'en regard de la polyvalence pratique du travailleur, c'est-à-dire de son habileté à manipuler différentes techniques de travail. La dissolution du sens qu'empêchait la présence du savoir synthétique cumulatif, théorique et réflexif dans les recherches et les travaux autant que chez les professeurs et les savants, n'est plus freinée, et c'est la spécificité des pratiques sociales modernes de toutes envergures qui disparaît en même temps, ou plutôt, c'est là le précédent de la nouvelle interdisciplinarité, comme du nouvel enseignement « par compétences ». Qu'il s'agisse de pratiques normatives, comme le politique, ou de pratiques « cognitives », comme la science, ou de pratiques « techniques » (au sens moderne) comme l'éducation, incidemment, c'est précisément en se perdant dans la « technicité » (au sens postmoderne) de leur spécificité même que toutes ces pratiques perdent leur sens, qui était précisément déjà donné dans le fait de leur complémentarité antérieure dans la constitution d'un objet total. En fait, plus les matières sont découpées et recomposées et moins elles ont de sens propre, lequel se trouvait au moins en partie dans le fait qu'elles s'opposaient par leurs différents angles d'approche. Non seulement la nouvelle mission de l'école fait désormais du savoir un produit parcellisé dans les « formations qualifiantes », mais elle tend corrolairement à « faire disparaître, en commençant par son sommet, le lieu de la réflexion idéologique et du débat politique sur les finalités sociales, [c'est-à-dire le "haut" savoir], et cela au profit d'une compétition horizontale entre les diverses capacités de mobiliser avec profit des ressources cognitives ou de combler, avec profit, des besoins d'expression » (15).

Incidentement, la réalité religieuse au Québec faisant de plus en plus place à la réalité marchande, le savoir devait en faire autant. Et comme le curé était le détenteur du pouvoir à l'école, on contesta le monopole de l'école sur la vérité officielle au nom de la modernisation. Mais dans ce changement, alors que c'était le *contenu* de la « vérité officielle » de l'école qui était en déficit de réalité (la parole, le savoir des clercs), puisqu'il ne s'accordait pas avec l'éthique démocratique du citoyen, et non pas le *contenant*, c'est-à-dire le rôle politique du savoir comme condition d'exercice de la liberté, on a quand même jeté le lieu de la liberté en même temps que le curé. (16) Plutôt que de resituer ce savoir dit désuet dans le savoir comme lieu de la « vérité officielle », pour ainsi s'en libérer et pousser plus haut ses limites (non pas simplement pour en acquérir un différent,

comme l'informatique est différent de la philosophie, mais bien un qui soit supérieur par le fait qu'il contient le savoir antérieur), on a détruit l'idée même d'une vérité commune, et ainsi toute discussion (lieu d'exercice de la liberté) sur ce qui en mérite le statut. Au nom de la « réalité économique » et d'une mauvaise interprétation des idéaux modernes, le système d'éducation du Québec perd ainsi totalement de vue son projet de « fonder l'illumination du sujet sur une vérité commune à valeur universelle », au profit d'un substitut destiné à améliorer le marché économique, et l'idéal pédagogique fut ainsi « abandonné en un éclair » alors qu'il aurait fallu prendre le temps de le « dépasser ». (16) Toute autorité est renvoyée au profit d'une logique économique basée sur les « vérités » individuelles des consommateurs (de savoir), et nul besoin désormais d'un autre espace que celui-là pour exercer l'autonomie, l'autorité, le savoir et la liberté, qui ne sont plus désormais des caractères distinctifs des êtres humains, mais bien le lot de tous et chacun, et ce en vertu même de l'idéal démocratique du citoyen libre, dont les véritables fondements se trouvent ainsi camouflés, oubliés.

« Cette fonction de l'école fut d'abord greffée sur l'ancienne, opération qui fut bientôt facilitée au Québec par l'amnésie générale que 1960 rendit possible. Partie pour enrichir la tâche de l'éducation, la réforme scolaire procéda, dans le vide d'une rupture et sans la moindre trace d'une mauvaise intention, à la destitution de sa visée antérieure, visée elle-même restée embrouillée pendant un siècle dans une doctrine clérico-nationale assez mal disposée quant à l'autonomie du citoyen. Il fut d'autant plus facile de négliger le fait que nous remplacions, sous prétexte de réforme, une institution scolaire qui avait en vue le maître de l'État (le citoyen), par un système qui avait en vue le serviteur du besoin (le travailleur) et que nous le faisons sans fournir le moindre effort de les articuler l'un à l'autre. » (13)

Par conséquent, ce qu'on prend désormais pour remplir de sens les mots « liberté » et « autonomie » a considérablement changé, si on considère la place qu'y occupe maintenant le savoir, et prend des tournures toutes subjectives, même si elles n'ont pas pour autant dépassé leur sens moderne. En effet, si l'autorité par laquelle l'éducation reçoit désormais sa finalité et les moyens d'y parvenir lui vient désormais de l'extérieur et que la fonction du savoir s'en trouve transformée, cela ne modifie pourtant pas les attentes subjectives en matière de liberté et de recherche du sens de la vie. Ce que Gagné nomme « besoins d'expression » et « ressources cognitives », se veulent être des réponses, actuellement, à cette quête de sens. On parle désormais de « besoins d'expression » des étudiants, quand il s'agit de sa « personne », mais que cela traduit-il ? Ce que Gagné identifie comme « besoins des étudiants » dans le système scolaire actuel n'ont rien en commun avec l'expressivisme dont parle Taylor, sinon d'en être une caricature bigarrée, et davantage avec les éthiques procédurales dont la substance reste informulée.

La société progressant rapidement et les transformations de la vie qui en résultent étant nombreuses, il n'est pas facile, tant pour le gouvernement que pour l'école et donc réciproquement pour les citoyens, de démêler les « fonctions » des « objectifs » et les « fins » des « moyens », surtout quand il s'agit d'intérêts publics. Comme toute institution, l'éducation devait s'adapter, c'est-à-dire qu'elle y était obligée. Deux principes donnèrent lieu à un objectif général et à une association entre des instances recevant autorité en ce qui concerne ces choix sociaux difficiles : l'impact du système scolaire sur la vie étudiante et le primat de l'activité de l'élève dans l'apprentissage. Le système d'éducation fit de ces deux postulats l'assise de ses travaux : il entreprit d'adapter les jeunes à la « société de demain », et il s'associa avec des spécialistes en mécanismes cognitifs d'apprentissage, les psychopédagogues. Ainsi, l'école devint un vaste réseau d'opérations et de solutions techniques adaptatives dont les deux pôles sont le « système » et « l'étudiant », le premier étant généré par des administrateurs, spécialistes de la gestion des ressources, ayant pour fonction de gérer les moyens pour contrôler l'effet que le système veut produire sur les étudiants ; et le second par des scientifiques de l'apprentissage, spécialistes de la perception cognitive, ayant pour fonction de gérer les moyens et les ressources pour contrôler l'effet des étudiants sur celui que le système tente de produire sur eux. Ces deux grandes pratiques complémentaires du système d'enseignement actuel s'appuient toutes deux sur des idéaux qui les dépassent, ayant trait à l'égalité - des sexes, des individus ou des résultats scolaires - à la valeur du travail et de la dimension économique de la vie, à la liberté de choix et au droit à l'assistance, bien moraux dérivés de la morale de la vie ordinaire qui plaçait, ironiquement, la liberté au ras des nécessités de la vie et de la « grande chaîne de la nature » (serait-ce devenu la « grande chaîne du système »?), dans une logique normative religieusement surplombée de bienveillance universelle et de responsabilité vertueuse envers le travail et la famille.

Les besoins de l'étudiant

Dans un système « démocratique », l'écoute des besoins de la population est le premier principe à retenir. La population étudiante n'y échappe bien sûr pas. La tentative du Ministère de se rapprocher des étudiants, de leur vécu et de leurs besoins peut ainsi paraître légitime. Mais selon Gagné, ce que le système nomme « besoins de l'étudiant » semble se résumer surtout en besoins de services : besoin d'orientation, besoin d'un cours, besoin d'un délai, etc., avec comme arrière plan l'idée contemporaine que l'élève ou

l'étudiant, avant même de mettre les pieds à l'école, aura décidé de son futur travail, aura des ambitions professionnelles particulières, des projets, des goûts, des valeurs, bref, qu'il ne lui restera que des « besoins éducatifs » à combler. Ce présupposé implicite prend son appui sur l'idéologie de la libération des choix et des préférences individuelles ressortie de l'antique précepte politique : « des goûts et des couleurs il ne faut pas discuter » (cité, 15). Cependant, ce principe - adressé à l'origine à des citoyens en possession d'une autonomie de pensée en vertu de laquelle toute discussion sur les goûts personnels n'aurait pour but que de défendre une singularité et ne serait dès lors plus du domaine politique - a cependant pour effet - appliqué à l'éducation actuelle dans le but de la défaire de ses intentions dogmatiques antérieures - d'empêcher l'acquisition d'une réflexivité ou d'une distance vis-à-vis de soi-même et de sa culture.

Dans un contexte où les goûts sont du domaine « privé », il n'est nul besoin de raffiner, sophistiquer, ou apprivoiser la notion même de goûts personnels tout en apprenant à respecter ceux des autres, mais tout simplement de savoir que tous les goûts et opinions se valent, et qu'il n'est donc pas nécessaire d'en parler, mais bien seulement de scruter ceux des élèves et d'y répondre, ou tout au plus de les *déclencher*, puisqu'ils sont postulés toujours déjà présents. Cependant, si les jeunes ont, certes, des préférences et des goûts lorsqu'ils entrent à l'école, ceux-ci viennent d'une culture première dont ils n'ont pas encore pris distance et qu'ils n'ont pas choisie. La perspective d'un redoublement de cette culture était ce dont l'éducation secondaire devait, en modernité, se charger, par son langage plus englobant, plus rationnel et plus ouvert à toutes les dimensions de la pratique, permettant là de discuter des goûts et des valeurs par « adhésion volontaire de la raison ». La modernité postulait que les goûts « *doivent* être discutés, pour la bonne raison qu'ils doivent être éduqués » (15). Le consentement à la raison et à l'effort du savoir *devait* être provoqué, *enclenché*, prouvé comme « valant la peine d'être vécu » (et non pas *déclenché* comme on dit aujourd'hui en parlant du « goût de lire » ou d'apprendre). Cependant, le rejet du dogmatisme en éducation rendant désormais « suspect le projet d'une justification des valeurs, favorisa la détermination automatique des orientations collectives par la somme des décisions adaptées aux besoins des individus » (16). Et ce, sans égard finalement à la nature de ces besoins, à la réflexivité qu'ils comportent à leur origine, et dans une sorte de surplomb systémique *au courant* des besoins de tous, sans que chacun n'ait eu la nécessité de les formuler. Ce qui, bien davantage que de « libérer les goûts et les valeurs », aura au contraire l'effet inverse, celui de normaliser les attentes subjectives non seulement en matière d'éducation, mais également en « besoins d'expression », cette fois, non tant de

« l'extérieur » (dogmatisme), mais de « l'intérieur » (démocratiquement), où la possibilité de liberté se trouve comme enfermée en elle-même.

« Or, c'est justement en s'opposant au caractère dogmatique de cette pédagogie moderne du goût et de la sensibilité que la "modernisation" des années 1950-1960 allait connaître ses plus beaux succès et que sa critique de la modernité allait avoir le plus grand prix. Cette modernisation, qui passait pour être (...) l'ultime étape de la libération des préférences et des choix individuels (...) des cultures et des "sociétés civiles", eut cependant vite fait de devenir une gigantesque entreprise de bouclage cybernétique des moyens sur les moyens. » (16)

Entre une justification dogmatique de toutes les valeurs et leur détermination automatique, finalement, il n'y a qu'une différence, celle de l'adhésion volontaire de la raison justement. Si les goûts n'ont plus à être discutés, cela ne prouve pas pour autant qu'ils existent, ni qu'ils ne doivent pas être éduqués, pourrions-nous dire, non pas en termes de contenu dogmatique, mais en termes de leur simple existence « indépendante » de celle des autres. Libération des goûts ou libération de la « nécessité » d'en avoir et de les exprimer ? Si les goûts et les valeurs sont désormais immédiatement déterminés, n'est-ce pas plutôt de normes a priori dont il faudrait parler ?

En fin de compte, la stratégie consistant à prendre pour acquis que l'étudiant possède déjà des besoins éducatif à sa rentrée scolaire lui impose d'assimiler ces besoins qui rendraient libre une fois satisfaits, faute de quoi il apparaîtrait non apte à aller à l'école. C'est ainsi le contraire de la « libération » des choix (qui demandait auparavant l'appropriation préalable d'un contenu), puisque les choix sont désormais posés eux-mêmes comme préalables à l'acquisition du savoir scolaire. Certains élèves, peut-être en raison d'une reconnaissance supérieure qu'ils reçoivent en dehors de l'école, pourront être satisfaits, à l'école, d'être parfois « client du registraire », parfois « client de l'infirmerie », parfois « décrocheur potentiel » et parfois « futur dentiste ». D'autres, par contre, n'y trouveront peut-être pas leur compte, se sentant être « autre chose » qu'un besoin de ceci ou cela ou un futur travailleur, ou plus justement, ne se sentant être rien de ce que leur propose l'école, si toutefois ils arrivent déjà eux-mêmes à se « regarder ». Ce qui est tout simplement l'état normal de la majorité des enfants qui entrent à l'école (ne pas savoir quel métier faire plus tard, être désorienté) est ici vu comme un problème du système, qui multiplie les choix pour se faire pardonner et presse les élèves, encore préoccupés de découvrir le monde, d'en choisir déjà les parties les plus intéressantes, sans même avoir eu le temps et l'occasion d'en prendre connaissance. Avant même qu'ils

aient une idée de ce qu'est le travail, on les oblige à s'en choisir un, et pas n'importe lequel, mais bien celui que le système prévoit être disponible à leur sortie de l'école.

De plus, si le terme « besoins » traduit une volonté certaine de s'approcher des élèves, de leur vécu et de leur sensibilité, cela semble être davantage pour s'intéresser à ce qui ne va pas chez eux qu'à ce qui va bien, à ce qui, au bout du compte, nuit au système plutôt que de lui donner de la valeur. L'école possède ses mécanismes d'intégration et d'exclusion, quoiqu'elle se dise démocratique, car si un élève n'a pas d'ambitions personnelles, le psychologue de l'école s'en chargera, si un élève n'a aucune idée de ce qu'il veut faire plus tard, c'est un cas d'orienteur, et si un autre encore se montre trop délinquant, ne serait-ce qu'à cause de la couleur de ses cheveux, on le renverra chez lui, sans compter les classes spéciales pour étudiants « retardataires » ou « inadaptés ». On brandira ensuite les experts en identité et en modules de croissance personnelle, et on découpera les classes en groupes de cheminement particuliers, ce qui provoquera, note Gagné, une dissolution des solidarités générationnelles, entravant ainsi le développement d'une certaine « liberté qui passe par la résistance au conformisme des groupes » (53). Cela contribue, quoi qu'en dise l'idéologie sous-jacente de la « libération » des particularités individuelles, à séparer les étudiants en différentes catégories de (ce qu'ils pourraient avoir comme) besoins, pouvant ainsi provoquer la déroute de ceux qui n'obtiendraient pas reconnaissance de ce genre de services ou catégories scolaires, autrement dit, résisteraient à y trouver de quoi se trouver une orientation, se construire une identité. Bref, on arrive à l'école avec une identité et une liberté supposées toutes faites par la volonté mais non-considérées, et l'école sert, soit à « déclencher » les multiples facettes cognitives et affectives qu'elle suppose nécessaires à la vie en société et que cette identité devrait impliquer « naturellement » ou « a priori », soit à empêcher les manifestations de liberté qui vont à l'encontre du savoir-faire et du savoir-être scolaire. Le tout, dans une perspective où l'étudiant est représenté comme étant aux « commandes » de sa volonté, mais où le système se félicite haut et fort de ses réussites, en prenant les échecs comme ses propres effets pervers. Dynamique contradictoire ayant une fonction essentielle, celle de légitimer les actions réformistes du dit système. Ce dernier se charge de ses dissidents, plus récemment les *garçons* en général, en mettant en opération de multiples mécanismes allant de la recherche psychopédagogique aux « conseils aux parents d'élèves », de « l'ouverture à l'autre » à la « déssexualisation » instrumentale des identités. Il intervient auprès des décrocheurs, en mettant en œuvres des programmes de prévention et de dépistage du décrochage, et de récupération des décrocheurs. Mais à la limite, plus on cherche à le voir venir et à le prévenir, plus cela en fait, comme le suicide, une catégorie sociale qu'on peut choisir, une réponse à un besoin. Comme le propose Nicole Gagnon,

dans le même collectif sur l'éducation : « Et le petit rat blanc [l'élève], lui ? S'il n'arrive pas à se reconnaître dans le petit jeune homme qui – continue – à – développer – son – goût – de – lire – des -romans – et – par – conséquent – ses – habiletés – de – lecteur- ou – de – lectrice, il lui reste toujours le choix de décrocher. » (Gagnon, 1999 : 216).

La post-modernisation du système scolaire fera de l'étudiant un individu qui « n'appartient pas à un groupe d'âge, à une famille, à une classe sociale, à une région, à une société ou à une culture, toutes choses déterminantes mais dynamiques et changeantes ; il est plutôt le véhicule légitime et définitif de ses besoins, de ses projets et de ses choix. Ce client est ce qu'il est, un point c'est tout. » (24) Dans cette logique, à la limite, même la culture première des élèves n'est plus prise en considération. Ce semble plutôt être celle, non-formulée, de l'école elle-même comme système, qui en détermine l'activité interne. Les besoins des étudiants semblent davantage un leurre des arguments des différentes revendications des parties du système selon leur fonction propre et leurs conditions d'application ponctuelles, que l'objet explicite d'actions visant à répondre à des besoins réels. Car en fait, du savoir synthétique, « second » ou « premier », comprenant ou non les trois moments identifiés par Gagné, il en restera et s'en produira toujours, en quelque sorte, bien qu'informulé, puisque la personne restera toujours un lieu où sont synthétisés, plus ou moins réflexivement et de manière plus ou moins autonome, voire consentante, les objets du monde et d'où émergera, par conséquent, certains besoins. Cependant, le temps où l'on faisait d'une réflexivité sur les attentes de satisfaction l'objet de l'éducation semble être révolu, si ce n'est d'être jamais advenu. Aujourd'hui, l'école répond plutôt aux besoins, que les élèves n'ont pas vraiment le choix de ne pas avoir. L'étudiant, tant qu'il est étudiant, obéit aux lois et aux règles du jeu de l'école (en particulier les plus implicites d'entre elles), cela va de soi, dans certaines limites, et c'est en somme là que se trouve son rapport au monde et à ce qui le dépasse encore. Il se soumet à une autorité, ne serait-ce que celle qui l'oblige à se rendre en classe tous les matins pendant douze ans. Et chacun sait que ce qui est obligatoire a toujours moins de sens que ce qui ne l'est pas. À ce sujet d'ailleurs, Gagné soulève ironiquement cette autre contradiction inhérente au système :

« Pour que le mensonge contemporain d'une école simplement vouée à répondre aux besoins ait la moindre chance d'être pris au sérieux par d'autres que ceux qui vivent de le propager, (...) les admirateurs du s'éduquant et de l'économie devraient avoir le courage de dénoncer l'institution qui tient en captivité l'essentiel de leur clientèle et pousser leur idée de la "liberté" jusqu'à sa conséquence naturelle : le droit de "décrocher" à la naissance, de toute culture seconde commune. » (48)

En somme, les « besoins des étudiants » sont surtout l'attente par le système d'une réponse des étudiants aux besoins de la gestion, qui elle répond à ceux du marché économique, nouveau milieu d'appartenance de l'école. Dans ce contexte, il faudrait, ni plus ni moins, avoir un cours sur ce qu'est l'école avant d'y aller, apprendre à être étudiant avant de l'être, avoir des besoins éducatifs avant de connaître les ressources disponibles, avoir fait un choix de carrière, avoir des projets, de l'ambition, avant même d'accéder à l'éducation, au devenir de l'être en tant qu'« autre ». Voilà le paradoxal présumé sur lequel parie le système actuel, mais là n'est pas le seul qu'il honore ; outre les « besoins de l'étudiant », la société aussi, a ses besoins, que doit combler l'école. Car comme non seulement la liberté économique individuelle s'appuie sur le travail, mais aussi, du moins en théorie, le statut de « citoyen » (devenu « contribuable »), la « qualité » de la sphère « politique » dans son ensemble semble reposer lourdement sur l'école, appelée à la construction d'un « monde meilleur » via les travailleurs-citoyens futurs qu'elle produit, pour les adapter à demain.

Les besoins de la société

Ce « monde meilleur », attendant d'éclorre sur le dos de l'école, de quoi donc serait-il fait? « Destinée à satisfaire des besoins de l'enfant par le moyen d'une formation elle-même destinée à satisfaire les besoins de l'économie, l'école devient un appareil d'intégration des sujets à la sphère de l'emploi. » (25) Sa première raison d'être est désormais de *faire* travailler les élèves, pour *faire* rouler l'économie, chose d'autant plus urgente que les jeunes eux-mêmes réclament du travail. Outre que cela signifie que le travail est devenu la voie de la liberté de chacun puisque l'éducation continue, dans l'idéologie, de rendre libre, et outre également que cela transforme le savoir en produit (diplôme) commercialisable au contenu adapté à une tâche technique spécifique, cela signifie également que les étudiants sont devenus eux-mêmes (comme masses, groupes ou spécialistes particuliers) des produits humains (à demi) consentants que l'école vend aux entreprises sur le marché de l'emploi, via les subventions, les promesses d'embauche, les programmes scolaires branchés sur l'entreprise, les stages (de plus en plus presque aussi longs que la scolarité – ce qui permet de diminuer les coûts en professeurs), les contrats de toutes sortes. Ce dont a besoin la société, c'est de travailleurs, et ce dont ont besoin les personnes pour être libre, c'est de travailler, car bien que chacun s'accorde pour dire que la « démocratie » actuelle n'est pas « démocratique », ceci ne fait que confirmer qu'elle reste une valeur, mais également qu'elle est désormais étroitement rattachée à l'économie

et à elle seule, puisque les revendications portent toujours sur une dimension budgétaire ou une reconnaissance monétarisable. Le rôle démocratique de l'école vouée à créer un « monde meilleur », donc, est la prospérité du pays. Ainsi, l'école devient le laboratoire d'une production d'individus dont la finalité première de la vie est de travailler, et qui ne cherchent plus tant à être reconnus par les « autres » êtres humains, que par le marché du travail comme système. La quête d'efficacité, et tout ce qu'il faut pour la gérer est devenue la règle d'or de ce système, de la petite école à l'université, en passant par les commissions scolaires et le Ministère. Pour être efficace, interprète Gagné :

« ... il faut ausculter les besoins des étudiants, orienter les talents et sanctionner les performances ; il faut prendre la mesure du marché, lutter pour y garder sa part, évaluer la satisfaction des utilisateurs de main-d'œuvre et assurer la visibilité des produits qu'on leur destine ; il faut standardiser les apprentissages et les combiner en programmes de formation qui répondent à la demande ; et surtout, il faut coordonner les ressources humaines, en contrôler les prestations et en assurer l'encadrement, tout en gardant l'oeil sur les équilibres financiers, dans le respect des hommes et des femmes, en concertation avec les partenaires mais à l'avantage des clientèles ! Y a-t-il des volontaires ? » (38)

Plutôt que d'adaptation à la réalité, il semble bien s'agir d'adapter la réalité elle-même aux fins économiques. Mais cette réalité qu'on adapte, n'est-elle pas déjà elle-même le résultat d'une adaptation antérieure ? Le système scolaire a-t-il seulement une conception de ce qu'est la réalité ?

« (...) le seul signal qui "régule" le système d'orientation est celui que donne aux chercheurs d'emploi l'obsolescence des différentes cohortes de main-d'œuvre spécialisée que produit le système scolaire ; et les comités "d'arrimage au marché" qui peuplent le système n'entrent en "réflexion" que le jour où la décroissance de leurs clientèles déclenche l'alerte rouge dans les institutions et les départements qui sont frappés (...). L'articulation technocratique ne sert ainsi qu'à constater, *post festum*, les dégâts de l'adaptation au marché, et à faire des "plans de redressement" qui proposent invariablement... "une meilleure adaptation au marché" » (30, 31)

Ainsi, l'école n'est plus une institution, mais bien un ensemble d'organisations « souplement intégrées » mises en branle par un « complexe de capacités opératoires de mobilisation sur l'action », dont le sens répond aux conflits ponctuels internes que suscitent ces fonctions normatives, et dont l'orientation d'ensemble suit la logique économique. Autrement dit, elle n'est plus un lieu de rencontres subjectives vouées à la socialisation et à la transmission d'une culture, mais bien un organe d'assimilation des sujets à l'organisation et aux besoins des entreprises, un bouclage cybernétique des

moyens sur les moyens consistant à placer les *besoins* et les *ressources* du système scolaire à la merci des *procédures* de gestion, faisant elles-mêmes l'objet de *luttés* entre les diverses capacités rivales de mobilisation normative et « d'opération sur l'action ». (18) Ces luttes étant finalement le lieu de naissance des actions réformistes et des solutions systémiques à des problèmes tout aussi systémiques, c'est une idéologie de l'enseignement compris comme travail d'équipe qui « sert de lien à cette poutine ». (33) « Toutes les nobles (et indispensables) fonctions accessoires à l'enseignement sont devenues d'égaux composantes du rapport pédagogique, sauf l'entretien ménager », et leur égale légitimité tient à leur même intérêt, celui de rendre gérable le rapport pédagogique. (40) Telle est la nouvelle « culture seconde », celle du système, dédiée aux besoins des étudiants. Aucun espace, aucune ouverture, aucun lieu de confrontations où le système n'aurait imposé sa règle du jeu, sa procédure, laquelle se nourrit d'ailleurs des conflits entre ses parties.

L'étudiant est ainsi celui-là même sur lequel on constate les dégâts de l'adaptation de l'école à l'économie, lorsqu'il devient chômeur ou décrocheur, ou encore, lorsque « l'étudiant idéal » attendu par les entreprises devient « inexistant » ou encore très rare. Le maître, pour sa part, continue de représenter pour les élèves quelque chose comme une « culture » qui le dépasse, mais qui réside non plus dans son savoir ou dans le synthétisme de son regard, mais bien dans la « gestion du social », dans le savoir des experts en « gestion de classe », et dans la logique des « besoins » des uns et des autres qu'il est censé posséder, en provenance de l'économie de marché qui s'immisce jusque dans la classe, désormais ouverte aux forces du milieu. L'enseignant n'est en somme qu'un intervenant parmi d'autres de ce système « décentralisé » (entendre : contrôlé par des rapports de forces internes toujours en transformations), une incertitude constante, une partie trop humaine qu'il faut surveiller, contrôler, moyennant des coûts, en comités d'évaluation et de formation des enseignants et en temps pour l'enseignant lui-même, et recycler, en construction de plan de cours, en psychopédagogie, en évaluation des étudiants, en informatique etc. (40) Car ce dont la société a besoin, c'est de transmetteurs de savoirs « just in time », c'est-à-dire qui tentent de rattraper (sans jamais y arriver) le marché du travail ; il faut donc qu'ils soient à l'affût des dernières techniques d'apprentissage, des nouveaux champs d'emploi, en formation et en surveillance continue. La formation continue n'est pas une mauvaise chose en soi, à condition de ne pas négliger la formation fondamentale, et la surveillance, elle, demeure toujours à l'étude et ouverte à des perfectionnements. En attendant, les enseignants doivent rendre des comptes, sous forme de rapports de gestion de classe et d'auto-évaluation, à la manière de la majorité des autres fonctionnaires du Ministère, sans compter qu'ils sont évalués à

la performance de leurs élèves. Par ailleurs, c'est à la source qu'on tente « d'enrayer le mal » (de l'incertitude constante de la compétence des professeurs) depuis bientôt six ans, avec la formation des maîtres du primaire et du secondaire développée par les sciences de l'éducation. Ce qui n'empêche pas, de plus, le Ministère de toujours chercher comment évaluer a posteriori, par une analyse statistique du rendement étudiant, leurs compétences. C'est à croire qu'ils n'ont pas confiance en leur nouvelle initiative, portée par les sciences de l'éducation.

Les sciences de l'éducation

La science, telle que désignée en modernité, est le plus puissant outil de légitimité rationnelle des diverses sphères de la pratique, du progrès technologique à la publicité, des produits de consommation eux-mêmes à l'éducation. Cela étant redevable à la pénétration de la gestion économique du politique dans les sphères du « social » - lui-même résultat d'un amalgame entre les sphères privée et publique dans le politique, induit par l'idéologie de la démocratie et de la liberté individuelle -, il n'est par surprenant que la nouvelle école, comme entreprise de formation, ait sa science pour se justifier. Comme tout « instrument » de légitimation, celle-ci camoufle cependant des contradictions, telles que celles soulevées plus haut et d'autres encore. Les sciences de l'éducation sont, dit Gagné, le complément obligé de la gestion, car elles ont le mandat administratif de réunir les besoins et les ressources proprement pédagogiques du système d'éducation, c'est-à-dire les méthodes et les contenus d'apprentissage. Afin que s'intègre le système, au moyen des théories psychopédagogiques et des nouvelles technologies, des techniques d'évaluation des contenus et des processus cognitifs, etc., le rapport pédagogique doit être rationalisé et décomposé en vue de l'efficacité ponctuelle : « le besoin de gestion croissant avec la décomposition rationnelle de l'interaction pédagogique, cette décomposition étant en retour indispensable à la flexibilité et à l'efficacité que doit viser toute pratique de mobilisation des ressources » (37).

La fonction générale de ces sciences est donc de « définir l'éducation », et cette définition, qui ressemble plutôt à un objectif (impératif de la nouvelle mission scolaire), est de : « produire chez l'étudiant un changement mesurable » en regard des objectifs fixés par les programmes. (42) Plus sociologiquement, Gagné illustre ainsi la fonction de ces sciences : « *redéfinir l'enseignement pour le mettre en accord avec la prétention de gérer le rapport pédagogique, avec la prétention de faire de ce rapport social une opération contrôlée.* » (44)

Ainsi, au nom de l'idéal de justice pour tous, le moyen devient le but, l'accessoire devient la chose. On n'évalue pas tant les contenus d'apprentissage et ce qu'en font les élèves, que les écarts entre les élèves. Peu importe donc que le « changement mesurable » induit chez tel élève soit profitable pour lui, pourvu qu'on puisse le mesurer, et la mesure elle-même sera ce sur quoi on se basera pour se reprendre sur les étudiants de l'année suivante. Dans ce déplacement du but de l'évaluation - qui est de mesurer les capacités du système à générer ses effets « positifs » sur les élèves au lieu d'évaluer celles des élèves eux-mêmes - la source de l'évaluation change également : le jugement du professeur, présumé arbitraire, se transmue en opération de mesure dont la substance est statistique et non plus substantifique, justement, en termes de savoirs propres à l'étudiant, et ce qu'on appelle l'évaluation des étudiants est en fait celle de l'enseignant, comme exécutant du « système ». On « renverse ici la mesure des effets produits en mesure des procédés de production de ces effets, renversement qui en fait le complément indispensable de la gestion. » (43) Comme le souligne Pierre Spénard (1999), dans son mémoire de maîtrise sur le décrochage scolaire, alors que la société avait voulu à l'origine réduire la sous-scolarité parce qu'elle s'inquiétait de la qualité de sa population et de la disposition des citoyens à devenir maîtres de l'État, c'est davantage l'efficacité de son « système » d'éducation que mesurent aujourd'hui les indices de scolarisation. Plus généralement, nous dit Gagné :

« Puisqu'il faut composer, administrativement et à partir des constituants élémentaires du système, des procédés pédagogiques, puisqu'il faut, dans ce système même, former le formateur et y produire les ressources productives, on présume (très rationnellement) que toutes les décisions des gestionnaires, pourront se baser sur la mesure du rendement "comparatif" des facteurs de production si la destination de ce vaste appareil est de produire des effets mesurables sur le "s'éduquant". Vaste programme : faire de la mesure des habilités individuelles des étudiants la mesure directe du rendement du système qui les produit. Vaste lubie, surtout (...) Vaste gaspillage, finalement, d'une doctrine qui voudrait faire jouer à la mesure de "l'atteinte des objectifs" le rôle de la mesure monétaire dans l'entreprise capitaliste mais qui jette ses thuriféraires à la poursuite de n'importe quel objectif, pourvu qu'il soit quantifiable, simplement pour donner l'illusion d'un usage rationnel des "ressources" qui lui sont consacrées. » (44)

C'est ce à quoi servent les sciences de l'éducation : déterminer d'un seul souffle les besoins des étudiants et les manières d'y répondre dans un sens permettant de les arrimer avec ceux du marché (et non le contraire !), d'une manière telle que ce soit le contraire de l'équation qui légitime sa pratique : l'éducation est centrée sur les étudiants, elle les rend libres, autonomes, responsables et efficaces par la satisfaction de leurs « besoins éducatifs ». Cette attrape est d'ailleurs couramment trahie dans le langage

même de ces sciences, si on y porte attention, et à ce sujet, un article paru dans Le Devoir du samedi 13 novembre 1999 est éloquent. Marcienne Lévesque et Jean-Pierre Proulx, qui ont été respectivement, de mai 1995 à mai 1999, directrice et directeur adjoint du Centre de formation initiale des maîtres de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, y traitent de la formation des maîtres en sciences de l'éducation, en réponse à plusieurs critiques sur l'enseignement secondaire selon lesquelles les sciences de l'éducation auraient à tort le monopole de la pratique, interdisant ainsi aux maîtres et docteurs en savoirs disciplinaires d'y accéder. Entre autres arguments de défense contre ces critiques, les auteurs y professent leur conception de l'enseignement « professionnel » auquel sont formés les maîtres :

« Surtout, on a jugé bon de mieux prendre en compte la dimension professionnelle de l'enseignement. On a eu parfaitement raison. Enseigner, c'est transmettre des connaissances qu'il faut évidemment posséder. Mais c'est surtout assurer des apprentissages dans un contexte donné et, dans le cas du secondaire, les apprentissages des adolescents. Enseigner, c'est mobiliser à la fois ses ressources disciplinaires, culturelles, didactiques, psychopédagogiques en vue, précise la loi, de faire "réussir un parcours scolaire". L'enseignant a donc une obligation de moyens vis-à-vis de ses élèves.

« C'est précisément la mission des facultés des sciences de l'éducation, dans un partenariat à la fois avec les facultés chargées des contenus disciplinaires et avec le milieu scolaire, d'assurer de façon cohérente la formation professionnelle ainsi définie des futurs enseignants. » (A-13)

Ramener le rôle de l'enseignant à une « obligation de moyens » visant à « faire réussir un parcours scolaire », n'est-ce pas là précisément le noeud où les sciences de l'éducation faillissent à la réussite de la personne elle-même (que l'on parle de l'enseignant ou de l'élève), au profit de celle du système ?

Autant grâce à une dynamique « professionnaliste » que « systémique », les « besoins » (de l'étudiant et de la société), en tant que remplacement des « finalités collectives », et les « ressources » (du système), en tant que rationalisation administrative des « opérations de gestion » (31), se voient obligées d'être en continuelles négociations, luttes, pourparlers et réformes pour fonctionner ; dans ce contexte, les attentes subjectives, les limites à ces attentes, la légitimité des demandes des élèves etc., sont sans cesse remises en question. Leurs « véritables besoins » de reconnaissance, qui eux, en tant que points de départ d'une quête de l'être, ne peuvent être remis en question, ne sont dès lors plus une préoccupation du système, car le travail du maître (seul acteur susceptible de lui offrir

reconnaissance), dicté par les sciences de l'éducation faisant de lui un outil-guide de formation pour l'étudiant, se situe désormais en deçà du seuil de la recherche de sens, dans les « mécanismes » d'apprentissages et le repérage des « styles cognitifs », et dans le dépistage des enfants en « difficulté d'adaptation ». Le rapport d'autorité par la séduction intellectuelle, pourrions-nous dire, qui, bien qu'obligeant l'élève à une certaine soumission, était du moins susceptible de lui donner un exemple de maîtrise par lequel il pourrait être motivé par l'acquisition d'une autorité à son tour, fait désormais figure de résistance marginale. Plus aucune formulation stable, inconditionnelle, instituée, donc, au sujet de la reconnaissance réciproque « objective » entre le maître et l'élève, que celle démocratique du commerce égalitaire et relativiste, dans laquelle tous deux sont soumis à la même puissance extérieure, qui n'est pas là pour définir ou accorder des pouvoirs à chacun, mais bien pour les mesurer. Le rapport maître-élève, en tant que reconnaissance réciproque de ces statuts respectifs se définissant l'un par l'autre, disparaît derrière l'écran impersonnel du processus administratif et technique que devient l'enseignement « just in time », démocratique, technique, transversal, intégré, fonctionnel - en même temps qu'incertain, car continuellement sujet à des transformations systémiques.

Le « sens » du système est ainsi à la fois tout à fait « intégré » horizontalement, pourrions-nous dire, telle une entreprise capitaliste version « monopole » (non pas d'un produit sur le marché, mais de tout ce qu'il faut pour le produire : qui se suffit à elle-même, donc, mais qui n'est pas la seule spécialiste en son domaine), mais qui est « à côté de la coche » sur le plan normatif du rôle de l'éducation comme institution. Non seulement les étudiants deviennent des éléments-produits d'un système sur lequel ils n'ont aucun pouvoir, mais ce système est précisément celui qui a la prétention de leur offrir la liberté, et auquel ils n'ont absolument pas le choix de ne pas consentir (pendant douze ans). C'est à se demander, même, si la liberté, dans l'image que leur renvoie d'eux-mêmes le système, ne veut pas désormais dire tout simplement efficacité. À ce sujet pourtant, le rôle des divinités prétendues efficaces de l'approche systémique : tests d'arrimage, psychométrie, statistiques, apprentissage par ordinateurs, techniques de gestion de classe, enseignement par objectifs etc., est très marginal dans la réussite des élèves, chose dont on se rend de plus en plus compte : le mérite revient au s'éduquant lui-même et à ses tâtonnements empiriques, qui n'en restent pas moins de l'ordre de l'efficacité fonctionnelle. (30)

Sans référence transcendante autre que l'idée que l'élève a « besoin » d'être éduqué, l'éducation laisse finalement de côté la dimension humaine de l'apprentissage : le « besoin » d'un maître, c'est-à-dire d'un modèle d'homme « complet » et non seulement

d'un instrument fonctionnel de service, renvoyant constamment l'élève à son propre développement cognitif, oblitérant la dimension symbolique de son être au monde, qui passe par la reconnaissance de la condition première, puis par le désir d'appropriation d'un objet détenu par l'autre, une culture seconde pouvant lui apparaître comme construction singulière de son être au monde. Le savoir produit par les sciences de l'éducation semble passer totalement outre cette structure élémentaire du lien social entre les êtres humains. Et la seule façon qu'elle a de s'en cacher, en croyant même qu'elle y remédie, c'est de rendre son savoir inaccessible aux communs des parents d'élèves, voire, aux enseignants eux-mêmes : « Si la science, dit Gagnon, sert au pédagogue à se comprendre lorsqu'il explicite son modèle didactique, elle confère de surcroît une aura d'autorité à celui-ci, qui en devient indiscutable pour le simple praticien. » (210)

En somme, pour arriver à prévoir les besoins des étudiants avant même de les connaître, il faut leur inculquer ces besoins et les ériger en voie universelle dans leur conscience encore non-réflexive, comme une forme de culture première (qui trouve en outre son écho dans toute la culture occidentale de masse et donc dans chaque famille), conscience qui ne cherche pas encore véritablement le pourquoi de sa présence à l'école, et encore moins au monde, et qui risque, sans rapport réel de reconnaissance avec le professeur comme « savant » de ce rapport de l'être au monde, de ne jamais avoir à se la poser. Question inutile, en effet, car c'est limpide, l'école est une préparation à l'emploi salarié - du temps, de la force et de l'intelligence rationnelle.

Au nom du travail, à la fois comme orientation (à l'école) et comme division, parcellisation des tâches (dans les sciences de l'éducation), le savoir est relégué à un plan inférieur, du point de vue des besoins attribués aux étudiants, et en un lieu inaccessible (dans les hautes sphères des sciences de l'éducation), du point de vue de tous ceux qui ne sont pas concepteurs de programmes. Cependant, ni les sciences de l'éducation, ni le simple praticien n'ont le mandat de juger la valeur du savoir, mais bien de gérer un système de production d'effets, et d'en assurer la légitimité par tous les moyens, fussent-ils contradictoires avec le savoir lui-même. Mais l'école, avant d'être une entreprise de production d'effets mesurables, n'est-elle pas d'abord la vraie vie (rapport au monde et aux autres), comme se bornent à le répéter les sciences de l'éducation, dans leur jargon, sans vraiment le définir ? Et n'est-ce pas d'ailleurs pourquoi on y passe douze années obligatoires ?

« Le fait que ce jargon occupe maintenant la place centrale à l'université, dit Gagné, après que les pratiques qu'il sert à légitimer n'aient subi que des échecs retentissants dans les niveaux inférieurs est de très mauvais augure. Au secondaire, il a fallu que les citoyens se fâchent pour que la grammaire revienne à l'école, et cela contre l'esprit d'un "programme cadre" qui la considère comme un instrument archaïque, voué à un savoir superflu. Plus généralement, cependant, on ne voit pas encore ce qui arrêtera la destruction de l'enseignement par le système scolaire, situation d'autant plus pathétique que ce système n'offre, en lui-même, aucune solution de remplacement à l'artisanat qu'il s'applique à décomposer. » (45)

C) La liberté ne se vit pas, elle s'espère...

La « vraie vie » ne semble plus être autre chose que le travail et le travail, ayant d'abord été un moyen de se libérer des nécessités de la vie et de la pauvreté, est devenu, sinon une « véritable » fin collective au sens d'idéal, du moins une fin individuelle au sens de but pragmatique prioritaire. Les conséquences du branchement direct de l'école sur l'emploi, note Gagné, sont nombreuses : l'école court derrière la société et ses formations tombent rapidement en désuétude, car la division du travail va beaucoup plus vite que celle du savoir. Une concurrence s'installe aussitôt entre les institutions scolaires devenues entreprises se disputant les clientèles (étudiants et entreprises), faisant ainsi progresser rapidement l'éducation vers « des formations parfaitement "personnalisées", c'est-à-dire parfaitement "fonctionnalisées" ; ne produisant plus ni synthèses, ni savoirs désintéressés, mais bien un "package" de notions "adaptées" à des "parcours" particuliers, "privés de toute harmonie synthétique interne", inconsistants et impropres à se développer et à s'accroître au contact de l'expérience » (29). Somme toute, si les autorités éducatives faillissent à leur rôle de formation de l'identité (au moins politique) de l'élève (premier pôle de l'enseignement traditionnel) et à sa maîtrise d'objets plus généraux du savoir (deuxième pôle), il n'y a pas que les élèves qui risquent d'en souffrir, car « en négligeant la formation de la personne et la cohérence d'un savoir désintéressé au profit de son orientation vers des occupations, ce système nous force à découvrir que le monde du travail sollicite lui aussi (mais sans savoir le dire) des aptitudes synthétiques et que c'est précisément ce dont notre style de formation se préoccupe le moins » (29). Les « produits » du système scolaire sont donc « destinés à décevoir tout le monde ».

Que l'école rende libre en donnant des diplômes qui mènent au travail, on ne peut en déduire de principes pour l'action individuelle : les seules fins sont ici considérées et le sens vécu s'identifie au sens aperçu, c'est une culture première, pour ainsi dire, mais, comme le disait Dumont, c'est un terrain qui manque de consistance.

« L'action comme déduction des principes ou comme fidélité à un ordre du monde est de moins en moins concevable. Non pas, comme on le dit souvent avec rancœur, parce que et les principes et la fidélité n'ont plus cours, mais parce que leur terrain d'exercice, l'univers où nous sommes n'a plus de consistance. » (1968 : 16)

D'où sont désormais tirés les principes pour l'action ou, dit autrement, qu'est-ce qui va de soi ? Une culture organisationnelle et participative, la gestion par objectifs et la norme suprême d'efficacité, de performance et de compétence, lesquelles découlent directement ou indirectement de la logique économique au sens large. Pour Dumont, la perte de consistance des horizons n'est en effet pas sans liens avec cette tendance contemporaine d'une domination de la pratique ordinaire par les organisations sociales, qui proposent à l'homme de « retrouver sa place et ses désirs » dans les organisations, et donc quelque peu le « sens de ses actions et des événements » en « communiant avec une finalité », ce qui n'est en fait qu'un leurre de la culture première commandé par des pouvoirs illégitimes. (221)

« L'aménagement de la pratique culturelle ne saurait être télécommandée à partir de décisions anonymes; et s'il s'agit, pour l'homme, de refaire sa place dans la durée et dans la signification du quotidien, cela ne peut venir que de lui, de ses héritages et de ses intentions. Les ruses disparates de l'identification aux organisations tout autant que les publicités profitent d'un déracinement de l'homme plutôt que d'y parer. » (221)

Il semble que les « signes communs » que nous offre le « monde » proviennent de pouvoirs portant sur le savoir et les connaissances, se posant comme « extérieurs » à la culture comme terreau de la vie, dans une sphère décisionnelle où le savoir propre au jugement et à la décision est postulé comme étant détenu par un petit nombre ayant le monopole des pratiques de gestion, que l'on parle de gestion d'entreprise, d'école, de classe ou même de personnalité. Cela relève de spécialistes pour qui le réel est un tissu de conditions à créer et de crises à régler, où s'en trouve une catégorie qui les concerne en propre, sur laquelle seule, en tant que spécialistes mais aussi en tant qu'êtres humains, ils détiennent une certaine connaissance « objective » et dès lors, sont tous aussi dépendants les uns que les autres des autres spécialistes, et forment ainsi un tout avec le système.

La « culture savante » des experts contemporains serait ainsi comme une forme de germination en vase clos qui ne tolère aucune critique extérieure en tant qu'elle ne peut être qu'incompétente, mais qui n'est elle-même qu'une pratique sociale dominée par les

techniques et la gestion par objectifs de la culture première. Ainsi, la distance ou la secondarisation de la culture n'est tout simplement pas possible, puisqu'il ne s'agit pas de construire « chez nous » un « ailleurs mystique » par la parole et tout ce qu'elle mystifie elle-même, de façon à nous ressaisir nous-mêmes comme êtres historiques, mais d'y obéir aveuglément en tant qu'allant de soi qui est pourtant « réfléchi » par ailleurs (par l'Organisation). Les nobles intentions de savoir second à l'école secondaire d'il y a trente-cinq ans ne faisant plus le poids devant les innombrables « objectifs pratiques » qu'affirment sans relâche les technocraties scolaires actuelles à grand coups d'objectifs et de résultats mesurables, contrôlables et réalisables par la technique et les procédures, tout porte à croire que c'est là une prise de pouvoir par la production et les techniques d'une culture première qui n'a que faire des idées reconstruites d'une culture synthétisante, stylisée et transfigurante.

Comme dit Freitag, c'est ainsi qu'on est passé d'une société politique à une société organisationnelle, puis, à l'intérieur de celle-ci, à une société systémique et technocratique où la référence aux « droits de la personne » et donc à une « liberté » définie de manière entièrement privée est désormais l'instrument « ultime » de légitimation. (1992 : 32) L'utilisation de la connotation « privée » de liberté dispense toute norme sociale de s'y référer en substance, alors même que cette liberté privée est un non-sens dans un monde où privé et public fusionnent dans une médiation sans apparences et sans symptômes, et que c'est précisément dans cette fusion que se fonde toute la légitimité du pouvoir de normalisation, c'est-à-dire dans une forme d'homologie entre identité individuelle et identité collective, donnant lieu à une certaine uniformité sans formes, à une intériorité qui n'est finalement qu'une réplique de l'extérieur et non une reconstruction, un redoublement de la culture par elle-même. Le terrain sur lequel sont posées les promesses de liberté par le travail, de travail par le « savoir » et de « savoir » par l'école, promesses qui en fait, comme le propose Michel Freitag, ne consistent qu'à capter les « besoins » d'affirmation subjective pour en faire les expressions d'un système, nie ou camoufle par le fait même ce rapport en tant que tel et donc, néglige ce qui pourrait le remettre en cause.

« Le sens "objectif" d'une activité, sa signification fonctionnelle différenciée, et l'identité des acteurs qui s'exprime en son accomplissement apparaissent alors comme une seule et même chose, donnée en un seul et même acte d'acquiescement et de soumission au réel, tel qu'il s'impose immédiatement en l'évidence d'un sens qui lui est propre, et que chaque membre de la société ne fait que reconnaître en lui "immédiatement" : la médiation est "inaperçue". » (1982 : 65)

Pas besoin d'un univers consistant, en fait, quand la médiation qui pourrait le contenir est immédiatement inaperçue et que tout « va de soi » sans qu'on puisse le remettre en cause. « Notre époque implique l'encerclement et l'étouffement progressifs des institutions normatives et expressives par des réseaux d'organisations qui ont substitué l'efficience immédiate évaluée a posteriori à tout engagement normatif a priori » (1995 : 279). « Unité sans centralité, contrôles sans autorité, adaptations infinitésimales sans réflexivité, réglementations de détail sans finalités globales explicites, agrégats humains souples mais sans identités », disait Gagné (45). Du coup, toujours selon Freitag, la « subjectivité n'est plus que l'huile qui permet de diminuer la friction dans les rouages du système » (1992 : 34).

« ...la différence même entre identité individuelle et identité collective tend à s'embrouiller complètement, puisque les modes de participation collective sont assumés subjectivement de manière immédiate, et qu'inversement, les différences individuelles et existentielles servent de base à des procès d'organisation collective et à des exigences de participation corporative. (...) Tous ces moments de l'identité, autant ceux qui d'un côté sont incertains, fluctuants, problématiques, conflictuels, existentiels, que ceux qui de l'autre côté sont structurels, fonctionnels et en tant que tels évidents pour tous, finissent alors par se rapporter les uns aux autres essentiellement selon le double modèle (ou le double emblème) de la fusion des appartenances organisationnelles avec l'appartenance à la société (...) et de l'affirmation de la différence existentielle. » (1992 : 33)

En somme, c'est « au ras des nécessités » (besoins), seraient-elles carrément produites par les marchands de bonheur, que se re-situe désormais la référence identitaire, l'appartenance à la société et voire même, les différences subjectives existentielles, en ce sens que le « sujet réel » vient de partout déborder le « sujet de droit » et devient, par là, comme l'avait pressenti Nietzsche, « bien trop réel pour être un sujet » (34), bien trop immédiatement « reconnu » par le système dans toutes ses particularités existentielles pour sentir encore l'attente de reconnaissance de l'autre, l'entre-deux subjectivités qui constitue la distance où elles viennent au monde.

Ainsi, tout se passe comme si nous avions affaire à deux types d'intériorité, l'un, de l'ordre de la culture première, étant pris pour allant de soi comme un « dû » du système ou plus précisément comme « reconnaissance immédiate » et donc demeurant inquestionné et informulé, et l'autre, de l'ordre de la culture seconde, étant pris comme construction symbolique demandant à être formulée pour exister, qu'on la conçoive comme identité, liberté, conscience historique ou maîtrise de soi, pourvu qu'elle soit réflexive, qu'elle provienne d'un regard second. Cela pourrait revenir à ce que Taylor, dans un ouvrage plus récent, nomma d'une part, l'idéologie « plate et futile » et

instrumentale de l'épanouissement de soi, et d'autre part, l'idéal substantiel de l'authenticité (1992), le premier pouvant référer à une identification immédiate et structurelle aux organisations et aux institutions de la culture première, où l'émotion est en majeure partie normalisée, alors que le second implique la réflexivité-spontanéité habitant substantiellement et singulièrement nos actes, notre pensée et nos sentiments. Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, l'intériorité était d'abord apparue sous les auspices du second type ici nommé, c'est-à-dire comme réflexivité radicale en quête de nouvelles normes, que ce soit pour le compte d'un idéal d'objectivité, de rationalité ou de liberté. Ainsi, c'est comme si le système actuel fonctionnait aux « restants » d'intériorité substantielle de la modernité, en en offrant une réplique virtuelle simplifiée pour consommation immédiate, à travers l'étudiant idéal, le lecteur idéal ou le co-équipier idéal, voire même le décrocheur idéal (celui qui raccroche).

L'être humain soumis à la morale procédurale n'a pas à formuler l'ordre dans lequel il vit, il ne fait que le reproduire, d'où la perte de distance et de consistance. La distance (et donc la culture) se perd, non parce que les objets culturels ne font plus leur apparition, non parce que la culture ne se crée plus elle-même comme distance, mais, comme le proposait Dumont, parce que les objets qu'elle crée sont tout simplement exclus « en tant que tels » de la culture première, soit parce qu'ils sont gardés en des forteresses de privilèges, soit parce qu'ils sont banalisés en produits commerciaux « répondants à nos besoins ». Car ils sont bien davantage, arbitraires, culturels et historiques, et c'est pourquoi c'est sur le terreau de la vie, dans le quotidien de notre rapport à eux que se trouve l'informulation, l'absence de distance où ils doivent être ressaisis, secondarisés et relocalisés comme objets de la culture et de la conscience. Le problème de la culture et de la distance ne résiderait donc pas tant en ce que la culture seconde disparaîtrait, mais plutôt en ce que certains aspects de la culture première deviendraient trop importants et étoufferaient l'esprit médiateur permettant à la culture première elle-même de faire place en son sein à la culture seconde comme distance.

« La stylisation de l'œuvre n'est pas en question, c'est bien plutôt le terreau de la vie qui est incapable d'en récupérer les leçons dans un remaniement de sa texture. C'est le tissu de l'existence commune qui est en cause. (...) Ce qui fait défaut à la culture actuelle, c'est un ensemble de médiations neuves, tissées dans la vie quotidienne, entre la culture première et les extraordinaires produits de la culture seconde. Des médiations qui ne se proposeraient pas d'abolir la distance qui constitue la liberté de l'art et de la connaissance mais de la *récapituler*, pour ainsi dire, dans une prise en charge de la pratique sociale totale. Pour que l'objet culturel et la science soient réamarrés dans ce monde-ci, il faut que la place de l'homme dans la durée et le sens soit réaménagée à leur mesure. » (219-220)

Dans un autre texte, Dumont regrettait que la raison soit « devenue une industrie » ayant évacué l'imaginaire, alors que ce dernier avait été cela même qui l'avait fait naître (1982 : 57). Selon lui, les deux sont pourtant inséparables, quoiqu'en « perpétuel combat » et c'est pourquoi, dans une société qui ne jure que par la raison instrumentale ou « industrielle », les « irruptions subites de l'irrationnel », tel qu'on caractérise aujourd'hui les manifestations de l'imaginaire (peut-être parce qu'elles manquent de canaux légitimes d'expression), ne sont pas seulement « des phantasmes qu'il faut conjurer en les mettant à part dans des enceintes soigneusement gardées », mais bien le symptôme d'une « culture qui croit s'être définitivement libérée alors qu'elle est prisonnière des technologies » et des « forteresses bardées de logique et d'épistémologie », alors, de plus, que cette technologie et cette épistémologie correspondent elles-mêmes à une quête d'imaginaire. (63)

« ...il faut que l'imaginaire résiste à la raison, qu'il lui rappelle que jamais la superstructure ne se réconciliera avec l'infrastructure au point où la raison se fondrait ou se contemplerait dans l'épaisseur sans failles de la praxis. Car, ce n'est pas assez que la raison entretienne mémoire de sa raison d'être, de ses affrontements avec l'imaginaire. Il faut travailler à ce que l'imaginaire se fasse mémoire à son tour, récapitule son perpétuel combat avec la raison. » (64)

Combat qui est peut-être le jeu, justement, des médiations neuves, des interprétations, des transfigurations et des affirmations de sens en regard de la pratique et en son sein. Autrement dit, l'existence de la culture seconde devrait être pratiquement comme un allant de soi de la culture première, qui consiste à l'englober elle-même dans une synthèse à la fois antagoniste et réunifiante. Il ne s'agit pas, ici, d'un combat pour une quelconque suprématie, mais d'une dialectique en soi infinie, laquelle n'est pas donnée par la superstructure – celle-ci en est plutôt la résultante – mais suppose un effort de dédoublement et de dépassement, non de la contradiction entre le réel et l'imaginaire, qui demeure en soi indépassable, mais du réel par l'imaginaire afin justement de réitérer le combat (46). La « crise de la raison en quête d'imaginaire », note Dumont, est devenue « crise de la pédagogie », puisque la tentative de fusion entre raison et réalité mène pratiquement à l'absence de tout effort de dédoublement. Pourtant, « la pédagogie doit répondre à une double exigence : pourquoi quitter les assurances du savoir épars dans la vie quotidienne ; comment accéder à l'autre connaissance ? La pédagogie est une culture de surcroît, l'école est une société de surplus. » (53) La projection d'une forme sur la réalité.

« L'autre culture s'infiltré par les fissures que la première veut masquer, elle suggère que la conscience ne saurait être enfermée ni dans le monde ni en elle-même ; de ce malaise, elle fabrique les fragments d'un autre monde. Et de l'une à l'autre, les hésitations, les reculs, les apaisements dessinent un rapport mouvant et qui doit être saisi dans sa mobilité même. Rapport qui est, au niveau de l'œuvre d'art, une opposition radicale, et puis d'infinies démarches qui vont de la mise en forme de cette opposition à de précaires réconciliations » (63-64)

Bref, une culture seconde comme distance ne peut, pour être légitime, qu'émerger de la première qu'elle conçoit comme berceau, et y être comme partie prenante. Pour que le « je veux », oserions- nous dire, non pas celui qui naîtrait d'un statut où il est déjà associé au « je peux » en droit, mais celui qui naît du « je ne peux pas » ou du moins à la recherche de cohérence où il s'impose en tant qu'être singulier, coïncide avec le « je peux », qui ne peut dès lors qu'être à son tour singulier, neuf. ⁴ Si le tissu commun de sens que représente la culture première sans se savoir telle représente en quelque sorte un « je peux universel », le « je peux » de second degré qui se construit « par dessus » ou « malgré » ou « grâce » au « je ne peux pas » de premier degré, que son sujet soit collectif ou individuel, est de l'ordre de la « singularité », donc de la liberté et de la culture.

Cependant, la gestion « systémique » et procédurale, plutôt que de partir, justement, de l'idéologie de la liberté et de l'émancipation personnelle, qui vont « de soi », s'en sert pour légitimer sa soumission en moyen et en fin au secteur économique qui détermine immédiatement les principes pour l'action. Toute la « gestion du système social », que ce soit en termes d'« individus » ou de « société globale », fonctionne en termes de « besoins », ce qui semble servir la cause idéologique, alors que cette dernière est elle-même l'instrument de justification de la suprématie de la logique de l'offre et de la demande tournée en dérision par l'intervention publicitaire sur l'inconscient, ainsi que celle du « moindre coût » et de l'« efficacité », ce qui revient, dit Freitag, le plus souvent à de l'inefficacité. (1995 : 231) La distance entre le « moi » et le monde n'est ici aucunement signifiée, et un certain savoir, source d'identification, mais aussi source d'éthique (éthique entendu au sens normatif et expressif a priori de l'action sociale sous toutes ses formes), et de jugement critique et normatif sur la pratique des hommes, est laissé de côté, ainsi que la liberté et l'émancipation elles-mêmes comme objets de ressaisissement, qui deviennent plutôt des espoirs que des projets et un accomplissement.

Enfin, s'ils ne guident plus (ou pas) l'action a priori et de l'extérieur, où ils la transcenderaient par leur priorité historique ou politique et par leur formulation

⁴ Voir annexe 1

synthétique et globale, les programmes scolaires demeurent des matériels d'institution de normes et continuent d'offrir aux élèves une signification du monde qu'ils doivent intérioriser. À travers les règles du travail scolaire, lesquelles sont manifestes, voire sur-explicitées, se profile une image latente, diffuse et dispersée, immanente et inconsciente, du meilleur et du pire étudiant. Mais, comme il n'y a aucun a priori substantiel sur le rapport entre humain et « objet technique », tel que théorisé par Bruno Latour (1994), c'est-à-dire, comme il n'y a aucune norme transcendant le rapport entre l'élève et le programme scolaire, les résultats, de l'ordre du rapport entre l'inconscient de l'un et celui de l'autre, sont imprévisibles. Ce rapport est un « objet hybride », comme le propose Latour, dont le sens est immanent et qui se formalise (devient norme ou déviance) a posteriori. L'action conjuguée de « l'acteur » (l'élève) et de « l'actant » (le programme), produit certaines conséquences qui peuvent être différentes des objectifs de chacun pris séparément (1994 : 33-34). Comme le dit aussi Lahire : « Le sentiment de liberté n'est que le produit de la complexité de la détermination (...) nous sommes trop *multisocialisés* et *multidéterminés* pour nous rendre compte de nos déterminismes » (1998 : 235-236). L'identité ou l'orientation, bref, est plus ou moins consciente de ses propres sources comme de son destin, alors qu'elle est pourtant désormais l'unique lieu où cette prise de conscience peut encore se faire.

Dans l'idéal pédagogique moderne, la transcendance idéale des statuts de citoyen, d'élève et d'enseignant se voulait être à la fois la contrainte et le point de départ de la liberté, car elle était la « base », l'horizon, le repère a priori de l'identité subjective sans en être pour autant une réplique immédiate. D'une part, à titre de substance première du rapport aux autres et au monde, elle était intériorisée en tant qu'attribut quasi naturel de l'identité et des actes et d'autre part, elle était « objectivable » en tant que structure construite des rapports sociaux. En prenant conscience de la loi, le sujet *ne pouvait que* se transcender lui-même (sa culture première) par le détour de l'institution, par la distance que celle-ci lui imposait par rapport à soi, mais également par la distance que cette distance elle-même lui imposait par rapport à la loi, dont il se rendait compte qu'elle n'était qu'un Autre lui-même, qu'une interprétation parmi d'autres possibles.

Dans les faits, où ce sont désormais les particularités adaptables et les compétences relatives et immédiates de chacun qui tiennent lieu et place de la « culture première » des enfants, et où c'est l'efficacité, la loi de l'offre et de la demande, les conflits et les luttes internes du système qui offrent des miroirs au rapport pédagogique et qui le « prennent en charge » a posteriori, non seulement l'essentiel de cet idéal se perd, mais la marge de liberté de chacun en est restreinte, et les élèves, comme les maîtres, doivent se soumettre

à la contrainte de l'économie où « la contrainte » doit à tout prix être évitée (pas tant dans les faits que dans le discours, où la satisfaction des besoins est la règle), et où *la liberté est l'issue absolue*. L'information postmoderne campe ainsi la liberté dans l'avenir, que ce soit celui du sujet ou celui de la société. L'éducation du citoyen libre et autonome, qu'on ne prend plus la peine de définir autrement que comme futur contribuable, ressemble davantage à la fabrication (dans l'esprit des élèves) d'une certaine « voie de la liberté future », et non pas d'une idée de la liberté en termes de relations humaines ponctuelles (ce qu'elle est pourtant à la base). La pratique existe pour mener à la liberté, non pour l'exercer, elle est comme un mal nécessaire, une contrainte à accepter au nom de la liberté qui en ressortira plus tard... un jour sûrement... ou peut-être, en tout cas on l'espère. Car si l'idéal pédagogique du sujet libre semble être disparu de la « conscience » du système en tant que somme de procédures réformistes « démocratiques » plutôt qu'en tant qu'institution clé de la démocratie, et si, en somme, c'est la définition même de la liberté politique comme individuelle qui s'est transformée pour devenir liberté économique par le travail, de même que celle du savoir sur le monde pour devenir savoir-faire dans le monde, il n'en demeure pas moins que l'espoir de liberté demeure et que, comme dit Gagné, sans l'avoir atteint, « nous n'avons pas pour autant dépassé cet idéal, pour la bonne raison que c'est sous son égide que nous sommes devenus ce que nous sommes. » (51) Cela signifie qu'il est encore temps, malgré tout, de « penser à ce que nous faisons », ajoute-t-il, et d'assumer ce que nous sommes devenus.

Conclusion

On pourrait donc s'en tenir, puisqu'il s'agit, à l'école, de jeunes encore relativement « passifs », immergés dans une culture première de la production, à analyser cette idéologie des besoins de l'élève à l'aide de la « filière inversée » de Galbraith et dire que ces jeunes sont les marionnettes d'un système qui leur inculque des biens sensés satisfaire leurs besoins, lesquels se trouvent ainsi créés. Mais, comme il y a des consommateurs résistants, il y a des décrocheurs et des révoltés qui ne sont pas dupes et qui savent résister à certaines injonctions de l'école. Ils savent « jouer de leurs besoins » et tromper le système de biens qui leurs sont offerts. Pour eux, ce dernier ne répond pas du tout à leurs besoins, il les oblige à tels apprentissages. Selon Jean Baudrillard (1970), c'est qu'en fait, cette idéologie n'inculque pas tant tel besoin de tel objet, mais bien la contrainte elle-même, imposée par la logique productive, d'avoir des besoins et de chercher à les satisfaire par la consommation de biens/marchandises, et l'idée que cette satisfaction équivaut à la jouissance naturelle et à la liberté.

Ainsi, Galbraith avait raison de dire que la liberté du consommateur n'était que mystification (bien entretenue par les économistes) de son rapport à lui-même et aux biens, c'est-à-dire de sa satisfaction et de ses choix individuels. Cette idéologie de la civilisation de la « liberté » du système industriel justifie l'arbitraire de tout choix et toutes « nuisances collectives : crasse, pollution, déculturation – en fait, le consommateur est souverain dans une jungle de laideur, où on lui a *imposé la liberté de choix* » (dans Baudrillard : 99). Mais cette liberté est toute relative, non seulement en ce qu'elle est obligatoire, mais en ce que les choix sont limités. Et c'est précisément cette limite, cette pénurie entretenue du choix ou du bien de consommation, qui entretient la logique du besoin, et l'illusion qu'on y répond, quand la pénurie cesse.

Or, telle n'est pas l'unique fonction de la pénurie, qui est avant tout le support de la distinction, de la différenciation sociale : la pénurie n'atteint pas les riches. Ainsi, contrairement à ce que pensait Galbraith, propose Baudrillard, les besoins ne sont pas « le fruit de la production », mais bien, et plus profondément : « Le système des besoins est le produit du système de production (103). L'ordre de production nie l'ordre des besoins réels en y substituant un système de « demande/force productive » qui est le complément obligé de trois autres fonctions de ce système global : la « machine/force productive », le « capital/force productive » et le « travail /force productive ». Ainsi, les besoins sont produits comme « *éléments de système*, et non comme *rapport d'un individu à un objet* (de même que la force de travail n'a plus rien à voir, nie même le rapport de l'ouvrier au produit de son travail – de même que la valeur d'échange n'a plus rien à voir avec l'échange concret et personnel, ni la forme/marchandise avec les biens réels, etc.) » (104) Comme quoi la consommation de biens, non en tant que recherche de satisfaction, mais en tant que pratique sociale rationalisée de la distinction, est le relais direct et logique de la production, et comme quoi l'idéologie des besoins est l'intégration inconsciente et aliénante de la sphère des aspirations privées comme force de production, camouflée sous le manteau des besoins réels de singularité et de différenciation, lesquels sont pourtant radicalement niés.

« Production et Consommation – il s'agit d'un *seul et même grand processus logique de reproduction élargie des forces productives et de leur contrôle*. Cet impératif, qui est celui du système, passe dans la mentalité, dans l'éthique et l'idéologie quotidienne - c'est là l'immense astuce – sous sa forme *inverse* : sous forme de libération des besoins, d'épanouissement de l'individu, de jouissance, d'abondance etc. » (115)

Ce « dressage à la consommation » ou à la « discipline du code », comme dit Baudrillard, est le nouveau mode de socialisation et de différenciation, mais il n'y a là aucune libération supérieure des aspirations et des besoins individuels aux modes antérieurs de domination. Car cette différenciation est en fait une classification et une sélection qui obéit à un code universel de distinction devant lequel chacun est égal aux autres en tant qu'ils y participent tous, ce qui reste camouflé, de même que les différences subjectives réelles qui le précèdent et la reproduction du privilège qui en découle. Ainsi, le « culte de la différenciation » a pour fondement la perte de différence réelle provoquée par la concentration monopolistique industrielle, et seules les différences codées comptent : « Le narcissisme de l'individu en société de consommation n'est pas *jouissance de la singularité*, il est *réfraction de traits collectifs* » (137). La singularité réelle qui, elle, « ne peut advenir que dans les relations concrètes, conflictuelles aux autres et au monde » est totalement éclipsée au profit de personnalités factices, de « différences qui n'en sont pas » et qui marquent, non pas la liberté, mais la soumission à un code de production de relations virtuelles simulées. La consommation est donc une contrainte, contrainte de signification/différenciation, c'est-à-dire de censure intériorisée sous sa forme inverse de libération, et contrainte de production.

Ainsi, alors même que sous une forme ou une autre, en tant que « restants » culturels, normatifs et symboliques ou en tant que logique de production/consommation, la « contrainte sociale » des institutions oriente effectivement les vies humaines et leurs actions, voire, leurs relations, et que c'est précisément le fait de ne pas en prendre conscience qui bloque la possibilité de s'en libérer (par la distance puis par l'interprétation), la société cherche à abolir toute forme de contrainte, précisément en tant qu'illégitime, au nom de la liberté, par *l'inversion* idéologique du sens de son action. Ce sont ainsi, d'une part, les limites aux attentes subjectives des jeunes qui ne connaissent de réalité que dans le système qui les produit, où ils ne reconnaissent en fait que des choix disponibles et des « parcours scolaires » diffus et parcellisés qui résistent à l'intériorisation substantielle. Si la contrainte informulée du système, laquelle ne trouve une synthèse que dans son procéduralisme universel, est non-intériorisable ou non légitime, parce que « fonctionnant au nom de rien » qui vaille la peine, il n'est pas étonnant qu'un élève ait envie de décrocher. Mais pour ceux qui persistent, la transcendance de la règle instrumentale est intériorisée, mais pas nécessairement secondarisée, puisque les identités y collent aux étiquettes collectives. Ainsi les personnes y sont-elles soumises, mais sans savoir les justifier ou leur trouver un fondement, sans avoir la nécessité de le faire, mais prenant pour certitude fondamentale la légitimité de

leur consentement, au nom de leur propre liberté, à laquelle ils ne trouvent dès lors une réponse que parmi les « choix » offerts par ce système.

Soumettons une hypothèse : ce système latéral d'adaptation des pratiques les unes aux autres repose néanmoins sur un a priori (une culture qui le précède et le dépasse) mais, contrairement à ce qui était le cas de l'idéal moderne de la raison et de la liberté pour le pouvoir, le système se nourrit de sa condition plutôt que de s'y soumettre. Nous proposons d'appeler « manifestations de liberté » l'ensemble de ces conditions a priori (au sens où elles n'ont aucun autre motif qu'elles-mêmes et se posent comme improductives et imprévues), et nous postulons : 1) qu'elles sont à la source du changement réel, 2) que le système technobureaucratique s'empresse de les capter à mesure qu'elles révèlent leurs potentialités, 3) afin de les « normaliser ». Une typologie de ces manifestations pourrait être construite qui tournerait, notamment, autour de l'opposition suivante: a) les manifestations émergeant « en-dessous » du système (que ce dernier, pour légitimer son pouvoir d'intervention sur elles et s'en donner la responsabilité, considère comme ses propres « effets pervers ») et b) celles venant de l'extérieur du système, c'est-à-dire les pratiques et les critiques qui s'y opposent sur un autre terrain. Ces manifestations formeraient un axe autour duquel l'appareil complexe de « gestion des problèmes » et « d'adaptation au changement » pivoterait, et cela selon un mécanisme de contrôle à double sens : le dispositif d'exclusion et de récupération des manifestations de liberté. Ce dernier occasionnerait donc l'exclusion et non les résistances elles-mêmes (subjectivement assumées), mais ce serait pour camoufler son impuissance à les englober qu'il en revendiquerait la responsabilité et se donnerait le droit de les récupérer après-coup, sous forme de réponse aux « besoins de sa clientèle », engendrant ainsi une croyance selon laquelle il est à la fois la cause de tous les problèmes singuliers et la source de leur enraiment, faisant du conflit son moteur essentiel et assurant ainsi sa propre pérennité. Donnons ici un exemple pour fixer les idées: en excluant au départ le décrochage, le système permet au phénomène de se constituer « en dehors de lui », mais en le prévenant (ou en récupérant les décrocheurs), il assure sa propre pérennité. Autrement dit, bien qu'il soit couramment admis en sociologie que la machine « fonctionne toute seule », nous postulons que sa source fondamentale de puissance est à l'extérieur d'elle. Mais en canalisant cette dernière de façon à prétendre la transmettre aux élèves dans un condensé efficace afin de légitimer son pouvoir, le système avale la culture pour n'en reproduire que le strict nécessaire au marché de l'emploi, ce qui n'est, de surcroît, comme la rapidité de la croissance de ce dernier surpasse celle de l'école, pas assez. Dans le prochain et dernier chapitre, cette hypothèse ne pourra pas être étudiée à fond, mais nous nous attarderons à la manière dont fonctionne, idéologiquement, pédagogiquement

et psychologiquement, la « normalisation » ou le contrôle de la culture que cette hypothèse suppose.

Chapitre quatre

Le contrôle de la culture

Nous avons déjà exploré en partie ce que nous pourrions appeler le passage d'un rapport direct (jamais atteint) entre les idéaux éducatifs modernes et les pratiques sociales, à un rapport qui semble davantage opérer un détour, par l'institution ou l'inconscient collectif, pourrions-nous dire, lequel vise d'abord et avant tout à régler un problème d'équité et de démocratie du savoir, puis à camoufler ou à contourner une contradiction dont nous avons étudié quelques contours, donnant un rôle d'organe de légitimation (ou de masque) à l'idéologie éducative et passant ainsi d'une trame symbolique quasi spontanée (volonté-pouvoir) à une formule a priori de la volonté « bonne » (idéal moral), puis finalement à un restant de « sens », ressource a posteriori qui semble être davantage de l'ordre de la « volonté-espérance », mais où, au bout du compte, un certain « rapport direct » est néanmoins atteint ou du moins recherché. D'un autre ordre qu'entre l'idéal et la pratique, ce rapport pédagogique offre aux personnes une « reconnaissance immédiate » de leur espoir de liberté dans le système, où le « détour » par l'institution, qui aurait pu créer une distance par la prise en considération de la contradiction qui lui est inhérente, est inaperçu, camouflé par ailleurs.

Dans un tel contexte, il est évident que la distance symbolique où vient à naître la liberté et la communication est moindre, et que la reconnaissance, voire l'effet de séduction entre les êtres est alors exclusivement dirigé par la « ressemblance », de telle sorte que l'altérité n'existe pas, ou n'existe que comme repoussoir. Ceci restant soutenu par la tradition qui prenait la différence pour de l'hérésie, il en résulte une société où l'inertie culturelle semble être la garantie à l'harmonie structurelle. Comme le disait Dumont en 1968, la « liquidation de l'unanimité des valeurs jadis traduite en un discours cohérent » a pour conséquence aujourd'hui l'installation d'une « unanimité factice qui voile les valeurs » elles-mêmes, un accord uniquement fondé sur la ressemblance ponctuelle et situationnelle, trouvant son expression dans le phénomène de l'opinion.

« Celui qui *opine* adhère avant tout à la pensée d'autrui. Curieuse convergence où les esprits cherchent les uns chez les autres une garantie de leurs choix respectifs, mais où c'est moins les raisons collectives de leur rencontre qui importe que le sentiment même d'une certaine ressemblance. En l'absence de valeurs collectives suffisamment insérées dans des coutumes, l'individu ne peut plus être rassuré qu'en cherchant la collusion de ses choix avec ceux d'autrui. Cet autrui est le plus souvent anonyme : car si les valeurs en cause sont effacées au profit de la solidarité, c'est le nombre ou la réputation de ceux dont je cherche le consentement qui sera déterminant (...) L'opinion est le plus important sous-produit de la crise du langage ; elle en est aussi la plus grossière incarnation. Il s'agit bien d'une parole collective, mais dont la syntaxe relève surtout des pouvoirs qui la manipulent. » (25-26)

Cela dit, nous voudrions maintenant mettre en relief non seulement, ce qu'il suffira de souligner, le fait que la notion de « choix », en elle-même, impose une contrainte à la liberté (absolue), mais que l'appel à la liberté dans la revendication faite au sujet d'opérer un choix peut être l'instrument d'une transformation (manipulation de l'inconscient subjectif par une instance extérieure) des attitudes et comportements ultérieurs visant à faire apparaître au sujet ces modifications mêmes comme étant des manifestations de sa propre liberté. Ce qui, nous croyons, sera une contribution au thème emprunté à Taylor, « l'identité contemporaine et la fin des ordres non-médiatisés », mais à l'aide d'une autre source théorique. Nous postulons en effet que ce que Taylor appelle « la fin des ordres non-médiatisés » correspond, dans une certaine mesure que nous identifierons, à ce que Joule et Beauvois nomment la « norme d'internalité ». Mais pour pouvoir faire ce lien, entrons d'abord comme en « immersion » chez ces auteurs, en nous accommodant alors d'un énorme changement de perspective, qui sera plutôt psycho-sociale que philosophique comme celle de Taylor, mais de laquelle nous tenterons sans cesse de nous dégager afin tout de même de conserver autant que possible la « hauteur » de notre vue, et donc de resituer la notion de liberté de choix dans le contexte de notre étude, tout en lui donnant un certain contenu plus substantiel, non seulement pour le critiquer, mais aussi pour comprendre un certain fonctionnement de la société contemporaine, dont nous observerons ensuite des répercussions possibles sur le monde scolaire au Québec.

La notion de « liberté de choix » ne signifie pas d'emblée que la possibilité de choisir serait aussi celle d'exercer sa liberté. Maintenant que nous considérons, en substance, la liberté comme manifestation épiphanique de ce qui n'avait auparavant aucune existence, voilà que les organisations du marché mondial de l'économie se chargent d'en détruire les principes, qui deviennent des instruments de légitimité, en imposant ses choix, sa structure, ses recettes et sa logique à cette idéologie de la liberté, remplaçant ainsi la pensée réflexive au nom même de cette liberté épiphanique dont ils contredisent par le fait même les fondements. Ainsi, quoique superficielle par rapport à celle que nous avons définie en substance au chapitre premier, l'idée de liberté a tout de même une grande signification aujourd'hui, si ce n'est dans la réflexivité de chacun, du moins dans celle de ceux à qui elle sert d'instrument, car elle devient elle-même un principe du consentement des sujets à la contrainte du système, serait-elle purement procédurale, mais également « morale », dans la mesure où elle s'impose comme étant de l'ordre du « bien ».

Alors l'idée « interne » (ou peut-être bien le mécanisme cognitif lui-même) à la source du consentement (ou du non-consentement) d'un sujet à l'autorité extérieure, qui est supposée être également la source des manifestations de liberté, exige dès lors qu'on s'y

attarde. Peut-il y avoir consentement à l'autorité extérieure sans en faire le terreau de la liberté au sens épiphanique, c'est-à-dire sans secondarisation de l'intériorisation de la contrainte, mais par soumission inconsciente qui se croit pourtant volonté consciente ? Certainement. Mais alors qu'on serait d'abord tenté d'attribuer cela à des situations de douce soumission à l'autorité charismatique, il est néanmoins surprenant de constater que la meilleure condition à ce type de manipulation ou de domination « consentie », dans la société contemporaine, est justement ce que les psychologues sociaux appellent le « contexte de liberté ». Nous aurons à nous demander, ce qui paraît absurde, si le consentement libre, mais non-éclairé, est un véritable consentement, ou encore, si la liberté dont il s'agit en est vraiment une. Nous verrons que la « soumission librement consentie » est en fait une « manipulation soigneusement camouflée » qui, bien que susceptible d'apporter des changements favorables de comportements chez les individus, n'en favorise pas pour autant, et même au contraire, l'accroissement de la conscience de ce qui d'une part est déterminé de l'extérieur et d'autre part, de l'intérieur, que nous avons posé comme condition de la liberté (au sens de reconstruction symbolique et d'extériorisation épiphanique de soi).

Ce serait là, bref, une manière de réconcilier actes et pensée, pratique et imaginaire, mais non en ce que le sujet ressaisirait son comportement de soumission depuis une culture seconde personnelle et singulière pour y acquiescer librement, comme le voudraient les idéaux modernes, mais en ce que ce serait la société ou le contexte extérieur au sujet qui le ressaisirait pour normaliser implicitement son imaginaire à partir de ses propres actes déjà, eux, normalisés et contrôlés de l'extérieur, afin qu'il ait un « sentiment de singularité » ou de liberté dans son consentement. Inutile d'ajouter qu'il s'agit bel et bien là d'un exemple du leurre des organisations où, comme le disait Freitag, le sujet est bien trop immédiatement reconnu pour en être un véritable, bien trop produit pour sentir la nécessité de « se produire » réflexivement et bien trop réfléchi « par ailleurs » pour avoir encore « besoin d'y penser ». Il s'agit d'un exemple du meurtre de cette distance où la fusion atomique, voire narcissique entre le sujet et la société bloque la secondarisation et donc la libre et singulière interprétation du rapport indissoluble qu'ils entretiennent. Nous verrons qu'une norme transcendante, la norme d'internalité, détermine de son surplomb « informulé » ce phénomène et la vie sociale libérale dans son ensemble, en assurant non seulement un contrôle sur la réciprocité des rapports intersubjectifs mais également la pérennité d'un système à travers ce qui en est l'élément fondamental, celui que nous pourrions nommer, non sans une touche d'ironie, le sujet « libre, rationnel et consentant malgré lui », l'Homme.

A) La soumission librement consentie

Non seulement source de légitimité ou instrument de légitimation, la promotion de la liberté individuelle semble elle-même devenue, selon ce qu'en disent les études de Joule et Beauvois (1998, 1994, 1988), un instrument de soumission et de manipulation des sujets, elle aurait en fait un pouvoir insoupçonné, celui d'amener les individus à penser autrement et à donner de la valeur à leurs comportements, de façon à en faire la source première de ce qu'ils sont, de ce qu'ils deviennent et de ce qu'ils pensent, alors que ces comportements sont en fait commandés de l'extérieur (1998 : 10). Mais cela implique, bien sûr, que la « liberté individuelle » soit déjà une norme ancrée dans leur sensibilité, bien que le seul fait de l'entendre énoncée, affirmée, soit la condition de l'actualisation d'un comportement de soumission, où ce n'est pas l'identité réflexive du sujet qui le fait s'engager, mais où c'est plutôt son engagement lui-même, auquel l'oblige une situation, qui détermine son identité ou orientation « singulière », en lui faisant croire à sa propre liberté.

Cela se produit à l'occasion des expériences de « soumission librement consentie », où les conditions « externes » au sujet de l'expérience sont postulées (et vérifiées) comme étant les variables les plus importantes dans l'avènement de l'engagement de cette personne dans ses actes et leur signification. (1998 : 9) Ce serait ainsi la situation qui aurait un « parfait contrôle » de cet engagement, serait-il contraire aux valeurs de départ du sujet. Mais cela se produit également dans la vie de tous les jours, plus ou moins implicitement et avec ou sans stratégies de manipulation, puisque la norme qui sous-tend la validité et le fonctionnement de telles stratégies crée elle-même, à travers les individus qui la portent, des « situations engageantes », où la volonté consciente de la personne se trouve reléguée à un second plan quant à son pouvoir sur ses prises de décisions. Les signes qui sont ici captés ne font pas l'objet d'un regard second, ils sont plutôt intégrés tels quels, selon la réactivation ou l'activation, par la « déclaration de liberté⁵ », d'une « norme sociale de jugement, la norme d'internalité », invitant les sujets à minimiser les déterminants extérieurs de leurs actes et à en accentuer la causalité « interne », qui est ancrée sur le terrain premier de la famille libérale en vertu de sa grande « utilité » sociale. (1994 : 60) C'est en situation « surnormative » qu'on verra cette norme le plus à l'œuvre dans les descriptions d'eux-mêmes que font les sujets, c'est-à-dire quand ils veulent se faire bien voir par les autres ou par la société libérale en général. Quand une personne détient ou

⁵ Qui consiste à donner le choix au sujet de refuser de produire l'acte, ce qu'il ne fait alors jamais (selon les statistiques), cette déclaration même étant engageante par le processus socio-cognitif de rationalisation de l'acte qu'elle enclenche.

dit détenir un contrôle sur elle-même et sur ce qui lui arrive, elle aura davantage de valeur aux yeux d'autrui que celle qui dit ou semble n'en avoir aucun. On dira volontiers d'elle qu'elle est libre et autonome en même temps que responsable et rigoureuse, et de l'autre, le contraire. Chez la première le « lieu du contrôle » est interne, chez la seconde, il est externe.

Pour voir concrètement comment se déroule une situation de « soumission librement consentie », nous donnerons l'exemple d'une expérience de Joule et Beauvois, laquelle nous avons également choisie, en plus de pour sa qualité explicative, pour le caractère, à notre sens, critiquable de l'interprétation des facteurs de sa réussite qu'en font les auteurs. Il s'agissait pour eux de modifier les comportements de chômeurs pour les « adapter » à une recherche d'emploi fructueuse. L'expérience se déroule à l'occasion d'un stage obligatoire visant à former des personnes (rémunérées) pour la recherche d'emploi, lesquelles étaient en chômage depuis trop longtemps. Le groupe contrôle est soumis à la formation habituelle et le groupe expérimental, à la stratégie de Joule et Beauvois. Dans le premier, les sujets sont avisés dès le départ qu'une absence au stage de leur part provoquerait une retenue de leur salaire, et que l'appel aux présences serait fait tous les jours. Dans l'autre groupe cependant, les consignes vont comme suit :

« au lieu d'insister sur le caractère obligatoire de leur présence, on insistait, au contraire, sur la liberté dont chacun disposaient pour, en son âme et conscience, décider de suivre, assidûment ou pas, la formation. Le formateur disait alors : "Vous connaissez à présent le déroulement de ce stage et son objectif. Je suis normalement tenu à un contrôle des présences, puisque, vous le savez, chaque absence injustifiée donne normalement lieu à une retenue de salaire. Mais personnellement, je pense que les stages se passent mieux et que l'on obtient de meilleurs résultats si les participants sont des gens réellement motivés plutôt que s'ils suivent la formation par obligation. Aussi, c'est simple, je ne ferai pas d'appel et il n'y aura donc de retenue de salaire pour personne. Je prends sur moi de ne pas observer le règlement sur ce point. C'est à vous de voir si vous souhaitez ou non mettre à votre profit cette formation". » (1998 : 16)

Autant le dire tout de suite, après trois mois, le double des stagiaires du second groupe se trouvèrent un emploi par rapport à ceux du premier. En effet, leurs comportements avaient été modifiés, et leur identité « de chômeur » tout autant. D'ailleurs, dirions-nous pour notre part, plus que dans le groupe contrôle, les stagiaires du groupe de Joule et Beauvois avertissaient les formateurs et collègues à l'avance de leurs absences, prouvant ainsi qu'ils en prenaient davantage la responsabilité que leurs opposants. Mais les auteurs trouvent pourtant ce dernier fait bizarre.

« On se serait plutôt attendu au contraire. N'est-il pas, en effet, naturel de penser que les stagiaires de la condition contrôle seraient les premiers à présenter leurs excuses s'il leur arrivait de transgresser une règle institutionnelle particulièrement prégnante et, ce faisant, de prendre le risque d'une sanction fort peu symbolique ? La suite a montré que ce qui pouvait paraître comme de simples marques de politesse témoignait, en fait, chez les stagiaires de la condition expérimentale, d'une toute autre façon de s'investir dans la formation et, sans doute, de donner du sens à leur action (nous dirons plus tard : de l'identifier). Les résultats sont là (...) 56 % des stagiaires trouvèrent un emploi [contre 25 % dans la condition contrôle] (...) L'explication est finalement assez simple. Quand une personne est déclarée libre de faire ou de ne pas faire quelque chose, et qu'elle le fait, elle va se reconnaître dans cet acte et en assumer la signification. » (1998 : 16-17)

Selon l'explication des auteurs, laquelle vise à mettre en lumière l'importance de la déclaration de liberté (vous êtes libres de vous présenter ou non au stage), celle-ci n'empêche en rien les effets de soumission à une autorité extérieure. Au contraire, par l'obligation de faire un choix « personnel » (d'assister ou non au stage), elle consolide, jusque dans les attitudes et opinions, l'ampleur de cette soumission, au point de la camoufler complètement, puisqu'elle oblige les personnes à « se reconnaître » dans ce qu'elles font et à « en assumer la signification ». Selon les auteurs, cette explication suffit à donner tout le pouvoir de cette réussite à la formule de la liberté de choix et aux processus cognitifs internes qu'elle provoque (réduction de dissonance cognitive et rationalisation). Mais nous aimerions, avant même d'entrer dans les détails de cette explication par les auteurs, offrir une autre interprétation de ces résultats.

D'abord, il y a un biais, dans cette expérience, ne permettant pas de tout rapporter à cette formule de liberté. Il s'agit de la transgression d'une norme. Si les auteurs n'avaient pas dit à leur groupe expérimental que « normalement », il devrait y avoir retenue de salaire, et s'ils avaient plutôt seulement dit aux stagiaires qu'ils étaient libres d'assiduité ou non, et qu'ils n'en seraient pas pénalisés, les réactions auraient sans aucun doute été différentes. À notre avis, cette transgression, que partagent le formateur et son groupe envers le « système » ou la « norme », joue un rôle intersubjectif de solidarité, qui engendre non seulement la complicité du secret, mais également, par sa formulation de la part du « maître du jeu », une réciprocité des rapports non plus fondée sur l'autorité-sanction, mais sur l'autorité-savoir. C'est-à-dire, en affirmant aux stagiaires que « personnellement [il] pense que les stages se passent mieux et que l'on obtient de meilleurs résultats si les participants sont des gens réellement motivés plutôt que s'ils suivent la formation par obligation », le formateur témoigne de son expérience et de ses connaissances dans un domaine qui leur est étranger, desquelles fait partie sa conviction selon laquelle le caractère d'obligation sanctionnée n'est pas un bon moyen,

comparativement à la prise de responsabilité personnelle, pour se motiver à tirer profit d'une formation. Ainsi, deux éléments de reconnaissance réciproque ou de « dépendance » et de solidarité se trouvent activés : la transgression envers le « système » et la relation « pédagogique », pourrions-nous dire, où la première génère une identification des partenaires et l'autre, une différenciation, engendrant la séduction ou « l'élan vers l'autre », le désir de faire plaisir ou de prouver quelque chose, le désir, bref, de devenir autre et de se retrouver « autre » dans le regard de celui qui a autorité (intellectuelle) sur nous. La transgression de normes séduit, et l'autorité de l'Autre également. La séduction mobilise l'identité et l'imaginaire, de façon à modifier des comportements et attitudes et à en générer de nouveaux, inédits ou attendus par les « autres ».

Cela n'a rien d'étrange, dans ce cas, si les stagiaires cherchent davantage à s'excuser auprès d'une personne humaine avec laquelle ils ont une entente secrète et en laquelle ils se reconnaissent, se cherchent et se retrouvent « autres » à travers des liens de solidarité et de réciprocité. Ils ne s'excusent alors pas de transgresser une norme du système, mais de ne pas répondre aux attentes de l'autre, devenues leurs par l'effet de séduction-solidarité. À l'inverse, quand ils ne brisent qu'une entente formelle avec un système d'autorité-sanction auquel ils sont soumis involontairement, bris qu'ils payeront d'ailleurs de leur propre rétribution, et où ce n'est pas un rapport intersubjectif qui est en cause, mais leur rapport avec la société globale, il n'est pas surprenant qu'ils ne cherchent pas à s'excuser, face à une société qu'ils perçoivent en général comme une bureaucratie sans porte-parole réel et qui est, en fin de compte, une reconstruction de leur imaginaire. Cela peut rejoindre, néanmoins, l'explication des auteurs, en ce que le résultat est le même : la personne séduite se trouve confrontée à donner elle-même sens, à s'identifier à ses actes. Mais la déclaration de liberté n'est ici qu'une variable parmi d'autres de l'astuce qui consiste à renvoyer le sujet à lui-même tout en lui donnant envie de devenir « autre ». Et si, plutôt que de créer un lien entre la personne et ses actes, cette déclaration en créait plutôt un entre le sujet et l'autre qui lui fait face ? Si, plutôt que d'engager dans la situation, elle engageait dans une « relation » de reconnaissance de la liberté ?

L'ensemble des expériences rapportées par Joule et Beauvois confirment généreusement l'importance de la déclaration de liberté. Selon eux, cette « formule magique », comme ils l'ont fièrement surnommée en avouant qu'il s'agit là d'un « brin de pouvoir » sur leurs sujets, amorce un processus de rationalisation qui, chez l'individu ayant accepté de poser un acte qu'on lui a demandé, le lui fera justifier significativement pour qu'il n'apparaisse pas, même à sa propre conscience, commandé de l'extérieur, alors même qu'il était au

départ potentiellement contradictoire à son « intérieur » (chercher un emploi), et ce, supposément sans aucun effort réflexif nécessaire. Le mécanisme cognitif de cette rationalisation légitimante, la réduction de la dissonance cognitive, étant une réaction psychologique pulsionnelle semblable à celle qui nous pousse à empoigner le verre d'eau quand nous avons soif, ce phénomène n'est pas de l'ordre de la pensée réflexive, mais plutôt un réflexe à une condition externe inchangeable (l'acte étant déjà accepté). Ainsi, plus l'acte accepté est problématique, plus il y aura dissonance, et dans l'inconfort, ne pouvant adapter la situation à ses « conditions internes », le sujet modifie ces dernières, donc réduit sa dissonance, et change plus durablement ses attitudes envers une telle catégorie d'actes. Mais si, plutôt qu'un tel mécanisme, cette durabilité ou ce changement d'attitude étaient provoqués davantage par un sentiment de solidarité ou de reconnaissance ?

Dans la mesure où les stagiaires avaient déjà accepté de participer à la formation (y étant, pour ce cas-ci, obligés au départ), la déclaration de liberté n'est alors pas à la source de la soumission (ou de la production de l'acte), mais bien du camouflage normalisé de cette soumission, c'est-à-dire de la justification de cet acte par le sujet lui-même qui intériorise et reproduit ainsi à la fois la signification sociale de l'acte particulier et la norme d'internalité en tant qu'accentuation de l'auto-attribution causale. C'est pourquoi les auteurs disent de cette déclaration qu'elle active ou réactive la norme d'internalité par le processus de rationalisation qu'elle enclenche, et non qu'elle est elle-même source de soumission. Il importe donc, avant de déclarer libre un sujet, de tout faire pour qu'il n'utilise pas cette liberté en refusant de se soumettre, ce à quoi servent les autres variables de l'engagement, transformées en instruments stratégiques.

En effet, il n'y a pas que la déclaration de liberté qui joue un rôle dans le processus d'engagement tel que défini par les auteurs. Par exemple, plus la « taille de l'acte demandé » (son caractère public, explicite, irrévocable, répétitif), de même que son importance (ses conséquences réelles ou prévisibles, son coût en temps et en argent, de même qu'en nécessité de réduction de la dissonance) est grande, plus augmentent les conséquences socio-cognitives et comportementales de l'engagement. Ensuite, plus les « raisons de produire l'acte » mises de l'avant sont d'ordre interne (vous aimerez faire ça), plus l'acte engage, et plus elles sont externes (récompenses ou raisons fonctionnelles), plus se crée une distance entre la personne et l'acte. Les auteurs ont démontré, par exemple, qu'en l'absence d'une rémunération pour la commission d'un acte donné qu'elles avaient le choix de ne pas poser, les personnes avaient davantage tendance à trouver des raisons de le faire. À l'inverse, quand elles étaient rémunérées, cette

rémunération même était suffisante à justifier la production de l'acte. La déclaration de liberté fait partie des « raisons internes » de l'acte, en ce sens qu'elle renvoie la personne à elle-même en lui demandant de prendre une décision, de faire un choix. Les stratégies complémentaires à cette déclaration consistent donc à contrôler les autres variables afin d'agir sur les comportements (pour changer l'homme, plutôt que d'agir sur l'homme pour changer ses comportements, comme l'idéal de l'homme rationnel le voudrait). L'« effet de gel » est le résultat de ces stratégies (actes préparatoires, pied dans la porte, amorçage, leurre), qui conduisent les personnes à faire ce qu'elles avaient décidé de faire sous une certaine pression, même si les conséquences de leurs actes dépassent leur propre volonté ou même si le second acte demandé est plus coûteux que le premier, et qu'elles ont le choix d'y renoncer. L'effet de gel consiste ainsi pour une personne à ne pas renier ses actes antérieurs en posant des actes contraires, mais bien à les conserver comme valables. Toutes ces variables ou mécanismes de réduction de la dissonance, y compris la déclaration de liberté, et d'autant plus lorsqu'ils sont transformés en stratégies, réactivent à la mémoire des personnes la norme d'internalité. Mais la spécificité de la déclaration de liberté est d'induire durablement (et non pas seulement ponctuellement) des modifications de la pensée et de l'action, alors que celle des autres variables est de forcer, soit la soumission, soit la dissonance cognitive qui amorce la rationalisation-légitimation d'un acte dont le producteur a été déclaré libre. Les auteurs nomment l'état « agentique » celui où le moi n'est pas présent à lui-même, c'est-à-dire à ses valeurs, à sa morale et à ses opinions, et où il est entièrement soumis à la situation et à la norme dominante dont, bref, il se fait l'agent, l'exécutant.

Cette conception du fonctionnement social de l'engagement part du cadre théorique selon lequel « l'homme agit et pense en fonction de ses actes antérieurs », lequel s'oppose à celui plus rationaliste et idéal selon lequel l'homme agit et pense en fonction de ses valeurs propres et de la signification qu'il donne singulièrement à ses actes. (1998 : 9) Cette opposition théorique permet de voir que le second cadre est à l'origine de l'idéologie libérale de la liberté individuelle, laquelle est elle-même à l'origine de la « norme d'internalité » qui ne peut être corroborée que par le premier cadre théorique, c'est-à-dire en tant que processus interne de rationalisation non-réflexive, informulée. Cette norme, par son existence même, camoufle l'existence des faits découverts par cette première approche, elle les conserve agissants en tant « qu'allant de soi », à partir de ce que Joule et Beauvois identifient comme une « erreur fondamentale d'attribution », un « tic mental » de notre époque, sur lequel repose pourtant la qualité et la réussite sociale d'un acteur. Cette erreur consiste à confondre les déterminants de l'action (les véritables causes objectives) avec la signification « libérale », « intériorisée » de cette action (ou catégorie

d'actions), qui autorise à s'en auto-attribuer les causes. C'est pourquoi nous faisons un lien avec la proposition de Taylor selon laquelle c'est la « fin des ordres non-médiatisés », en ce sens que les ordres de signification sont désormais réfractés dans les « consciences personnelles », à ceci près, mais cela n'est pas négligeable, qu'ici, comme il s'agit d'une erreur d'attribution et non d'une reconstruction singulière, ils semblent plutôt réfractés dans les « inconsciences personnelles ». Mais cela ne contredit en rien Taylor et montre plutôt que même dans la sphère de l'information, même au ras de la culture première, donc, cette dimension « interne » de la « morale », quoique « superficielle » et non-réflexive, est bien agissante.

Ce phénomène serait créé à même l'idéologie libérale de « l'homme libre agissant d'après ses valeurs propres », où la conception idéale de la liberté individuelle « par nature », laquelle était d'abord philosophique, est « transférée » dans l'exercice du pouvoir démocratique comme vérité « pratique ». En d'autres termes, la démocratie, dans notre société, devient l'emblème de la liberté individuelle, alors que cette dernière n'est pas, en réalité, « un attribut de la démocratie en tant que système de pouvoir, mais un attribut du libéralisme en tant qu'idéologie ». (1994 : 5) Ainsi, en postulant la liberté « naturelle » des êtres humains comme participant de l'ordre démocratique, l'idéologie libérale occulterait le fait qu'ils sont, sur le plan du pouvoir institutionnel, conditionnés ou déterminés de l'extérieur, tant par leurs rôles, leurs avantages sociaux, leurs opinions, auxquels ils s'identifient comme s'ils étaient leur nature propre.

« Ainsi on peut obtenir d'autrui qu'il se comporte comme on le souhaite, sans avoir recours à l'autorité, aux pressions, ni même à la persuasion. On peut donc exercer une telle influence sur autrui sans que celui-ci ait à mettre en doute cette liberté qu'il a apprise, dans nos sociétés, à considérer comme l'un de ses attributs essentiels. Mieux : les résultats expérimentaux que nous avons rappelés ne peuvent être obtenus que dans un contexte de liberté. L'homme engagé est un homme libre, ou qui se sent libre. » (1988 : 1057)

L'idéologie « plate et futile » du libéralisme sert donc la cause du pouvoir, non en ce que le respect de ses principes est « ce qui donne » du pouvoir à une personne (au sens de Taylor) sur la scène démocratique, mais en ce qu'elle fixe à l'intérieur même des imaginaires individuels l'instance autoritaire qui la produisait ou la légitimait au départ de l'extérieur, maintenant ainsi, par le « consentement » inconscient, pourrions-nous dire, sa suprématie sur les pensées et les actes de ces personnes, leur enlevant, cette fois-ci, tout pouvoir d'action sur ces principes, lesquels ils perçoivent comme vérité intérieure indépassable, source de reconnaissance de la part des autres et de la société libérale

dans son ensemble. Il s'agit en somme d'une sorte de déperdition de la personne dans les structures idéologiques qui commandent la valeur sociale de ses actes, non seulement en ce qu'elle ne participe pas « réellement » de cette valorisation, mais également et surtout en ce qu'elle prend « sur elle », quitte à les nier, leurs conséquences et leurs limites.

« [l']éventuel besoin de liberté et de contrôle [de soi] ne se traduit pas (...) comme la prise en considération de nos idéaux démocratiques aurait pu nous inciter à le croire, par une extrême sensibilité de ceux qui sont supposés le ressentir aux facteurs qui peuvent faire obstacle à son besoin d'expression. Bien au contraire, tout semble conduire les gens à penser et à inférer de telle sorte que ces obstacles, même lorsqu'ils sont bien réels, soient minimisés quand ils ne sont pas tout bonnement niés. » (1994 : 37)

C'est ce que Beauvois appelle l'assimilation des contraintes situationnelles et des évaluations institutionnelles dans la « conscience personnologique », l'intériorisation, bref, de la norme d'internalité (1994 : 58). Les caractéristiques servant à définir les personnes, les « traits personnologiques » nous disant « ce que sont les gens » (honnêtes, généreux), affirme-t-il, servent en réalité à dire à quoi ils peuvent servir, en quoi ils sont utiles à la société ou aux autres (1994 : 81). De même en est-il pour les « intentions » et les « choix », qui ont le plus souvent à voir avec l'utilité sociale d'un acte qu'avec la véritable volonté de l'acteur. C'est pourquoi il devient possible de « jouer » sur les traits personnologiques, les intentions et les choix afin de pouvoir les adapter aux besoins de la société libérale, puisque de toutes façons ils sont déjà des « répliques » de l'utilité sociale. C'est à croire, autrement dit, qu'il faut réformer des consciences qui étaient peut-être « utiles » en d'autres temps, mais qui sont aujourd'hui désuètes, répliques d'une société qui serait révolue.

Ainsi, pour que l'erreur d'attribution soit un facteur de réussite sociale, il faut un contexte culturel où ce ne sont ni la validité descriptive ni la scientificité des attributions causales qui donnent de la dignité ou de la qualité à celui qui les énonce, mais « l'utilité sociale » de leur signification, ce qui est le cas de la société libérale. Alors, de renchérir Beauvois, « les termes de biais ou d'erreur n'ont plus de légitimité. La question qui se pose est celle de l'utilité sociale de ces énoncés plutôt que celle de leur validité descriptive. » (1994 : 58) C'est pourquoi les auteurs utilisent cette conception de la liberté face à leurs répondants, de façon à reproduire les conditions libérales en question (précisant, tout de même, à l'intention de leurs lecteurs, qu'il ne s'agit pas de « liberté éclairée », mais de liberté au sens pratique d'avoir le choix). Cependant, ils ne distinguent pas véritablement entre l'utilité pour la personne et l'utilité pour la société, en postulant

implicitement que dès lors que les comportements sont nécessairement déterminés de l'extérieur et que les idées le sont par les comportements, et ce, non seulement en société libérale mais de tout temps, c'est le meilleur des mondes si ce qui est utile à la société équivaut à ce qui l'est pour les individus, et c'est à cette cause qu'ils travaillent, non en voulant adapter la société aux êtres humains, mais en voulant adapter les hommes au « besoins de la société », tout en faisant qu'ils se croient libres et autonomes, ce qui est la condition de la légitimité de leur soumission à cette société.

Or, en s'en tenant à « l'utilité sociale » de faire « l'erreur d'attribution », pour la personne en particulier (et non pour la société), il peut dans certains cas, en effet, être plus utile, même si l'on sait que la véritable cause de notre engagement ou de notre comportement est externe, de lui trouver une cause interne afin de fournir une certaine image ou de se donner bonne réputation, vu que les « internes » sont plus appréciés socialement. Mais à l'inverse, il peut aussi être préférable, même si l'on sait être soi-même à l'origine d'une décision, d'une idée ou d'une erreur, d'en attribuer une part de responsabilité à un collègue, à l'entreprise ou au hasard, afin de s'assurer une collaboration ultérieure ou encore de ne pas prendre uniquement sur soi les conséquences possibles à venir. Le « lieu du contrôle » peut « changer de place » selon la personne qui l'établit, mais aussi, selon qu'avouer ou non sa réussite ou son échec, sa responsabilité ou non, ait une « utilité sociale » dans le contexte de son énonciation. Dans les deux cas, il s'agit de ce que Joule et Beauvois appellent des « stratégies d'auto-présentation », puisque les acteurs « savent » qu'ils font l'erreur d'attribution et veulent la faire, ou du moins, ils savent qu'ils « tournent la situation à leur avantage ».

Ce sont des études relevées par les auteurs qui ont montré, à leur grand dam, que contrairement à ce que la typologie internes-externes les portait à le croire, des enfants de familles traditionnelles, au départ plus susceptibles d'être « externes » en raison de la plus grande présence d'instances autoritaires extérieures, étaient en fait plus sensibles à l'utilité sociale de la signification d'une attribution causale que les enfants de familles libérales, et de ce fait, qu'ils avaient autant que les autres des réponses internes quand il s'agissait pour eux de se « bien montrer ». Surpris, les auteurs ont conclu que les libéraux seraient internes par « croyance », alors que les traditionnels le seraient par « clairvoyance normative⁶ » (1994 : 73). Ainsi les premiers, vrais internes, n'ont pas accès à la norme

⁶ Beauvois souligne que ce concept, forgé par Py et Somat, leur a permis à lui et ses collègues de sortir de la dépression dans laquelle les avaient plongés les résultats négatifs de leurs hypothèses sur les libéraux « internes » et les traditionnels « externes ». Mais il n'insiste pas, comme nous le ferons, sur son importance, faisant plutôt l'impasse sur ce concept dès qu'il a terminé de l'utiliser pour justifier l'échec des études sus-nommées, en faisant des « externes clairvoyants », semble-t-il, une sous-catégorie négligeable.

d'internalité en tant que norme, c'est-à-dire réflexivement, ils la vivent mais ne la voient pas et y sont soumis « aveuglément », pourrions-nous dire. Alors que les seconds sont soumis à la même norme, mais de façon plus consciente, plus rationnelle, et ils s'y soumettent afin de « bien paraître » aux yeux de l'homme libéral. (1994 : 73) Internes stratégiques ou « d'auto-présentation », ils voient la norme et s'en servent comme instrument tactique. Pour les premiers, la norme est un « fait », pour les seconds elle est un moyen.

Les « externes clairvoyants » s'en tirent généralement avec une belle image et réussissent sans doute à s'élever au rang de GERR (Gens Éminemment Respectables et Rémunérables), selon la typologie des auteurs (1994 : 55), alors que les autres risquent parfois l'escalade d'engagements pouvant leur coûter cher, non seulement en termes économiques et de réputation, mais en termes de responsabilité et de capacité de jugement, ce qui ne semble pas les empêcher, tout de même, à en croire les auteurs, d'être des GERR, puisqu'ils y rangent tous les « internes ». Cependant, pensons à l'exemple du « pur interne » dirigeant d'entreprise ayant pris une décision financière importante pour son entreprise qui lui coûte plus cher qu'elle ne lui rapporte, mais qui est incapable l'année suivante d'en changer, étant trop engagé dans sa décision à cause de l'effet de gel, ce que tout autre gestionnaire se serait empressé de faire dans l'intérêt de la compagnie. Il devrait, dans son cas, apprendre à « dénaturiser » ses actes et à s'en « désengager ». Joule et Beauvois appellent « principe de naturalisation » le fait d'accentuer le poids causal de l'acteur (comme si son acte découlait de sa « nature propre ») et « principe de dénaturalisation » celui de le diminuer. (1998 : 160) Cependant, les « vrais internes », les « purs » comme dit Beauvois (1994 : 72), naturalisent beaucoup plus qu'ils ne dénaturisent leurs actes, et ce, non pas stratégiquement, c'est-à-dire en « connaissance de cause », mais plutôt « naturellement », c'est-à-dire en croyant « dur comme fer » être à la source de leur comportement et de sa signification, alors que c'est bel et bien la situation qui « tourne le sujet à son avantage ». Ainsi, nous restons perplexes face à la considération négligée des auteurs face à cette nouvelle donnée que sont les « externes clairvoyants », que les auteurs préfèrent appeler des « internes stratégiques » afin de ne pas créer la confusion entre les deux termes de leur typologie, de même qu'envers leur persistance à ranger chez les GERR les « purs internes ». Mais nous croyons que ce biais est causé par la prétention thérapeutique de leur théorie.

Dans le champs d'application « thérapeutique », pourrions-nous dire, de leur théorie, les GPRA (Gens Potentiellement Rééducables pour Assistance) (1994 : 55), comme les auteurs nomment l'autre terme de leur typologie (les « externes »), semblent être leur cible

première, car ce sont les plus susceptibles, en fait, d'avoir « besoin » d'une aide « externe » afin de devenir des « internes » (pour assistance), étant entendu qu'ils ne semblent pas en avoir eu vent dans leur « culture première ». Les stratégies visant spécifiquement les « vrais internes » ne visent pas tant à les « engager » ou à les aider à « dénaturiser » leurs actes pour s'en dégager quand nécessaire, qu'à manipuler ces personnes pour les amener à faire ce qu'on veut qu'elles fassent. Car en fait, pour ce qui est du désengagement et de la dénaturalisation, qui représentent pourtant l'acquis dialectique de leur travail, c'est du moins ce que révèle la lecture complète de l'étude : les auteurs en soulignent la possibilité uniquement à titre de preuve expérimentale de l'utilisation « en sens inverse » de leur théorie, ou plutôt, de leur stratégie. Par conséquent, ce sont les moins clairvoyants, les deux termes de la typologie confondus, que visent les stratégies de « soumission librement consentie » élaborées par les auteurs, afin que les « vrais » externes (« c'est pas ma faute ») s'engagent plus profondément dans leurs actes dans le sens de l'utilité sociale générale, ou encore, afin de modifier les comportements, les opinions et les attitudes des « vrais » internes dans le sens d'une utilité sociale particulière.

Il ne semblait aucunement s'agir, pour les auteurs, de contrecarrer le fait que ceux qu'ils appellent les « internes » puissent en venir à croire que les libertés publiques sont équivalentes à la liberté individuelle et faire inconsciemment de la volonté de la société la leur propre. Car c'était au contraire une volonté de prouver que ces derniers sont les « mieux adaptés », les plus performants et qui reçoivent la meilleur part de dignité de la part des évaluateurs institutionnels de tout acabit, qui animait les auteurs, se félicitant de la découverte du fait qu'ils restent déterminés de l'extérieur, lieu où peut survivre ce système, et d'où émerge la fameuse « déclaration de liberté », l'*abracadabra*, les « quelques mots qui changent tout » et qui ont fait d'eux, comme ils le disent eux-mêmes, des quasi dieux (!) (1998 : 15-17 et 72).

En somme, de notre point de vue, les auteurs ne semblent pas vouloir augmenter la « clairvoyance » ou la réflexivité des acteurs sociaux, ni mettre leur savoir second au profit de ceux qui sont soumis à de telles manipulations, mais bien savoir comment transformer ces personnes depuis un leurre stratégique et scientifique, une théorie applicable, d'ailleurs mise au service de ceux qui veulent se soumettre ces personnes⁷, hormis les quelques intellectuels intéressés pour ce qu'on peut y trouver de plus constructif pour soi-même ou pour la réflexivité humaine en général.

7 Voir leur Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens, 1987.

En effet, quand on lit une telle étude dans le but de comprendre nos réactions irréflechies et spontanées, on trouve en soi une bonne part d'endoctrinement qui, pour ne pas être nécessairement néfaste au plan de la réussite sociale et même au contraire, comme le disent les auteurs, n'en demeure pas moins jusqu'alors une dimension inconsciente et conditionnée de notre être par une norme transcendante dont nous n'avons pas encore pris distance, que nous n'avons pas encore secondarisée et qui semble aller de soi, avec laquelle une quelconque prétention de culture seconde ou de liberté pourrait bien se trouver en contradiction. C'est là une critique que nous pourrions adresser aux auteurs - bien qu'ils critiquent par ailleurs, tout de même, la servitude libérale - de vouloir rendre utile leur théorie (et les personnes sur qui elle s'applique) à la société libérale comme « tout » imaginaire dans le but d'adapter les personnes à cette société (et non l'inverse), plutôt que de s'en servir pour éclairer les personnes sur l'ampleur du conditionnement auquel elles sont soumises. Sans doute le facteur économique du profit avait-il à voir dans le choix de leur clientèle.

Nous proposons pour notre part que les études de Joule et Beauvois tracent un portrait de certaines réactions cognitives et sociales récurrentes, lequel fait apparaître une certaine image du fonctionnement libéral du pouvoir institutionnel à travers la norme d'internalité qui n'est pas sans intérêt. L'idéologie de la liberté individuelle dont nous avons déjà repéré la fonction de légitimation de la contrainte nous apparaît dès lors encore plus concrètement, non seulement instrument de l'intériorisation d'une telle « signification légitimante », mais instrument de camouflage de cette même intériorisation de telle sorte que cette signification aille de soi pour le sujet. Mais ce portrait, osons-nous dire, n'est qu'un portrait, et non une fatalité. Comme le disait Gagné, il encoire temps de penser à ce que nous faisons, et comme le disait Taylor à propos de l'intériorité, cette position à eu un début et elle pourrait avoir une fin.

L'internalité (ou intériorisation des significations sociales et des attributions causales), se distingue donc de l'intériorité ou de l'intériorisation des sources morales telle que nous les avons définies en première partie. Cependant, elle s'apparente à l'idéologie « plate et futile », mais bien agissante, de la liberté individuelle que nous avons postulée comme étant une intégration caricaturale à la culture première de l'intériorité de la culture seconde. Cette « internalisation » consiste en une fusion des exigences de la société et des exigences individuelles en un leurre stratégique visant en somme à normaliser ou à socialiser les « sentiments de liberté » ou de « singularité » dans une liberté de choix, sans réflexivité sur ce qui est choisi, mais bien uniquement sur le fait lui-même de choisir. C'est également un bel exemple de ce que Freitag appelle la « médiation inaperçue ». On

pourrait donc dire, en juxtaposant Taylor, Freitag et nos conclusions sur l'étude de Joule et Beauvois, que c'est la « fin des ordres non-médiatisés », mais où les médiations ne sont pas perçues en tant que telles, mais bien en tant qu'émanant de l'intérieur, de la nature des personnes, alors même qu'elles sont toutes entières déterminées de l'extérieur. La médiation dont parle Freitag, c'est-à-dire celle entre « le sens « objectif » d'une activité, sa signification fonctionnelle différenciée, et l'identité des acteurs qui s'exprime en son accomplissement », qui est produite par le système (c-65), et celle dont parle Taylor, qui est produite par la conscience personnelle, sont ici toutes deux inaperçues par le sujet, en tant qu'elles semblent toutes deux, au bout du compte, aller de soi, alors même que la seconde, dans l'informulation et dans la soumission librement consentie, n'existe tout simplement pas en tant que telle, mais bien seulement en tant qu'apparence de médiation, résultat d'une légitimité instrumentale.

C'est là la négation de certains biens de l'intériorité au sens de la culture seconde, qui consistent justement à savoir saisir en nous ce qui n'avait encore aucune catégorie sociale pour le définir, ou du moins, à savoir différencier ce qui nous a été inculqué de ce que nous pouvons personnellement en faire, à savoir, bref, se distinguer des autres par une affirmation substantielle de soi. L'internalité signifie davantage une reproduction de la structure sociale à l'intérieur de la conscience subjective « imitative » et l'intériorité, une production des significations à l'intérieur de la conscience réflexive et distincte. Notons que les « internes stratégiques » ou « externes clairvoyants » de Joule et Beauvois nous semblent être davantage les participants d'une culture seconde de l'intériorité et les « vrais internes », quant à eux, les exécutants d'un système. Quant à la dignité de l'un et de l'autre, que Joule et Beauvois ne distinguent pas, en les rangeant tous deux chez les GERR, nous posons la supériorité de celle des premiers, si on mesure cette dignité aux idéaux identifiés par Taylor, parce qu'ils « savent ce qu'ils font ». Que la norme soit pour eux un moyen n'en fait pas des participants d'une morale procédurale, mais montre au contraire que la norme n'est pas une fin, laquelle a alors des chances d'être substantielle et non instrumentale. C'est quand le moyen lui-même devient une fin que la substance des actes se perd dans l'instrumentalité de leur accomplissement. Mais dans la soumission librement consentie, ce n'est pas tant le moyen qui devient une fin (bien que ce soit une conséquence possible mais non-réflexive), que le moyen qui devient une obligation déguisée en intention, en choix ou en besoin personnel. Comme si la fin disparaissait ou était reléguée à l'identité privée, laquelle, dans ce contexte, n'est qu'une réplique « interne » de l'identité publique ou collective. C'est la morale de l'action obligatoire dont parlait Taylor, mais où l'action n'a plus besoin de « raisons » seraient-

elles instrumentales, puisqu'elle émerge de l'intérieur. Ce qui est instrumental, ici, c'est le pouvoir de domination ainsi libéré par la norme d'internalité.

En somme, voilà comment notre société trouve le moyen d'impliquer ses membres dans son projet, dans son devenir, quoique nous doutions désormais d'un tel projet, puisque c'est d'auto-reproduction du même par adaptation dont il s'agit. Les écoles du Québec, évidemment, n'ont pas toutes des professeurs-formateurs du type de Joule et Beauvois, mais elles sont aux prises avec ce même problème général de société qui incite ses membres à se reconnaître immédiatement dans le système qui les produit et à faire ainsi « l'erreur fondamentale d'attribution » qui leur fait croire à leur liberté comme étant la plus grande de toutes, peu importe où ils se placent dans l'appareil social, puisque « tout se vaut » et s'équivaut, tout dépend de chacun, en principe, mais chacun dépend du « contexte » sans le savoir, c'est-à-dire sans en prendre distance, sans lui donner consistance. Le propos n'est pas qu'il ne « faille pas » se reconnaître dans le système, mais bien que la liberté se trouve dans la distance symbolique que peut prendre cette reconnaissance, c'est-à-dire dans l'espace où elle trouve à s'exprimer singulièrement dans un regard second, une re-symbolisation, pour ainsi dire, de cette appartenance. Cette « prise en charge », pour reprendre Dumont, devant englober la totalité de l'expérience en s'identifiant comme savoir et conscience, comme histoire et sens, lesquels, dès lors qu'ils sont renvoyés à l'exclusivité subjective, exigent non seulement la liberté de choix, mais surtout la capacité et la liberté d'interprétation, ne devrait pas pouvoir, en tant que « capacité », servir à la cause des uns au détriment des autres, ni même servir à la cause de qui que ce soit de particulier. En tant que « prise en charge de la pratique sociale totale », laquelle, suivant Taylor, ne peut plus qu'être « personnelle », c'est la cause de l'être humain lui-même, en tant qu'être social doué d'intimité et de singularité, que la culture seconde a pour but, non de servir, mais de comprendre, afin qu'il puisse être subjectivement et singulièrement réinterprété et reconstruit.

Les expériences de Joule et Beauvois, si elles ne servaient qu'à soumettre des personnes à l'idéologie ambiante en pensant à leur place à « ce qu'ils font », ne seraient pas dignes, selon nous, de la culture seconde puisqu'elles ne pourraient, d'abord être considérées comme englobantes et ensuite, être ré-englobées, pour ainsi dire, par la parole singulière. Autrement dit encore, la connaissance de soi ne devrait-elle pas servir, plutôt qu'à la domination des uns sur les autres par la reproduction des procédures de « soumission librement consentie », à la maîtrise et au dépassement de soi de chaque personne pour elle-même ?

Cela dit, nous avons là, néanmoins, non seulement un exemple statistiquement significatif que la liberté « plate et futile » joue un grand rôle en tant qu'instrument de légitimation et de conditionnement, mais également quelques bases théoriques du fonctionnement psychosociologique de la reconnaissance du sujet de la part du système qui le produit. Comme il s'agit là non seulement de manœuvres rationnelles mais de phénomènes spontanés de la pratique sociale, il nous est permis d'en postuler la présence en éducation, et c'est pourquoi nous avons jugé important d'en décrire le fonctionnement. Cependant, comme l'école elle-même est obligatoire, il est certain que ces stratégies fonctionnent dans le domaine spécifiquement pédagogique, où on « laisse libre » les élèves de travailler sur tel ou tel sujet, de lire tel ou tel texte ou de faire telle ou telle activité. Il ne s'agit bien sûr toujours que d'un choix de réponses limités et déterminées, comme nous le verrons bientôt. Mais comme l'élève n'a pas le choix de ne pas aller à l'école pendant douze ans, ce fait lui-même risque au moins autant d'être pointé comme autorité illégitime par les élèves que d'être « internalisé » par eux comme librement consenti.

B) Des objectifs aux intentions : une méthode pour « répondre aux besoins »

Revenons aux « besoins des étudiants » dont parlait Gagné, mais plus en détails, en réduisant notre objet aux stricts « besoins éducatifs ». À ce titre, l'étude de Nicole Gagnon (1999) sur l'enseignement du français au secondaire est éclairante. Le regard second que l'école moderne avait pour mission de permettre à tous semble bien prendre le chemin, note-t-elle, des oubliettes. Au nom de quoi ? Au nom de la radicalisation du principe de la « méthode active » qui met les élèves en « situations » artificielles de communication, simulations de « la vraie vie ». Il s'agit alors d'intégrer les élèves aux divers secteurs de la parole sociale afin de les préparer à la participation sociale et au marché du travail. Cependant, cette intégration se fait sans réflexivité sur « ce qui est dit », ni sur la situation, mais uniquement sur « ce que je fais quand je lis » ou quand je parle avec telle intention, selon telle situation déjà donnée.

L'objet parlé, l'intention de la parole et la situation où elle s'insère étant des variables indépendantes de l'activité d'apprentissage, elles sont contrôlées afin que l'évaluation des aptitudes soit nettoyée de toute interférence : la réussite de l'exercice dépendant alors de la capacité de l'élève à assimiler la position, l'intention qui l'accompagne et la maîtrise de la langue de l'émetteur ou du récepteur idéals du message. L'apprentissage de la langue maternelle prend l'allure d'une mise en scène de la vie quotidienne où fusionnent « le dire » et « l'écrire » dans une même activité de production, et « le lire » et « l'écouter »

dans la même activité de compréhension, au nom de l'utilité purement instrumentale de la langue comme outil de communication. L'évaluation de la production (orale ou écrite) portant alors, entre autres, sur la mesure dans laquelle l'élève a tenu compte de sa propre « intention d'informer quelqu'un sur un sujet donné » et l'évaluation de la compréhension, au lieu de porter sur la compréhension du contenu d'un texte ou d'un message comme tels, porte sur la mesure dans laquelle il a « tenu compte de sa propre intention de s'informer sur un sujet donné ». Or, dit Gagnon,

« pour qui a l'intention d'agir, la dernière chose dont il faille tenir compte, c'est bien sa propre intention ! Celle-ci prend charge d'elle-même, sans besoin d'un regard réflexif qui ne ferait que paralyser l'action. Ce dont il y a lieu de tenir compte, c'est la situation dans laquelle on agira, pour y repérer les contraintes, les obstacles, les possibles » (203).

Comme le disait Nietzsche, le leurre de la conscience intentionnelle ne fait qu'empêcher la vue de phénomènes plus complexes, mais aussi plus déterminants, qui n'en sont pas moins aux sources de l'action et de ses conséquences, mais surtout, aux sources de la conscience elle-même.

« (...) nous en venons à soupçonner que la valeur essentielle d'une action réside justement dans ce qu'elle a de non-intentionnel et que son intention toute entière, ce qu'on peut en voir, en savoir, en connaître par la conscience, appartient encore à sa superficie et à son épiderme, lequel, comme tout épiderme, révèle quelque chose mais *dissimule* encore plus ? Bref, nous croyons que l'intention n'est qu'un signe et un symptôme, qui exige d'abord d'être interprété ; un signe, au surplus, chargé de trop de signification et qui par conséquent n'en a presque aucune à lui seul ; nous croyons que la morale, au sens traditionnel, la morale des intentions, a été un préjugé, un jugement hâtif et peut-être provisoire, quelque chose du même ordre que l'astrologie ou l'alchimie, mais qui, de toute manière, doit être dépassé. » (Nietzsche, 1971 : 51)

« L'objectivation de la pratique » (ou retour sur la pratique), concept récurrent en sciences de l'éducation, serait donc davantage une technique destinée à favoriser une « fausse distance » ou une distance purement instrumentale, un ancrage ou une assimilation par l'élève d'attitudes et d'intentions déjà existantes au sein de la société qu'un regard nouveau, éclairé, dédoublé de la culture première par une distance de soi à soi dans une position « autre » ou « seconde » lui permettant d'objectiver la situation et son contenu afin d'en faire non seulement des « capacités », mais aussi des « connaissances », validées non par le système, mais pas sa propre expérience objectivée. La « méthode active », postulant que l'élève n'apprend qu'en pratiquant, ne serait alors pas la manifestation d'un exercice de réflexivité de sa part, consistant à se retirer de l'objet à maîtriser pour en

découvrir de l'extérieur les caractéristiques (Gagnon, 1999 : 202), et où l'écriture, par rapport à la parole spontanée, offrait déjà une forme de distance (lorsqu'elles étaient distinguées l'une de l'autre) (197). Elle serait plutôt une stratégie visant à induire des intentions à l'élève (qui sont les objectifs du programme): «Tu as l'intention de t'informer sur les différentes ethnies... » dont le nom ne serait que la dénomination « camouflante » de l'activité méthodique du système scolaire visant à induire aux élèves le fonctionnement de la pratique sociale instituée, de sorte qu'ils y consentent sans s'en dégager et donc, qu'ils s'y soumettent sans pouvoir le critiquer. Pourtant, c'est là un autre des nombreux objectifs du ministère, dont on a fait une pure technique, que d'exercer le jugement et la pensée critique chez les jeunes du Québec. Faisons l'hypothèse que n'ayant peut-être pas le pouvoir de gérer eux-mêmes leur assimilation ou compréhension de la contrainte, ne serait-ce que parce qu'ils n'en n'ont pas acquis la capacité, ou bien parce qu'on ne leur en laisse pas la chance, il leur devient difficile de critiquer ou de juger autrement que par imitation-simulation, c'est-à-dire à partir d'une technique, d'exemples, d'objectifs, de mises en situations et de contraintes initiales indiscutables, auxquelles ils obéissent passivement, dans une soumission, librement consentie en apparence, au contexte ou à la situation.

La notion « d'objectifs », justement, servant à donner aux évaluateurs « quelque chose à se mettre sous la dent », remarque Gagnon, n'est en somme « qu'un mot-commode, emprunté au langage gestionnaire, où sont enfermés pêle-mêle toutes sortes d'agrès qu'on ne veut pas prendre la peine de démêler » (201) Objectifs généraux, spécifiques, terminaux, orientations, intentions – du programme, des cours, des exercices etc., dont les contenus se recoupent et se reformulent entre eux et qui, de surcroît, seront nommées, cette fois à l'attention de la population : « besoins de l'étudiant » ou « besoins éducatifs », ou encore carrément « objectifs de l'étudiant », « intentions de l'étudiant ». C'est certes là une manifestation de la norme d'internalité, mais qui n'en trouve pas moins une résistance fondamentale, car comme le dit Gagnon, « l'élève normal n'a en réalité qu'un seul objectif : obtenir une note convenable (...), le seuil du convenable étant subjectivement variable » (200). Et comme on ne lui donne pas le choix de refuser ces objectifs ou intentions, l'engagement est moins fort, comme dit Gagnon, et le petit rat blanc fait semblant (220).

Reste néanmoins qu'engagement ou non, consentement libre ou non, si l'école a un sens pour lui, c'est celui que lui donnent les dits objectifs et la façon dont ils sont « gérés » comme allant de soi, car étant encore en train de « découvrir le monde », il ne saurait, du moins avant d'avoir pris conscience réflexive de celui qui est déjà donné, donner lui-

même un sens à son éducation. C'est pourquoi il se borne, dans la confusion des innombrables objectifs ministériels, à désirer une « bonne note », tout comme, vraisemblablement, le Ministère de l'Éducation ne souhaite fondamentalement qu'une chose, augmenter la moyenne des réussites, ce qui revient donc au même. Or, c'est justement cette résistance à donner un sens subjectif et second au fait d'étudier qui représentait le défi de l'enseignement au sens moderne. Le maître avait le mandat de convaincre l'élève qu'il valait la peine d'aller à l'école et de bien faire ses leçons, non seulement afin de réussir son « cheminement scolaire », mais de devenir un « homme libre ». Cependant, comme on le voit aujourd'hui, cette résistance à s'approprier sa propre éducation est plutôt devenue la prémisse d'une démarche pédagogique conduisant au maintien de l'informulation d'un sens subjectif au profit d'un sens donné à l'avance, considéré comme « allant de soi » au nom de la poursuite d'objectifs quantifiables par le système qui les fixe. Culture seconde ou anti-culture?

Le maître, en tant que représentant du monde et détenteur du savoir, disparaît, comme le texte littéraire, à travers un programme « noyé dans la méthode », et c'est plutôt le manuel qui se charge de faire assimiler aux jeunes une image de l'étudiant idéal, « déclenché et habile ». « Le premier travail du manuel sera d'amener l'élève à s'y identifier ; vendre le goût de lire, ce n'est pas mettre en lumière l'intérêt ou la beauté d'un texte, c'est piéger l'élève dans une image de soi » (218). Tout, dans le monde, selon ce type de manuels scolaires, parle à l'élève « individuellement » : « Il s'agit pour toi de trouver le moyen le plus efficace pour déclencher chez les autres élèves de la classe le goût de lire ce roman... » , ou encore parle de lui : « Lire un roman, c'est aussi se lire » (cité : 218). Les types de lecteurs sont d'ailleurs définis à l'avance : « Vérifie à quel de ces trois types tu appartiens » : « lecteur de romans policier », « lecteur de roman d'amour » et « lecteur de roman "littéraire" (sic) » (222)!

« L'attention accrue portée à la personne de l'élève ne concerne en fin de compte pas le maître ; elle réfère au "souci de soi" qui se substitue au désir de l'objet comme force motivante de l'apprentissage. Bien que le rôle officiellement attribué au maître soit de conditionner l'élève à "gérer" lui-même son apprentissage, on ne se fie pas du tout à celui-là pour mener à bien l'opération. C'est le manuel qui s'en charge, en interpellant directement l'élève par dessus la tête de l'enseignant » (217)

Même l'importance accordée à la dimension « affective » de l'enseignement décline la relation spontanée et évidente du maître et de l'élève par le manuel, car c'est encore ce dernier qui tente de compenser, en attirant l'élève dans un leurre visant, une fois de plus, à le piéger dans une image de soi (signe du zodiaque, tests de personnalité, qualités d'un

bon orateur ou d'un bon communicateur), et ce, en guise d'exercice de français, dans lequel est simulée une « intention de communication » entre un enseignant et ses élèves, où « le goût » d'écrire une lettre personnelle (sorte de curriculum vendeur de soi-même) à son professeur est déclenché par une lettre qu'un enseignant fictif (dans le manuel) aurait écrit à des élèves fictifs (en réponse à la leur) :

« (...) Martine, la beauté n'est pas une affaire de lunettes, et, malgré elles, tu as été l'une de mes plus belles élèves.

« Et toi, Simon (...) sais-tu que tes histoires de lièvres pris au collet m'ont permis de supporter tes milliers de fautes d'orthographe ? » (cité : 219).

Si ces données venaient d'un fait local, on ne leur reprocherait certes pas grand chose, mais trouver ceci dans un manuel destiné à combien (?) d'écoles secondaires au Québec, cela frise le conditionnement idéologique et émotif, et la liste s'allonge. Selon Gagnon « En même temps que s'y officialise la norme du bon professeur de français, on y trouve une bonne gamme d'identités prêtes-à-porter » pour l'élève (219). Un certain contenu continue en effet de passer à travers la méthode et les identités toutes faites, qui n'est pas sans intérêt pour le sociologue, car non plus centré sur les matières disciplinaires, mais sur les objectifs du ministère (réduire le taux de décrochage, réduire le taux d'échecs, prévenir et guérir la pauvreté, et former des jeunes « adaptés à la société de demain », ce qui veut dire non-racistes, non-sexistes etc., et surtout, non-chômeurs, compétitifs, communicatifs et fonctionnels). Ces « savoirs », exposés à des enfants qui n'ont pas encore acquis la faculté de juger, sont plus ou moins accompagnés d'une base argumentaire ou de faits objectifs pour soutenir le jugement ou la morale, l'orientation ou la position encourus. Plutôt que d'interpréter, sur la base d'une culture seconde, plus éclairée, certains objets du savoir, les élèves doivent repérer les « faits » contenus dans un message, « en analyser l'objectivité [en gros, l'absence de jugements de valeur] et la valeur informative », et ainsi, se mettre dans la peau du récepteur « prévu » du message, ou dans celle de l'émetteur idéal, c'est-à-dire celui ayant la « bonne » intention d'informer objectivement. Sans considérations pour la compréhension et l'interprétation subjective, ni pour le contexte plus vaste entourant et dépassant celui déjà donné du message, de même que pour la poésie ou pour la lecture directe et immersive, la seule immersion « utile » est celle du sujet dans l'action et dans l'usage de la langue, et non dans un niveau second de sa compréhension. Les savoirs désintéressés - c'est-à-dire non pas des savoirs centrés sur les « besoins » ou les « capacités » de l'élève, mais bien ceux centrés sur la synthétisation du « monde » et dont la contrainte de l'intériorisation est propre à initier la liberté d'esprit et l'aptitude ultérieure au jugement (après douze ans, environ, si

on se fie à Piaget, voire, vers dix-huit ans) - n'ont plus leur place, et sont remplacés par un pédagogisme où ce qui importe, ce n'est pas tant ce qui est transmis, mais bien que ça « rentre » dans la conscience du « petit rat blanc », bref, que le conditionnement soit un succès.

« Fasciné par la gestion du langage, le pédagogue demandera à la psychologie cognitive plutôt qu'à la linguistique un fondement scientifique pour son modèle didactique (...) [qui] n'en devient pas pour autant scientifique, au sens où ses normes d'action seraient scientifiquement démontrées. La pédagogie nourrit sa réflexion d'éléments empruntés à la science, mais cette réflexion n'en reste pas moins idéologique, au sens noble du terme : un savoir visant à orienter l'action et non à l'expliquer. La science y sert de langage, de mode d'intellection et de justification de la pratique. Autrement dit, le langage scientifique est une "objectivation" du modèle didactique, lequel relève avant tout de l'intuition poétique, au sens d'une aperception d'un possible dans une réalité donnée. (Dans les termes de Durkheim : la pédagogie n'est pas une science ; c'est une théorie pratique, relevant d'une "attitude mentale intermédiaire entre l'art et la science". » (209)

La pédagogie étant idéologique, pourrions-nous dire, le pédagogue-scientifique qui voudrait justifier son avidité à vouloir tout connaître des mécanismes cognitifs de l'élève sous prétexte de s'y adapter, voire, de s'y soumettre, nierait alors le fait qu'il contribue, ce faisant, à orienter la pratique de cet élève, et donc, n'aurait aucun égard pour cette orientation effective, ou même souhaitée. Finalement, cette orientation se perdrait derrière les innombrables règles, restrictions et « objectifs » imposés aux maîtres par les concepteurs de programmes au nom de la science. Ce qui peut donner quelques absurdités.

Micheline Cambron (1999), qui s'est intéressée à l'enseignement de la littérature au primaire et au secondaire au Québec, déplore d'ailleurs la surcharge des contraintes dont on justifie l'existence du nom de la science et de la politique, concernant les textes à faire lire ou non aux enfants : longueur moyenne, nombre moyen de mots et de propositions par phrases, pourcentage maximal de mots nouveaux, aucun « écran » (mot ou groupe de mots) entre le sujet et le verbe, proximité du sens du texte avec le vécu de l'élève (169-170). Tout compte fait, dit-elle, il ne reste plus, pour les élèves, qu'à étudier des « énoncés lisibles » tels des « modes d'emploi d'objets usuels (grille-pain, cuisinière, système de son), dont on s'imagine à tort qu'ils sont plus faciles à lire parce que plus proches du réel, sans penser que l'ennui distillé par de tels exercices découragerait les meilleurs bonnes volontés » (169, note de bas de page).

« ...réduisant le langage à ses dimensions pragmatiques les plus étroites, elles [les théories portant sur la lisibilité des énoncés] épingle l'incompétence supposée des lecteurs et conduisent à défendre les pires accents démagogiques de la publicité, sous prétexte que la description empirique de l'acte *serait* tout le réel. Les tenants de cette théorie ont manifestement perdu de vue que tout modèle est médiat par rapport au réel. » (187-188)

Cambron dénonce l'instrumentalisme des concepteurs de programmes (dont les multiples règles de production exaspèrent les auteurs de manuels), et la « fausse objectivité » des « catégories génériques » servant à distinguer les textes « lisibles » sans user de son jugement et sans laisser place à l'incertitude. Sans ces catégories faussement objectives, les évaluations ministérielles ne pourraient fonctionner de façon à épargner au correcteur de réfléchir et de juger. (177) L'objectif est qu'il puisse tout faire « machinalement », sans avoir à comprendre ce qu'il évalue, et pour l'atteindre, il suffit que les catégories génériques mises au programme des élèves sous forme de textes soit apprises « par cœur » par ces derniers, quitte à ce qu'elles n'aient aucun écho dans le réel, ou encore n'en soit qu'une infime partie. Par exemple, obligés à la « discrimination positive » envers les femmes et les minorités, les auteurs d'un manuel tentent de faire « d'une pierre trois coups en mettant en scène une femme noire paraplégique (...) ou même (...) une femme noire et aveugle qui fait du ski ». (171-172) Ça peut être drôle, et au mieux, s'il s'y intéresse suffisamment, l'élève réagira en disant « ça a pas rapport ». Mais il n'en sera sans doute pas moins « discriminatoire » devant de telles différences humaines, car le texte qu'il a devant lui est plutôt surréaliste, mais d'un surréalisme instrumental, c'est-à-dire résiduel et non réflexif. C'est peut-être le « jugement qui fout le camp », mais avec lui, la beauté, la lucidité et l'émerveillement des textes ouvrant sur l'inconnu et l'insaisissable altérité.

Sur la beauté et l'émerveillement, justement, Cambron demande à ses lecteurs : « Saviez-vous que le conte merveilleux ne peut comporter de personnages comme des extraterrestres ou des lutins, mais qu'il doit cependant comporter deux péripéties et au moins un objet magique ? » (176) Aucun écrivain ne pourrait se soumettre à toutes les règles instrumentales que comporte la seule rédaction d'un texte ou un exposé oral, au secondaire, et c'est sans doute pourquoi (en tordant ici les intentions réelles pour mieux faire apparaître leurs conséquences) les élèves n'ont pas à prendre connaissance d'une telle chose que la littérature. L'élève étant si occupé à compter ses mots et à suivre les consignes, il finit, lui aussi, par faire comme les auteurs de manuels, et à ne plus apercevoir le sens, l'orientation de ses productions. Ainsi, ajoute Cambron, dans un système où on maintient le sentiment qu'un « idéal ne peut jamais être atteint », et qui

développe une tendance à « l'hypercorrection » (non sur le sens, mais sur les règles) : si l'élève ne se décourage pas avant, ses « réussites tiennent aux silences du programme » (178).

L'obligation de liberté

Toutes ces transformations, si elles trouvent leur sources dans l'administration nouvelle d'un système soumis au principe d'efficacité et non plus à l'idéal transcendant de la modernité qu'était l'homme libre et éclairé par la Raison universelle, proviennent également, sur le plan idéologique et proprement pédagogique, de ce que Gagnon nomme la « révolution copernicienne de l'enseignement », qui est, comme le disait Gagné à propos des sciences de l'éducation, le complément obligé de la gestion du système. Le courant pédagogique centré sur l'élève, dont l'origine est attribuée à John Dewey, a fait sa rentrée à partir des années 1970 au Québec en bonne partie grâce au jésuite Pierre Angers. Cette pédagogie axée sur l'élève, son affectivité et son fonctionnement cognitif, fait perdre au dédoublement culturel une condition essentielle dans la négation (paradoxe) de tout ce qui pourrait être interprété comme une contrainte pour l'élève dans les normes d'apprentissage. L'enseignement doit sembler « naturel », ressembler aux situations de la vie selon le « vécu propre de l'élève », c'est-à-dire dans le respect de son fonctionnement cognitif et de ses « besoins » d'apprentissage (prédéfinis par ailleurs). Non seulement cela conduit à devoir nommer « besoins de l'élèves » les objectifs du système (qui demeurent bien sûr des contraintes), mais cela conduit également à nier la contrainte de l'effort que demande l'éducation, et à nier ainsi l'éducation elle-même. Le « mythe de l'enfant créateur » justifie ainsi l'absence d'intervention réelle de la part du maître, tout en camouflant la présence d'une intervention réelle de l'idéologie elle-même. Les contraintes réelles (avoir l'intention de s'informer... choisir de lire tel roman etc...) sont camouflées derrière une fausse créativité de l'élève, et les contraintes propres à amorcer une véritable créativité (être obligé de lire de la poésie, d'expliquer au maître pourquoi avoir choisi la peinture rouge plutôt qu'une autre couleur...) sont évacuées. D'autant plus qu'il paraît assez contradictoire, note Gagnon, d'affirmer vouloir développer les habiletés de l'élève à se servir d'« instruments de communication » (en guise de cours de français) ou d'instruments de création (qui serait le cours d'arts) alors que l'on suppose que ce développement soit son activité exclusive (le rôle du maître se bornant à motiver, à donner le goût) quand, dans la même phrase, le pédagogue dit vouloir « travailler sur » l'élève :

« pourquoi faudrait-il travailler sur l'élève, si c'est lui qui développe ses habiletés ? Et pourquoi ne se borneraient-on pas à l'initier à ces "instruments-là" si "c'est lui" qui va chercher ce dont-il a besoin ? Le fait est que la pédagogie centrée sur l'enfant n'innove pas exactement là où elle le prétend. Le pédagogue ancienne manière savait fort bien que, sans un minimum d'attention et d'effort personnel, l'élève n'apprendrait pas grand chose. "C'est lui" qui apprenait, même si, règle générale, il fallait l'y contraindre. La nouvelle pédagogie remplace la contrainte par le conditionnement. »(216)

Dans ce contexte, la motivation à apprendre, qui est le rôle du maître, est une obligation de « goûts et de valeurs » rendue invisible par le conditionnement et par la norme d'internalité, au nom de l'illégitimité de toute contrainte quelle qu'elle soit, faisant croire à l'élève qu'il agit en toute liberté. Peut-on vraiment appeler ça une motivation, quand l'élève se soumet à toutes les consignes de l'école sans savoir pourquoi, sans recentrer lui-même son activité sur l'objet plus général du savoir, mais en devenant lui-même, et malgré lui, cet objet sur lequel il doit se centrer, non pas comme être universel destiné à la liberté, mais comme exécutant de ses propres « habiletés à communiquer » et aptitudes à jouer différents rôles possibles de la « vraie vie », condition, finalement, de la sauvegarde de sa liberté conçue comme liberté de choix ?

Cependant, si l'intériorisation de la contrainte de l'effort à apprendre, de « l'oser savoir », que permettait de justifier (et d'enclencher, plutôt que de déclencher comme on dit aujourd'hui) un regard second sur la réalité, est abolie, reste que la contrainte décisionnelle et opérationnelle demeure et peut, selon la prégnance de la norme d'internalité, être ou non intériorisée. Comme le dit Gagné : « Le système scolaire québécois est une sorte d'abrégé de la condition post-moderne, marqué comme il l'est par ce divorce radical entre de nouvelles régulations globales, à caractère décisionnel et opérationnel, et des contenus "pratiques" suspendus à des idéaux abandonnés » de libération de la contrainte (1999 : 45).

La libération de la contrainte (ou sa possibilité, ne serait-ce que celle, plate et futile, de choisir ou non de poser un acte) devient l'instrument paradoxal même de la légitimation de son contraire, l'impossibilité de libération, et les normes de l'action sont vues comme allant de soi, naturelles et inévitables, quant elles ne sont pas carrément considérées comme des « valeurs personnelles ».

À ce titre, l'ouvrage collectif dirigé par le jésuite Pierre Angers (1995) est parlant. « Qu'est-ce qu'apprendre », prêchent les auteurs ? C'est (tout cela à la fois) : « utiliser avec méthode les vastes possibilités de son esprit », c'est-à-dire prendre conscience du « schème opératoire » universel utilisé par notre intelligence à mesure que l'on étudie un objet, et qui est « connaissable directement à la source par le sujet qui effectue les opérations », mais qui est en même temps « la bonne façon de procéder pour aboutir à des résultats » en « respectant les normes de fonctionnement de l'intelligence, de ses opérations, de ses procédés et de sa créativité », en plus d'être « le don le plus précieux que l'éducation puisse procurer à la personne humaine ». (118) Selon les auteurs, l'intuition intérieure étant « première » aux objets de connaissance dans l'avènement de l'apprentissage, il importe donc de connaître les processus employés par notre esprit quand il porte un jugement moral ou de fait, au détriment, finalement, de l'objet sur lequel porte ce jugement. Il s'agit alors, pour fins d'efficacité dans l'apprentissage, de faire acte d'authenticité en « identifiant [nos démarches de connaissance] avec le schème des opérations de la conscience intentionnelle (...) dans un seul et unique processus qui se déroule méthodiquement ». (120) Quoiqu'il s'agisse là (dans le schème des opérations) de la « connaissance de soi », ce processus ne « fonctionne pas comme un automatisme réglé d'avance », il faut sans cesse le contrôler et le protéger contre les perturbations, les erreurs, les égarements et l'inauthentique de la spontanéité et de la liberté. C'est en obéissant à ce processus que la conscience devient plus libre, « plus claire dans ses prescriptions et plus vaste dans ses horizons » (121).

« Partout où le schème opère, dans les sciences et les arts, en histoire ou en philosophie, dans la pratique quotidienne, il produit des résultats qui s'accumulent et se combinent en une synthèse (...) [La connaissance du schème des opérations] révèle la diversité des procédés et des moyens que l'intelligence possède et dont elle use à son gré et selon ses besoins, tels que le questionnement, l'effort de chercher, l'intuition, la rigueur logique, le sens critique. La connaissance du schème permet d'exploiter pleinement toutes ces ressources et de les utiliser intelligemment, c'est-à-dire avec clairvoyance et avec discernement (...) Apprendre en comprenant comment on apprend (...) Concevoir ainsi l'art d'apprendre, c'est affirmer que les fondements et les principes de ce qu'on apprend ne se trouvent pas dans les concepts directeurs ou unificateurs mais qu'ils se trouvent dans l'esprit humain qui les invente, les systématise et les fonde. » (119-120)

Ne trouvons-nous pas justement, dans cette définition de l'apprentissage, la possibilité de cette paralysie de l'action dont parlait Gagnon, à force d'objectivation de l'intention, et dont parle également Arendt, à force de rationalité procédurale ? Centrer l'élève sur son apprentissage en postulant que les concepts sont le résultat de celui-ci plutôt que l'objet

vers lequel la curiosité de l'enfant se tourne, c'est centrer sa raison instrumentale sur elle-même, c'est négliger la différence entre les processus et les contenus d'apprentissage sans lesquels ces processus ne pourraient opérer. Pourtant, les auteurs soulignent que « la valeur éminente de l'apprentissage authentique tient au fait que la personne s'y engage avec la totalité de son être (...) et qu'elle se dépasse en s'engageant de la sorte (...) l'apprentissage qu'elle poursuit devient une voie et un projet qui accomplit les aspirations de son moi le plus profond » (86).

Il s'agirait là, en somme, avec la méthode axée sur la méthode, de la négation d'un principe fondamental dont la citation de Dumont est une formulation : « la conscience doit croire à une histoire qui ne dépendrait pas que d'elle seule », ou encore, c'est nier que l'esprit et son fonctionnement *dépend* des objets sur lesquels il porte, non au sens où ces derniers auraient une signification a priori indépendante de la conscience, mais bien au sens où ce sont eux qui, par leur présence ou existence phénoménale, historique ou contingente, appellent l'intuition, piquent la curiosité et l'intelligence, suscitent le désir de connaissance et de reconnaissance. Se replier sur ses propres intentions (par ailleurs conditionnées) ou sur la « conscience intentionnelle » de notre esprit risque bien davantage de paralyser ces intentions que d'en ouvrir l'horizon. La maîtrise ou le contrôle de soi ne sont-ils pas avant tout la maîtrise d'objets de connaissance, dont notre activité pensante peut bien sûr faire partie mais qui n'en est pas pour autant l'unique objet ? La connaissance ne précède-t-elle pas la re-connaissance, justement ? N'est-ce pas après avoir manipulé, classé, relié et formulé maints objets de connaissance qu'il nous devient possible de reconnaître une « structure », un schème opératoire ou un « processus » dans l'apprentissage, et non l'inverse ? La pédagogie actuelle replie la conscience de l'élève sur ses propres mécanismes cognitifs, lesquels n'ont pas encore été formés par ce qui en constitue la substance, sans laquelle aucune structure ne pourrait apparaître. En ce sens, ce n'est pas le fonctionnement de leur propre conscience que découvrent les élèves, c'est une méthode considérée comme efficace qu'ils intègrent, afin que les « égarements de leur liberté » n'aillent pas à l'encontre de ce qu'attend d'eux l'école. Lorsque la conscience intentionnelle est à la fois et paradoxalement considérée comme un « schème » intérieur universel, « la méthode la plus féconde pour apprendre » et la « clé pour transformer la nature des apprentissages », il semble évident qu'il y a un manque de distinction entre le chaos intérieur de la conscience de l'élève qui entre à l'école et l'ordre extérieur qui se projette sur elle.

Sous couvert d'une meilleure connaissance de soi dont la légitimité repose sur la découverte moderne selon laquelle la seule conscience pouvant nous être accessible est la nôtre propre, cette pédagogie nie le lieu fondamental où cette prise de conscience a pu se faire, c'est-à-dire l'espace de liberté où il devient possible de se voir en tant qu'« autre », de même que la valeur fondamentale du « choix » ou du « jugement » (désormais conçus comme opératoires-décisionnels), que porte, toujours selon la signification que le sujet lui donne (laquelle résulte de son appropriation de sa « signification » socialement acceptée), l'objet du choix ou du jugement. En postulant que le schème des opérations est la source fondamentale et universelle des synthèses que produit une intelligence (ce qui n'est pas totalement faux car sans la conscience, les objets n'existeraient pas), on néglige cependant de considérer qu'une synthèse contient ce qu'elle « peut » contenir, c'est-à-dire la connaissance des objets qu'elle pose comme extérieurs ou encore dont elle se dégage momentanément et réflexivement afin de les regarder d'un point de vue « autre », ce qui supposerait de considérer l'objet non seulement comme « résultat » de l'activité de connaissance, mais également comme a priori transcendant, c'est-à-dire dont la totalité du sens est encore inaccessible à la conscience, puisque celle-ci n'a pas encore débuté ses démarches, mais qui en est néanmoins l'élément déclencheur, où c'est l'activité de connaissance qui devient le résultat de la médiation sujet-objet, laquelle est déterminée ontologiquement et historiquement.

Dans leur éloquente analyse d'une « école [française] au-dessus de tout soupçon », Despins et Bartholy (1988), critiquent également les nouvelles pédagogies centrées sur l'enfant et sur sa supposée créativité. « La pédagogie nouvelle se caractérise par le spontanéisme absolu et la libre expression. Ne rien apprendre, mais faire tout découvrir est son leitmotiv ; substituer les activités aux connaissances, le jeu à l'expérience, son ultime recherche. » (3) C'est ainsi, par exemple, que les enfants, dans le cadre de leur cours de sciences naturelles, avaient spontanément eu l'idée d'enterrer une pierre, pour voir si elle allait germer et donner un arbre à pierres, de même que de planter une orange sur le bout d'une branche d'arbre pour voir s'il en donnerait d'autres, et de mettre un poisson rouge dans l'eau gazéifiée pour voir s'il survivrait ! Et la maîtresse de répondre, « essayons-donc » ! Les auteurs déplorent « ...la tentation de proscrire toute connaissance "imposée de l'extérieur", comme s'il y en avait d'autre (...) » (18). Ce sont pourtant les connaissances qui éclairent le vécu, et non l'inverse ! Certainement, les enfants allaient, par leur propre expérience, découvrir qu'une roche ne germe pas (et espérons qu'ils auront alors un petit cours sur les matières vivantes et non-vivantes), mais le temps

qu'ils auront mis à le comprendre et surtout, la quantité d'autres choses qu'ils auraient pu apprendre pendant ce temps ne sont pas négligeables, si on tient compte du nombre d'idées de ce genre que les enfants peuvent avoir par jour. En fait, diront également les auteurs, c'est bien souvent, sans trop s'en apercevoir, le professeur qui amène les enfants vers de tels questionnements. Il ne s'agit pas tant de les dénigrer, au contraire, il faut les faire surgir, mais également y répondre et ouvrir sur de nouveaux, afin qu'ils s'accroissent au contact de l'expérience, et non s'éteignent à tous coups dans l'échec.

Despins et Bartholy rapportent les propos d'un des pères de la réforme psychopédagogique en France, Louis Legrand, qui écrivait : « Il ne s'agit plus seulement de communiquer un savoir dans une situation abstraite, mais de chercher à connaître, à comprendre l'apprenant pour créer des situations d'apprentissage dans lesquelles il pourra s'insérer (...) accueillir les élèves tels qu'ils sont et s'adapter à leur réalité » (cité : 21). Nos auteurs répliquent : « "Tels qu'ils sont" veut dire tels qu'on les fait et "s'adapter à leur réalité" signifie continuer à ne rien leur apprendre. Et surtout à ne rien apprendre aux moins favorisés. Car il s'agit, lisez attentivement, de "relativiser les programmes pour telle ou telle catégorie d'élèves", la voilà l'école démocratique ! » (21). En voulant faire un « monde à part » des enfants qui aurait sa culture propre, dénoncent-ils, « on veut signifier par là que sa liberté est absolue. Mais l'impératif lui-même prend ici tout son sens et un sens inquiétant : on le forcera d'être libre, on l'obligera à s'exprimer (...) » Et aujourd'hui, répondent les enfants, « nous faudra-t-il faire encore ce que nous voulons ? (...) L'enfant qui fait ce qu'il veut ne s'estime pas libre » (38 et 52). « En fait, sous couvert de création, on peut voir que l'école impose peu à peu toute une organisation de la vie scolaire centrée autour du jeu et de la libre expression au mépris d'une véritable liberté de l'enfant. » (58)

La contrainte passe au conditionnement, proposait Nicole Gagnon, quand l'enseignement fait de la vente d'« intention de communication », « déclenche un goût » de lire ou d'écrire, tout en repliant « l'esprit de l'élève sur ses goûts, son vécu, ses opérations mentales » au lieu de le tourner vers « l'objet du savoir », en tant que médiation primordiale entre lui et le monde. Le but (la liberté des enfants) sert maintenant de moyen aux autorités éducatives, occultant les autres moyens, notamment un certain savoir et donc une certaine objectivation ; ce qui laisse place à une manipulation régressive des moyens (se posant comme évolution de la science) : « on a besoin d'individus qui se sentent libres

pour performer, on va leur montrer en partant à se sentir libres », dit Gilles Gagné en conférence (1998). La liberté que l'on met de l'avant, disait-il, est construite sur un paradoxe. La doctrine du pouvoir se donne comme objectif d'amener l'individu à se dire lui-même « je suis libre », ce qui lui fait croire être en dehors d'une quelconque domination, et le fait agir exactement comme on veut qu'il agisse. Alors même que l'idéologie dominante se veut une critique du pouvoir au nom de la liberté individuelle, ou, si on veut, une participation de l'individu au pouvoir par l'exercice de sa liberté, le sujet se retrouve « obligé » d'accepter l'idéologie dominante (pour « être libre »), ce qui le place en situation de dominé. Et c'est justement parce que le savoir que l'on transmet aujourd'hui mène bien plus à l'entreprise et à l'industrie qu'à l'émancipation de l'esprit (même si tel était le but premier), que cette idéologie est des plus importantes pour les dirigeants : abolir la contradiction entre contrainte et consentement, de sorte que l'individu qui se croit libre « consent à une contrainte absolue », ce qui ne revient pas à dire qu'il est libre, puisqu'il ne consent pas à cette contrainte au nom de sa liberté, mais bien qu'il ne peut « être libre » qu'en y consentant. « Finalement, dit Gagné, on n'aura jamais su si le savoir était émancipateur ». L'idéal psychopédagogique : « besoin d'apprendre à être soi-même » veut dire, traduit sociologiquement, besoin de se faire conditionner une personnalité. Si la société, comme le remarque Jean-Jacques Simard, a besoin d'éternels adolescents, condamnés au « flottement identitaire » et à un narcissisme chronique, pour trouver dans ses structures de quoi se construire une identité, c'est vraisemblablement qu'elle a détruit ce sur quoi même elle fondait son autorité, c'est-à-dire la responsabilité de chacun face à soi-même et aux autres, la responsabilité, bref, de maintenir l'ordre social selon sa conscience et ses priorités propres.

« Parmi les effets marquants de la production à grande échelle et, corollairement, de la consommation massive, se trouve une exigence : celle de la fabrication systématique, délibérée et rationalisée de la personnalité (...). Pour ne plus avoir à surveiller personnellement les personnes, il a fallu agir ouvertement sur les personnalités (...)

« Voilà pourquoi cette société tient tant à ce que les jeunes ne liquident pas leur adolescence et que les adultes la redécouvrent : elle a besoin d'adolescents perpétuels pour trouver dans la bureaucratie et la consommation de masse leur groupe de pairs et leur identité individuelle comme collective. Façon de dire que l'ordre social cherche à s'établir dans la personnalité elle-même (...) je dis bien que la façon dont nous laissons modeler nos jeunes semble répondre à l'impératif de les empêcher de trouver leur identité. » (1982 : 110, 413, 424-426)

C'est comme si, subdivisant rationnellement les multiples facettes de personnalités ainsi produites, la société s'est retrouvée devant rien, ou plus exactement, devant tout, car l'homme n'avait plus, par sa qualité propre, le pouvoir de produire lui-même l'ordre social comme une représentation de son idéal, ce dernier n'étant plus crédible. La société s'est ainsi vue obligée de reproduire dans l'homme l'ordre social duquel sa cohésion dépendait : l'unité de la personne en échange de celle de la société. Bien entendu, la société ne vit pas sans les hommes qui la gouvernent, mais ces derniers ne sont pas moins soumis aux conséquences et aux contingences de ce qu'ils créent, plus ou moins consciemment, spécialisés qu'ils sont, dans des sphères du vécu qu'ils n'ont peut-être pas pris en considération. Non seulement courons-nous à la conquête de l'avenir, mais nous sommes sans cesse renvoyés à nos erreurs passées, cherchant à les colmater a posteriori et c'est peut-être là, dans une reconquête du passé à grands coups d'identification et de catégorisations, que nous perdons de vue l'avenir, dans une reproduction sans cesse vécue comme perfectible et fatale du réel au présent.

C) La liberté de décrocher

La référence à l'étudiant idéal, dans les manuels scolaires et dans la société en général, loin de donner à l'élève une image du monde du savoir qui le dépasse encore, semble l'aider davantage à s'habituer au poids d'une contrainte extérieure en en faisant une fatalité de laquelle il ne peut s'excentrer qu'en renonçant à la liberté telle que définie par cette éducation, c'est-à-dire en décrochant. Mais c'est peut-être là, oserons-nous avancer, la manifestation d'une plus grande liberté. On dira que le décrochage fait partie des choix disponibles et que ce n'est donc pas là la possibilité d'une plus grande liberté que celui d'étudier, soit. Mais décrocher demande tout de même quelque chose de plus, qui consiste à « oser » passer outre une certaine limite. Tous les choix se valent peut-être, à l'école, sauf celui de décrocher. S'opposer à la valeur dominante n'est pas l'unique caractéristique de la liberté moderne, mais elle est une étape charnière, où le « je veux » se distingue alors du « je peux », selon Arendt, et où le lion naît des cendres du chameau pour Nietzsche. Étape pouvant, par le décrochage, et d'autant plus en l'absence d'un regard second institué par l'école, conduire à un certain dédoublement culturel ou regard différent sur soi. Dumont n'avait-il pas spécifié que le lieu second où peut se faire le ressaisissement n'est pas exclusif au savoir scientifique et à l'art et qu'il est dans tout lieu « autre » à partir duquel il devient possible de poser un nouveau regard sur notre vie ?

Il y a plus de vingt ans, Dumont considérait l'école comme lieu second de la famille et de la vie quotidienne, et le loisir également comme lieu second du travail. Déjà, les temps avaient cependant commencé à changer, et ces considérations se voulaient mémoire et distance. Aujourd'hui où toutes ces sphères sociales et publiques s'intègrent en un système autorégulé, le seul lieu second qui reste semble être en dehors du système. Selon Arendt, le rôle de l'éducation est justement ruiné, aujourd'hui, en raison de la grande confusion entre privé et public, deux lieux dont le rapport d'altérité permettait un dédoublement de la culture, confusion touchant en dernière instance l'école, donc les enfants (1972 : 239). L'éducation familiale se fait désormais à l'école, donc, dans un endroit public, (en France, les enfants vont même à l'école publique à deux ans). Comme le disent Despins et Bartholy, « L'école est sommée de l'extérieur de substituer à l'atmosphère sérieuse de l'étude l'ambiance chaude du foyer, à la fêrule magistrale, la caresse maternelle » (1988 : 37). Ainsi, dit Arendt face au même constat, on couve trop longtemps les enfants et on retarde leur entrée dans le « vrai monde » en les tenant à l'écart de la culture et de l'imaginaire du monde des adultes. Il en résulte que ce qui devrait être fait au primaire ne l'est pas et que le secondaire est obligé de compenser, ce que fait aussi, au Québec, le cégep pour le secondaire, voire même, l'université pour l'alphabétisation ! ⁸

On semble assister, proposons-nous, à un double mouvement de diffraction du discours sur l'activité pédagogique, qui mène à une scission de la culture. D'une part, prolifère une branche d'activité ayant comme ultime objectif la formation à l'emploi, dont les tentacules s'étendent à tous les niveaux d'enseignement et d'autre part, foisonne une idéologie éducative selon laquelle il faut former la « personnalité intégrale » de l'élève, dont les dimensions sont exclusivement affectives et culturelles. Cette diffraction n'est cependant pas celle d'une confrontation entre deux mondes, l'un réel et l'autre imaginaire, mais bien celle d'un congédiement de cette confrontation, où ils ne sont désormais perçus que comme domaines complémentaires, voire, parallèles, mais sans influence directe de l'un sur l'autre, comme s'ils n'avaient pas à s'augmenter ou à s'encourager, mais bien seulement à s'exclure et ce, pour leur bon fonctionnement respectif. On ne pourra juger de l'un qu'à condition d'avoir contrôlé (réduit à rien) l'autre et vice-versa, ce qui permet, entre autres, de ne pas tenir compte des différences ou des inégalités culturelles initiales, tout en assurant la légitimité de la récupération de la seconde dimension hors de l'apprentissage comme tel (récupération, psychologues dans l'école, groupes spéciaux,

⁸ Voir annexe 3 pour une anecdote sur cette question.

etc.) ou à l'université. D'où la seconde diffraction qui s'opère à l'intérieur même de l'étudiant.

Cette double diffraction n'est pas sans faire contrepoids à une confusion supérieure, à une transversalité des dimensions de l'apprentissage, ayant peut-être, justement, pour fonction implicite de la camoufler. Si l'identité propre, serait-elle encore formée exclusivement d'une culture première, n'a plus à être considérée dans l'évaluation des capacités fonctionnelles de travail et si, en plus, elle n'a plus elle-même à se définir en rapport à ces capacités, mais bien plutôt, finalement, à ses incapacités, il n'en demeure pas moins que cette structure même s'étend sur l'ensemble de la pratique éducative, du primaire à l'université, et qu'elle assure ainsi une certaine unité du système, une uniformité sans formes. Si l'unité du système se maintient par une diffraction à l'intérieur de chaque individu entre sa culture première ou personnelle et sa fonction souhaitée sur le marché du travail, si, bien qu'avec une inégalité des chances au départ, on compte tout de même arriver à une égalité des résultats, en éducation, c'est qu'il faut réduire à rien la dimension culturelle et tout faire pour la tenir « à part », sous prétexte de la garder entière en la distinguant de l'autre, et ce, finalement, dans l'objectif unique de conserver l'unité du dit système, qui ne peut se permettre, semble-t-il, de ménager une place en son sein pour les libertés ou les égarements de la culture, mais plus profondément, pour sa secondarisation. Et en gardant ainsi séparée cette dimension culturelle tout en faisant l'éloge de son importance, il devient possible, à tout les niveaux d'enseignement, de créer une structure additionnelle pour en accueillir les « déféctuosités », lesquelles sont identifiées par ce que la catégorie fonctionnelle se trouve à exclure ou à manquer. Ainsi, à tous les niveaux se profile une forme de « crainte de la culture », de la part du système, désormais perçue comme résistance, où le devenir des élèves n'est désormais perceptible qu'à l'évolution continue de leurs compétences fonctionnelles, et non pas aux ruptures identitaires provoquées par l'élévation et les transformations de la conscience de soi et de l'autre. En somme, si le système survit d'une rupture fonctionnelle en son sein entre la conscience de soi et la pratique sociale du travail des élèves, ceux-ci ne survivent au système qu'à condition de ne pas vivre de ruptures culturelles ou identitaires qui les porteraient à se regarder et à regarder les autres de différents points de vues imaginaires. Cette dimension culturelle de dénégations successives de soi par l'ambition du dépassement et de l'accomplissement, nous en faisons l'hypothèse, était trop dangereuse pour un système dont l'utilité se mesure à la linéarité des « cheminements scolaires », et c'est pourquoi elle fût reléguée en marge du système, dans la sphère de l'exclusion-

récupération, plutôt qu'intégrée à l'apprentissage comme donnée essentielle de l'éducation des personnes. Ainsi, elle conserve une linéarité elle aussi, puisqu'elle n'a d'autre choix que de « s'adapter » a posteriori aux mouvements du marché du travail, donnant ainsi un ersatz d'unité identitaire à qui en cherche encore une. Cela se camoufle d'autant mieux qu'à l'intérieur de l'école, selon l'idéologie de la pédagogie centrée sur l'élève et sur son développement intégral, la culture semble présente dans une sorte d'endoctrinement qui n'a de culturel que le fait d'exister, et non d'être tel arbitraire plutôt que tel autre. Il n'a rien d'arbitraire, en fait, si on le mesure à ce au nom de quoi il existe, qui est de l'ordre des « besoins du marché ».

Parce que tout se recoupe et se chevauche en apparences, il n'y a plus de « passages » (apparents) dans des lieux « autres » (privé à public, primaire à secondaire, à collégial, à universitaire, au travail, etc.), à l'intérieur desquels entreraient ensemble et conjointement ces deux dimensions de l'être au monde que sont l'imaginaire et la pratique, faisant apparaître à la conscience le dépassement de soi et le devenir. Il n'y a que deux linéarités parallèles, s'excluant l'une l'autre en apparences tout en se nécessitant profondément. L'école, c'est comme la maison, la formation est « continue », l'éducation est un travail, le travail c'est la vie. Et dans toute cette indifférenciation, il y a pourtant quelque chose au cœur du sujet ou en surplomb de son inconscient, restant divisé et irréconcilié : le sujet total ; séparé ici, pour les fins d'un système, en sujet de la culture (qu'on cherche à banaliser ou à rendre immobile) et en sujet de l'éducation (qu'on cherche à diriger dans un cheminement linéaire uniforme). Pas d'identité sexuelle, pas d'origine, mais des « besoins » et des « intentions » fournis tous crus par le système. Sans dire que cela réussit complètement, et que tous les élèves sont ainsi divisés en deux (le sujet du sexe, de l'origine et de la culture versus le sujet de l'éducation, qui est le sujet de la production, finalement), sans savoir se réapproprier une certaine unité, se dispersant et se parcellisant ainsi, de toutes parts, dans les structures sociales de la division du travail, il s'agit d'éclairer par « le pire » une tendance déjà observable. C'est le fait de cette scission interne, finalement, où la distance impossible du sujet envers la partie « culturelle » de sa personne, niée par l'éducation, lui cache à lui-même ses propres « désirs », permettant ainsi à la logique productive de les récupérer stratégiquement « par le bas ». Ainsi, en les excluant au départ, elle peut prendre sur eux un plein contrôle par la suite.

Ainsi, osons-nous proposer que, tout comme la tentation de goûter aux drogues, les premières relations sexuelles ou le « body piercing », par exemple, le décrochage puisse être considéré comme une forme de rituel de passage hors de ce réel fatal, un geste d'identification à un espace « autre » pour acquérir une nouvelle liberté, serait-elle encore là de l'ordre de la reproduction de modèles déjà existants. Et c'est pourquoi il faut se soucier des ces orientations, de ces modèles préfabriqués et prêts-à-porter que leur propose et leur inculque l'école autant que l'extérieur de l'école, puisqu'ils sont les premières bases des « histoires personnelles » non seulement comme récits de vie, mais comme volonté de la ressaisir par une modification du champ de la conscience, interpellée à partir d'un point de vue autre. En un sens, la parcellisation des étiquettes identitaires dans les diverses fonctions que le système d'enseignement attribue aux élèves pourrait être le support de cette secondarisation, si tant est que leur conscience puisse déceler les liens entre elles, où le déplacement de l'une à l'autre serait véritablement un déplacement, avec une distance entre chaque, et non pas une simple juxtaposition de répétitions et de redondance comme c'est le cas des apprentissages dits transversaux. De même en est-il dans l'idéologie de l'éducation de la « personnalité intégrale », qui oblige les personnes à se reconnaître immédiatement et intégralement dans le système qui les fonde, dans un espèce de faux-semblant excluant la dimension culturelle première ou plutôt, s'y substituant par endoctrinement ou conditionnement, faisant ainsi disparaître la contrainte de la distance, de même que celle de cette reconnaissance, à moins de décrocher.

Aller voir ailleurs

Avec la multitudes d'identités ponctuelles disponibles dans les lieux publics, la conscience personnelle est désormais le seul lieu où la personne peut se produire comme « synthèse » de rapports à différents biens et à différentes personnes, et inscrire son existence dans un devenir au nom de sa propre liberté. Mais cela ne revient pas au même que d'avalier la contrainte comme si elle n'existait pas en croyant ainsi exprimer sa liberté. Il faut plus que des « habiletés de bon communicateur » et une image de soi préfabriquée, pour pouvoir, comme disait Nietzsche, « imprimer le devenir au caractère de l'être » (secondariser sa culture première), et c'est là ce qui fait défaut à l'éducation des enfants. Avec la panoplie de choix qui leur sont offerts, la seule chose que peut faire leur conscience, c'est de trier et de choisir, et ceci, en se fondant inconsciemment sur ses

choix antérieurs dont l'origine est culturelle et pré-scolaire, laquelle est déjà le résultat d'une « logique productive » de masse. Mais choisir le décrochage est peut-être plus osé. C'est pourquoi nous croyons qu'il serait plus pertinent de l'étudier comme une voie possible d'accès à une nouvelle liberté, c'est-à-dire à un nouveau spectre normatif, plutôt que comme un effet pervers, une dysfonction ou un manquement à la mission du système, ce qui ne conduirait toujours qu'à rechercher « en lui » les causes de ce phénomène alors même que c'est justement de ce dont le système ne tient pas compte qu'il s'agit, c'est-à-dire de la culture. Le décrochage serait, en gros, une manifestation de liberté à l'égard, non seulement du système, mais de soi et de sa propre réalité, une réelle manifestation de culture, une « quête de l'autre », une jeune pousse cherchant le soleil.

À force d'inculquer aux enfants des besoins de ceci ou cela, des statuts d'inclus ici et d'exclu là, n'auraient-ils pas assimilé, à l'insu de la « société », le « besoin de s'en exclure » par eux-mêmes ? À moins que ce ne soit là la manifestation d'un fait trans-historique et universel pour l'homme que de vouloir « sortir de sa réalité », ne serait-ce que pour survivre. Mais, en faisant la synthèse de ces deux propositions, on peut supposer une « normalisation du désir de dépassement » par le décrochage, ce qui indiquerait que l'école ne remplit pas son rôle d'être « à l'écoute » des « besoins » de l'élève qui cherche à se dépasser. L'école stagnerait alors dans la normalisation instrumentale et l'auto-reproduction du même sans laisser place, sans construire, ritualiser, marquer la place à des métamorphoses et à des variations symboliques conscientes et volontairement vécues, permettant de marquer des passages d'une réalité, d'une situation ou d'une position à une autre, permettant bref, d'amorcer une symbolisation du devenir et de l'orientation, que l'élève pourrait ensuite poursuivre par lui-même de façon à satisfaire son « besoin » de liberté qui consiste d'une part, à vouloir s'exclure d'un tout en se singularisant et d'autre part, à « sortir de sa propre réalité » en s'inscrivant dans un devenir en tant qu'essence humaine universelle. Dit autrement, l'école semble bien négliger deux principes fondamentaux de la vie sociale comme individuelle, le premier consistant en l'immersion dans un lieu autre, comme un tout transcendant l'être par sa « stabilité » en tant qu'espace symbolique intériorisable à partir duquel peut naître la liberté comme événement inédit, surplomb ou transfiguration, et le second étant la symbolisation de l'émergence de cette liberté par un rituel de passage réel, c'est-à-dire non seulement, par exemple, la remise d'un diplôme (rituel symbolique), mais le recommencement éternel de l'immersion-émergence dans des réalités « autres »,

transcendant au départ l'être, mais tout de même vouées à être dépassées par lui, c'est-à-dire englobées et transfigurées par la conscience « en quête d'imaginaire ».

Que ce nouveau spectre normatif auquel le décrochage donne accès soit déjà constitué à l'extérieur de l'école (groupements de jeunes, gangs de rue, voire bandes criminalisées), ou encore, qu'il soit simplement celui de l'inconnu, de l'inexistant ou de l'inimaginable, il s'agit tout de même d'une volonté consentie de passer dans un lieu autre, d'« aller voir ailleurs... si on n'y seraient pas ». C'est pourquoi il ne faudrait pas parler du décrochage uniquement comme une renonciation à une certaine discipline, mais bien surtout comme un « accrochage » à autre chose, et finalement, peu importe à quoi, pourvu que cela aille dans le sens de l'expression d'une certaine liberté, d'un certain dépassement de soi. Que l'on parle du contestataire chevronné de l'autorité ou de celui qui se replie sur lui-même, il y a là non seulement la recherche d'une issue, mais aussi celle d'une « nouvelle vie ». Les modèles hors « système » auxquels les jeunes accrochent alors peuvent être encore plus contraignants que l'école, et la recherche d'une discipline nouvelle, voire, plus grande ou plus coûteuse, pourrait être considérée comme un « besoin » des élèves, ou plutôt, une quête de consentement personnel, l'impression d'avoir « choisi » quelque chose. On imagine alors les travers de l'idéologie de la liberté de choix, ici, qui met l'accent sur le fait de choisir et non sur l'objet du choix. Besoin de choisir, peu importe quoi, pourvu de satisfaire une volonté de dépassement, une pulsion de distinction, une volonté de singularisation. N'est-ce pas là des pistes pour comprendre le décrochage d'une école tendant vers l'uniformité et la standardisation ? Les jeunes auraient-ils besoin de se prouver à eux-mêmes qu'ils sont consentants devant leur propre discipline, de se prouver qu'ils sont réellement « maîtres d'eux-mêmes » ? N'auraient-ils pas besoins d'un autre lieu que l'école, pour voir celle-ci, finalement, comme un lieu « autre » ? Si l'école n'est plus apte à offrir à l'élève un certain décentrement, un certain sentiment de dépaysement, de « passage » ou d'immersion dans l'altérité, n'est-il pas dès lors légitime qu'ils cherchent ailleurs leur source de contraintes, leur consentement à l'autorité ? Mais l'inertie de certains groupes hors de l'école peut être encore plus contraignante, uniformisante, et même aliénante que celle dans l'école; et si cela peut fasciner les jeunes, ça peut aussi les mener à la détresse. L'autorité de l'école ne fascine pas, elle ennueie. L'étudiant idéal ne possède aucune unité, il est trop irréel et multi-fonctionnel.

L'étudiant idéal

L'étudiant idéal n'est pas seulement à l'école, il est à la télévision, dans les journaux, dans les foyers. De même pour le travailleur, le citoyen, le père, la mère et l'enfant idéals, qui ont tous droit, dans l'idéologie actuelle, à la liberté absolue, c'est à dire la liberté sans contraintes. Mais celle-ci n'existe pas, c'est un non-sens que d'y croire. N'est-ce pas après s'être contraint à de gros efforts intellectuels que les plus grands penseurs sont parvenus à une liberté d'esprit telle que plusieurs ont voulu les imiter ? N'est-ce pas après de longues années de persévérance et de contrôle de soi qu'un athlète parvient à la gloire ? Autrement dit, chaque parcelle de liberté acquise demande un effort de soumission de la volonté aux conditions qu'elle suppose, et cette liberté sera d'autant plus gratifiante qu'on se sera imposé soi-même les conditions de son atteinte, qu'on aura jugé dans quelle mesure se priver de certains plaisirs, et au nom de quels autres. Or, au nom de quoi l'étudiant idéal existe-t-il ? Comme le propose Gagnon, cette pédagogie qui prétend être à l'écoute de l'élève est en fait un faux semblant servant à camoufler ce qui est peut-être la véritable mission de l'école. « Toute cette théorie pédagogique apparaît comme une vue de l'esprit, masquant notamment l'inculcation précoce de la culture bureaucratique, avec ses objectifs, sa planification, son comportement productif, son pseudo-dialogue et sa soi-disant créativité » (1993). L'efficacité, le rendement, la performance, la méthode, les bonnes intentions et les bons besoins sont-ils des biens supérieurs pour l'élève au seuil de sa découverte de la vie ? Du moins, ce sont bien des contraintes, et même si cela avait du sens pour lui, elles ne peuvent être des raisons supérieures de son acceptation de la contrainte, puisqu'ils sont eux-mêmes la contrainte dont il ne peut s'exempter qu'en s'excluant du système. Et ce, sous peine de ne pas trouver reconnaissance, de ne pas trouver suffisamment de raisons d'exister et de faire l'effort du lien social et de la participation à la société, de faire l'effort de sa propre éducation. Or, dans l'école ou à l'extérieur, ces raisons semblent manquer, le tout se réduisant en « choix personnels » sans substance et en quête éternelle de reconnaissance. Comme le propose Gagné (1996) :

« Moins il y a de raisons supérieures où ressaisir ma liberté et d'où consentir à la contrainte, plus me pèse le lien social ; me concède-t-on, en compensation du "défaut des raisons", le droit d'être libéré un tant soit peu du poids de ces liens qu'aussitôt ce droit tombe en contradiction avec mon désir d'être reconnu (...) Nous restons citoyens mais, privés de l'idée de la société où nous devrions être acteurs, nous demandons à être acquittés de ce que nous sommes en tant que victime. Et comme ces deux statuts historiques ne font pas bon ménage, nous

sommes un jour des citoyens malheureux de leur innocence et le lendemain des bénéficiaires innocents de leur malheur » (14)

Ainsi, pour peu qu'il s'exempte également des « programmes pour décrocheurs » et des sous-cultures hors de l'école, le décrocheur n'en restera pas moins avide de reconnaissance et résistant à secondariser sa propre condition pour lui donner un sens autre que celui que lui donne la société en général ou une de ses parties. Parce que même en décrochant on est encore « dans » cette société où toutes les exclusions tendent à être systématiquement récupérées par le système et qu'un jeune du secondaire, en particulier avec de tels programmes scolaires, n'a pas, en général, été suffisamment « désorienté » pour avoir envie de se réorienter par lui-même. Cependant, comme il est sans doute aussi malheureux de son innocence qu'innocent de son malheur, il aura au moins cette prise de conscience de plus que l'étudiant modèle. Mais si cela le singularise par rapport à l'autorité de l'école, ce n'est que pour l'immerger à une autre, et le nombre « d'identités collectives » duquel un sujet se distanciera (pour y avoir d'abord été immergé) sera dès lors proportionnel aux possibilités pour cette personne de redoubler ses appartenances ou encore, d'émerger par en dessous d'elles comme singularité en devenir plutôt que comme opposition figée à une autorité en particulier à laquelle s'identifier par quête de singularité, n'y trouvant alors toujours qu'un leurre de singularité ou qu'une communauté singulière, mais s'ouvrant en même temps à un nouveau dessaisissement, à un nouveau dépassement, à un nouveau redoublement de soi par la sortie singulière ; et ce n'est qu'en se posant comme « extérieur », par la pensée, qu'il y arrive. Or, c'est justement ça qui lui manque.

N'est-ce pas, au fond, au moment où la société globale n'a plus d'orientation « morale » ou de « au nom de » universel, qu'il importe, au nom du seul bien qui reste, la liberté, de désorienter les consciences, afin qu'elles voient ainsi leur orientation implicite, non secondarisée, et qu'elles puissent enfin la reconstruire, plutôt que de la laisser s'éteindre dans un système qui n'en reproduit que le caractère instrumental ? Comme le constate Gagné, « cette socialité [tirant ses racines aux sources de la tradition] ne répond plus d'un ordre symbolique et chaque aspect de la vie individuelle, chaque fonction de la vie collective, au lieu de prendre son sens dans tous les autres, tend à perdre face à eux toute signification » (c-11) N'est-ce pas quand on le réalise qu'on cherche à redonner un sens unifié à toutes ces fonctions ? N'est-ce pas devant le non-sens révélé qu'il devient urgent de produire du sens, et devant la contradiction entre des « habitudes du cœur »

n'ayant plus de référent et une orientation « autre » s'y opposant, ou se plaçant « à côté », que s'ouvre la conscience à une reconstruction ? Sans doute l'élève acharné le comprendra, quand, devant l'inintelligibilité d'un objet, ou devant une question sans réponse déterminée, il sera contraint au travail intellectuel. Le décrocheur lui, devant l'inintelligibilité de l'école, sera contraint au travail tout court, mais avant d'y avoir accès, il aura peut-être eu le temps de « se rencontrer » comme un « autre ». Mais dans un système où même les questions sans réponses, les variables sans catégories et les poèmes sans calculs n'ont pas leur place, et où « un idéal n'est jamais atteint », il est probable que chacun se contente d'obéir à la norme convenant à son statut et d'ainsi la reproduire, au nom de la libération (au plus vite) dans le travail, si toutefois il en reste convenant à ses capacités, et où la liberté est réduite à une participation aux loisirs et à la consommation, lesquels ne sont désormais plus distincts du monde du travail. Comme le disait Arendt en 1958 :

« L'époque moderne s'accompagne de la glorification théorique du travail et elle arrive en fait à transformer la société toute entière en une société de travailleurs. Le souhait se réalise donc, comme dans les contes de fées, au moment où il ne peut que mystifier. C'est une société de travailleurs que l'on va délivrer des chaînes du travail, et cette société ne sait plus rien des activités plus hautes et plus enrichissantes pour lesquelles il vaudrait la peine de gagner cette liberté (...) Ce que nous avons devant nous, c'est la perspective d'une société de travailleurs sans travail, c'est-à-dire privés de la seule activité qui leur reste. On ne peut rien imaginer de pire. » (cité dans Pichette, 1999, p.97)⁹

Nous serons alors, tel que le propose Gagné (1996), les « victimes » du système et nous nous réfugierons dans « nos droits » que l'administration publique nous présentera dans un message personnalisé : « Tu souffres, donc tu as des droits » (10) « (...) puisque nous sommes innocents des contraintes que "le" changement nous impose, il est normal que nous en soyons les victimes (...) (10). Puisque les élèves sont innocents de ce qu'ils sont, il est normal que le système leur offre des choix, mais ils n'en resteront pas moins les « victimes ». Ils pourront évidemment s'identifier, pour paraphraser Gagné, dans leur délire, aux puissances organisationnelles et faire semblant de vivre leur pouvoir, mais ils le feront au nom d'absolument rien (9). Et quand ils seront confrontés à une réalité autre, où aucune norme ne puisse répondre, ils perdront les pédales, parce qu'incapables, par manque d'habitude, de donner sens par eux-mêmes aux situations nouvelles, étant surtout habitués à « réagir normalement », voire efficacement, aux différents événements,

attendus ou imprévus (les imprévus aussi, comportent des normes instrumentales de réaction). Il ne s'agit pas pour autant de dire que les décrocheurs soient mieux préparés à de tels obstacles, mais nous pouvons supposer qu'ils y réagiront peut-être avec plus de liberté. Mais décrocheur ou non, de toute façon, les jeunes du Québec y semblent peu préparés actuellement.

Conclusion

De notre dernier chapitre il faut retenir trois choses, qui reviennent à une seule : la défection de la culture seconde. D'abord, une liberté de choix « plate et futile » est impropre à reproduire ou à produire de la culture partageable et réflexive, elle ne fait que reproduire des actes antérieurs ou des modèles identitaires préexistants en maintenant une certaine inertie confortable et nonchalante, dans une illusion de liberté où la reconnaissance du système est déjà donnée, immédiate et inaperçue, ne demandant aucun effort de décentrement ou de redoublement. Ensuite, l'intériorisation de la norme d'action en tant qu'allant de soi plutôt qu'en tant que norme, justement, (comprenant les techniques, les outils, les règles, les valeurs, les modèles, les méthodes, qu'elles soient instrumentales ou métaphysiques) bloque la possibilité de s'en détacher, puisqu'elles s'instaurent en tant qu'attributs naturels de la personne ou de l'action. C'est l'empêchement de ce que Joule et Beauvois appelaient la clairvoyance normative, mais c'est aussi une forme de cantonnement dans une culture première qui ne se sait pas comme culture, c'est-à-dire comme arbitraire. En résulte une obligation de normes et de valeurs qui n'a d'égal que l'obligation de moyen et de résultat, et qui a comme corollaire le conditionnement des élèves à une « culture » organisationnelle qui n'a que faire des libertés non-fonctionnelles, des différences culturelles d'origine ou du véritable mérite personnel. C'est pourquoi nous craignons que ce « va de soi » des normes institutionnelles de rendement scolaire et d'efficacité de l'enseignement joue le rôle d'obstacle ou de contrainte insurmontable pour ceux qui résisteraient à leur intériorisation (ou plutôt, devrions-nous dire, à leur « internalisation »), et soit considéré comme « fatal », au lieu de jouer celui d'un soutien ou d'un renfort à l'apprentissage, c'est-à-dire d'un « surplus » ou d'un « surcroît » aux possibilités d'accomplissement (ce qui en ferait les objets d'une culture seconde).

Ainsi, c'est non seulement la véritable culture première des élèves qui est tout bonnement niée à leur entrée à l'école, sans qu'on marque, d'ailleurs, le passage et même, en

prétendant offrir aux élèves ce dont ils ont besoin (chaleur familiale au primaire et culture seconde ou fondamentale au secondaire), mais également leur propre capacité à se dégager, d'une part, d'eux-mêmes et d'autre part, des normes sociales de jugement et d'action, pour les comprendre en tant que normes, justement, et arbitraires plutôt que naturelles et nécessaires, ou encore, comme obligations fatales, indépassables. L'impossibilité, bref, pour eux de comprendre que si toute culture va de soi par son existence, elle est arbitraire par son contenu. C'est presque un renversement total, en fait, du contenu des deux types d'intériorisation définis dans ce mémoire, ce qui auparavant allait de soi (la culture première), est devenu un obstacle, une nuisance qu'il faut nier ou contrôler, et ce qui demandait un effort de secondarisation (la culture seconde) va désormais de soi et au plus fort la chandelle : nouvelle culture première.

Un autre élément peut signifier la tendance à l'abandon de la culture seconde et c'est la question du devenir actuel du rapport intersubjectif et de sa singularité. Le maître est remplacé en bonne partie par le manuel et les multiples règles fonctionnelles du programme, disions-nous, mais il l'est aussi par l'ordinateur, et il partage son rôle avec les parents, en prenant aussi parfois le leur. Quand il est question du rapport de l'élève avec ses besoins, son avenir ou son éducation, c'est finalement toujours aux normes internalisées qu'il est fait référence, dans la littérature du Ministère, voire même dans les sciences de l'éducation, et jamais à l'intersubjectivité de l'éducation, laquelle est pourtant son support fondamental et premier, même aujourd'hui. Joule et Beauvois offrent un exemple de cette tendance qui consiste à renvoyer le sujet à lui-même par le biais de structures idéologiques instituées comme allant de soi, impersonnelles et « logiques », en négligeant la variable fondamentale du rapport à l'autre qui est le producteur comme le reproducteur de ces structures. Si les ordres de signification ne passent désormais que par les consciences personnelles, c'est que la quête de reconnaissance ou d'identité (ce qui, finalement, revient au même : vouloir devenir autre) ne passe plus que par la séduction-solidarité entre deux personnes, que par l'autre réel. Mais ce rapport est le plus souvent banalisé ou récupéré dans des structures parallèles où il ne devient, comme le dit Freitag, que « l'huile diminuant les frictions dans les rouages du système ». Si ce dernier s'en nourrit, ce n'est pas pour en révéler l'importance, mais bien pour s'y substituer.

En somme, que l'on comprenne l'idéologie des besoins selon la filière inversée de Galbraith, dans laquelle pourraient s'inscrire les propos de Gagnon sur le conditionnement, c'est-à-dire comme produits de la logique productive, ou qu'on la

comprenne selon la logique systémique de Baudrillard, de laquelle nous pourrions rapprocher la norme inconsciente d'internalité, c'est-à-dire comme force productive, il est clair, néanmoins, que les « besoins de l'étudiant » sont un terme utile au système et une métaphore servant à camoufler l'absence de considérations pour des besoins réels des jeunes. En fait, proposons-nous, comme cela se produit sur le lieu premier de socialisation qu'est l'école, nous croyons que les deux logiques sont actives, empêchant doublement aux singularités d'émerger de ce qui « va de soi » et leur semble tout « naturel ». C'est un pas vers cette émergence, croyons-nous, que fait le décrocheur, en prenant pour autorité, peut-être, sa culture première que (ou qui) nie l'école, où il peut se replier sur lui-même et s'isoler dans ce qu'il connaît déjà (sa chambre, ses illusions), pour se dégager de celle, simulée, reproduite comme allant de soi, de l'école. Ou encore, il peut faire un pas ailleurs, dans un groupe déjà constitué, ou dans une reconstruction imaginaire personnelle du « monde » (ce qui serait sans doute rare pour un jeune du secondaire, du moins avec le système actuel).

Alors que dans l'enseignement classique, l'expression « apprendre par cœur » devait sans doute connoter une forme de « savoir du cœur », aujourd'hui, il signifie plutôt la rétention instrumentale de données utiles à la réception d'un diplôme. Et si une certaine « contre-idéologie » a sévi au Québec depuis quelques années pour écarter le « par cœur » de l'apprentissage, c'est peut-être pour mieux cacher le fait que n'ayant plus « le cœur » de présenter le monde aux enfants, comme le dit Arendt, à cause d'un certain dégoût de celui-ci, et ajoutons peut-être, à cause d'un manque d'intérêt, d'un manque de savoir du cœur, justement, on évacue un savoir fondamental au profit de multiples règles du jeu qui au bout du compte, en plus de déterminer, de soi, les actions de ces jeunes, censureront également une part de leur signification. Les élèves du secondaire au Québec, disent certaines études, ont beaucoup plus d'idées que les enfants français, belges ou Néo-Brunswickois, mais comparé à eux, ils ont moins de mots, ni les mots exacts pour le dire.

Quoi qu'il en soit, si nous pouvons dire que l'école en tant qu'organisation au service de l'économie ne reproduit pas les conditions de possibilité de l'intériorisation d'une culture seconde, c'est que tel est le cas dans l'ensemble de la société, où les « besoins », non seulement en tant qu'inculcation d'intentions spécifiques, mais également en tant que système de différenciation factice qui ne fait que reproduire fallacieusement une culture première dont il ne tient même pas compte (raison pour laquelle il la reproduit),

deviennent, comme idéologie dominante, une vaste entreprise de mystification, de « censure du sens profond, de la fonction symbolique, de l'expression (...) dans une syntaxe articulée », là est, selon Baudrillard, le « véritable conditionnement » (235). La censure, non plus *instituée* (religieusement, moralement, juridiquement), mais *intériorisée* en chacun par un mécanisme d'intervention sur l'inconscient individuel par l'inconscient collectif, n'est pas signe de corruption, comme le propose Baudrillard (puisque le mécanisme est inconscient, résidu imprévu de la raison instrumentale), mais signe de mort (228). Quand la censure devient une fonction pulsionnelle, c'est que la dissociation de la communauté est achevée, et que chacun simule en lui-même un substitut d'ordre collectif afin de ne pas sombrer dans la dissociation fatale d'avec le monde. La culpabilité se substitue à la responsabilité, la reproduction du même à la reconstruction symbolique, les « pulsions et les phantasmes » à la passion et à la phantasmagorie (232). Les besoins, en instituant un ordre du « manque » absolu, viennent confondre l'ordre du désir avec l'ordre de la nécessité, et l'ordre du plaisir avec la libération de la nécessité. Ici, l'ordre du désir et l'ordre du plaisir sont complètement et radicalement niés. Non seulement assistons-nous, donc, au mythe de l'enfant créateur, mais plus profondément, oserions-nous dire, nous détruisons la possibilité même qu'il soit véritablement créatif. Le pire, c'est que ça ne paraît pas, car la créativité aussi, peut être simulée et « internalisée ». Un « je veux » et un « je peux » consacrés par l'idéologie comme inévitablement correspondants, dans un leurre de liberté digne d'une société qui, ayant perdu tout espoir de se prendre véritablement en main et n'ayant plus de projet, oblige ses membres à ne vouloir que ce qu'elle lui offre, en mettant en péril la volonté elle-même.

Conclusion générale

Si l'identité est synonyme d'orientation toujours en devenir, elle parle autant de l'origine que du destin. L'un comme l'autre sont des supports en même temps que des résultats de rapports subjectifs et intersubjectifs aux biens de ce monde. Toujours selon Taylor, ceux-ci n'existent désormais que réfractés dans les consciences personnelles, où ils sont immanents à l'identité, mais où celle-ci n'existe qu'assumée et reconnue: « Si je dois réaliser un mode d'être original, et non pas me conformer à un modèle déjà défini pour tous, alors mon identité est d'abord un objet de recherche. Nous sommes obligés de l'inventer. [...] Aussi longtemps que je ne la reconnais pas moi-même comme la forme de mon originalité, on ne saurait la déclarer mienne. » (1996, 350.) Mais si la liberté de la conscience comme événement ne dépend en somme que d'elle seule, dans la mesure où elle sait elle-même se reconnaître, son avènement demande une initiation à sa présence chez l'autre - à la culture seconde comme altérité, et c'est ainsi, tout de même, qu'elle en dépend. Car participer à la culture seconde en tant qu'ordre objectif n'est pas une condition de l'immersion en elle, mais une de ses conséquences possibles, et il en est de même pour la formulation du bien, avec lequel on ne peut avoir contact qu'en le vivant comme rapport au monde, et non seulement en l'affirmant pour l'affirmer, ce qui serait davantage le propre de la culture première comme incarnation immédiate du sens, lequel serait, du point de vue de Taylor, le terreau d'une certaine inertie silencieuse.

Si on peut orienter son destin, on ne peut choisir ses origines. La réflexivité peut néanmoins les dépasser symboliquement pour en faire, non plus une fatalité, un "caractère", ou l'unique marque de l'identité, mais simplement, justement, une origine, une culture première. Par une reconstruction volontaire de cette culture en tant que première, c'est une culture seconde qui commence à s'exprimer, tout aussi arbitrairement et sur un même terrain ontologique, mais plus synthétiquement et de manière transcendante. Cela suppose d'être obligatoirement "passé ailleurs", d'avoir changé de « source d'autorité » au moins une fois, pour voir l'arbitraire où on se trouve.

L'histoire de l'Autorité, en bref, nous permet d'apercevoir un élément déterminant de la « quête de sens ou d'identité » contemporaine soulevée par Taylor, due, selon ses mots, à « l'intériorisation de la morale ». Les autorités transcendantes, celle de l'origine, dans les sociétés primitives, ou de Dieu, dans les sociétés traditionnelles, voire même, de la Raison

Universelle dans la société moderne, ont toutes un jour ou l'autre rencontré leurs contre-structures, leur terme d'opposition, leurs contradictions, qui finissent par produire l'idéologie elle-même comme légitimation du pouvoir. C'est ce qu'on pourrait appeler la *récupération* idéologique des contre-pouvoirs, par les structures sociales de cohésion. Comme nous l'avons vu pour l'évolution de l'identité moderne avec Taylor, c'est dans leurs affrontements et leurs échanges implicites que les « deux grands territoires » opposés des « biens moraux de la modernité » peuvent exister.

Or, la récupération contemporaine, qui avait sans doute au départ comme intention réelle de « répondre aux besoins » en intégrant en son sein des revendications faites de l'extérieur, est devenue une Autorité idéologique telle qu'elle semble être naturelle : elle est dans la « nature des gens », qui est en fait un ordre social « internalisé » et non secondarisé. D'où la contradiction suivante : d'une part est jugée acquise l'autonomie de l'individu, d'autre part, prolifère toute une machinerie de « gestion de l'intime » dans une logique productive et subversive de « réponse aux besoins » ne donnant pas le choix de ne pas consentir à l'identité qui s'y profile, et donnant tout au plus une illusion d'autonomie. La prise de conscience de cette contradiction serait le critère d'un dépassement de cette condition, d'une formulation réflexive de sa signification et d'une reconstruction singulière de l'identité ou de l'orientation. Les contre-idéologies ont toujours fait avancer l'histoire, mais aujourd'hui, elles ne suffisent pas à construire un projet commun, tout au plus servent-elles à contenir une certaine révolte, qui autrement pourrait être peut-être plus dangereuse pour le pouvoir en place.

La fin de la transcendance, c'est celle des fins qui nous dépassent. Mais cela n'est pas tombé du ciel sans qu'on en ait tiré les ficelles : l'Autorité perdait de sa crédibilité, parce que l'homme cherchait la liberté et la vérité. Qu'on parle de savoirs pratiques ou théoriques, de raison ou de sentiments, à travers les siècles, comme le dit Taylor, s'intériorisent les raisons d'agir et d'exister, en ce sens, d'abord, qu'elles font partie de nous comme du reste du cosmos, qui n'est dès lors plus supérieur, mais équivalent à l'homme, et ensuite, qu'elles sont de notre pure invention imaginaire et méritent pour cela d'être radicalement prises en charge. Cela même se réalise dans la crainte, justement, de la perte de ces sources, et dans la prise de conscience de ce que Weber appela, en reprenant une expression de Schiller, le « désenchantement du monde » (p.624).

La transcendance, dans un monde enchanté, c'était tout ce qui n'allait *pas* de soi, par sa magnificence, sa grandeur, sa hauteur de vue, son caractère inaccessible, insaisissable à l'homme, raison pour laquelle *ce qui allait de soi* était d'y croire : l'évidence était que l'homme était radicalement dépassé par les évènements (naturels) et par les grandes constructions historiques (religions) faites au nom d'un autre monde (le salut, le paradis céleste). Avec la Raison Universelle, c'est cependant une autre forme de transcendance qui allait s'installer, celle de l'Idéal Humain du monde ici-bas, et avec elle, le début de la fin de la transcendance, pourrions-nous dire, « extro-déterminée ». Quand les fins qui nous dépassent perdent de leur crédibilité, et qu'une certaine « clairvoyance normative », d'abord, par la Raison Universelle de l'Homme, décide d'en prendre les rênes, s'ouvre la porte non seulement à l'intériorisation de la transcendance, mais également à l'immanence de la norme, et à sa constitution en tant que fin. Car si la Raison Universelle était un idéal, tous n'y eurent pas pour autant accès, et bon nombre se contentèrent de reproduire instrumentalement des fins « universelles » qui ont fini par aller de soi. On pourrait dire de la transcendance que c'est quand y croire cesse d'aller de soi que cela cesse de nous dépasser, et commence, soit à cesser d'exister (et là il faut reconstruire ce en quoi on croit), soit à être reproduit comme instrument de cohésion sociale immanente (et là il faut que certaines croyances plus ou moins conscientes soient entretenues chez une majorité).

L'ère de l'immanence serait donc celle où les fins vont de soi et où les normes deviennent des fins en elles-mêmes, qui ne dépassent personne consciemment, mais qui sont en chacun et dépassent tout le monde inconsciemment. C'est pourquoi on n'a même pas besoin d'y croire : ce qui va de soi, c'est que ça va de soi. Mais c'est quand ça cesse d'aller de soi, parce qu'on se trouve dans une situation totalement « autre », où les normes sont différentes, ou encore parce que la situation qui allait de soi devient intenable et qu'on cherche une issue, c'est là qu'on voit que ça nous dépasse et qu'en même temps, ça cesse de le faire, parce qu'on voit la norme en tant que norme. Alors là seulement, il y a possibilité de la dépasser (transcendance intro-déterminée) et là on reconstruit sur du neuf. Ou bien c'est l'option de rechange : on simule que tout va encore de soi en reconstruisant « la réalité » présente comme nouveau « va de soi » et là, ça continue de nous dépasser, et c'est la simulation elle-même qui nous dépasse.

Simulation ou redoublement, l'un et l'autre ne se font donc pas sans l'Autorité qui les institue. Le même langage de liberté peut se profiler d'un côté comme de l'autre, mais alors que dans le redoublement, c'est la liberté qui finit par redoubler l'Autorité, y compris la sienne propre, dans la simulation, l'Autorité extérieure produit un double virtuel de liberté destiné à être « internalisé ». Le redoublement demande l'effort, non seulement de « se sortir » d'une condition qui va de soi, mais surtout et d'abord de *vouloir* et de *pouvoir* s'en sortir, dans un monde où le contraire semble visé implicitement par les Autorités, et où l'effort est moins valorisé (dans un monde où les idéaux sont inatteignables, il vaut mieux viser le plus petit dénominateur commun). La simulation demande de se conformer à la norme, mais en croyant tout bonnement que celle-ci est toute naturelle et non pas arbitraire.

La culture seconde est en péril, car elle a perdu de sa transcendance et, devenue immanente, s'est transformée en culture première. Cependant, s'il est une tendance, le déclin de la culture seconde n'est pas un phénomène rationnel et objectif: il n'est pas objectivé dans certains faits, ni soutenu par de quelconques finalités pratiques. C'est une forme de résidu plus ou moins conscient du fonctionnement rationnel du système, dont les tenants et les aboutissants s'observent au compte goutte à tous les niveaux de l'enseignement. Le mode de reproduction décisionnel-opérationnel de la société, théorisé par Freitag, montre que la pratique sociale contemporaine ne trouve son sens - ne devient norme ou déviance - qu'à posteriori. Tendanciellement, tout comme c'est le cas pour l'ensemble de la société, l'école n'a plus de fondement a priori et se mute en une machine à produire du travailleur, une machine où le seul signal de régulation est celui que lui envoie le marché de l'emploi, où la seule condition de légitimité est l'efficacité, comme l'a noté Gilles Gagné (1999).

La seule condition de possibilité d'une renaissance de la culture seconde est désormais dans l'effort personnel de « visiter » des lieux autres et de construire entre eux des liens de transcendance, ce qui est pratiquement impossible: les lieux disponibles tendent à tous se ressembler et sont si nombreux et interreliés a priori que c'est le cheminement même entre eux qui devient une « prison » collective. Et l'idéologie dominante est si fortement axée sur une liberté individuelle « universellement simulée » - là tient la cohésion sociale - qu'il devient pratiquement possible pour le système de « contenir » les réels « égarements de la liberté ». Le décrochage, comme le suicide, serait alors un indice du « réel besoin » de se « sortir de sa réalité », qui pourrait peut-être, si la culture seconde était plus présente, s'exprimer et s'actualiser autrement et plus avantageusement.

Néanmoins, il reste encore de la culture seconde dans cette société, même si elle n'est plus locataire d'une structure sociale organisée. D'une certaine façon, c'est peut-être le fait de ne pas être instituée qui lui permet encore d'exister, de se partager "par la bande". Cette culture qui émergerait, en notre temps et selon ce que nous avons compris, dans le défaut de ce qui va de soi, est encore possible parce que le lien social lui-même l'est encore. Le seul lien second - qui ne va pas de soi - qui paraisse rester, c'est celui avec le "petit autre" en face de moi. Toujours insaisissable dans sa complétude et source première de la conscience de soi, il est désormais le seul critère de ma liberté, le seul capable de susciter un réel "désir de reconnaissance", le seul détenteur d'une reconnaissance seconde, non-médiatisée par le système, non immédiatement inaperçue. C'est là que la "norme d'internalité" et la simulation peuvent être dépassées, voire évacuées pour faire place à une plus grande liberté. Militer contre le système ne ferait que le nourrir; mieux vaut faire une place aux objets de la culture seconde dans la culture première (mais en conservant leur caractère second). Car, lorsque les mécanismes de contrôle ont des effets imprévisibles et inconscients, il ne s'agit plus tant de savoir qui domine qui, dans la société, que de savoir quoi domine quoi, dans nos têtes et notre corps.

Apprendre quelque chose aux enfants, c'est les mettre en face de synthèses humaines qui détiennent, d'autorité, un savoir qui, pour eux, est encore de l'ordre du Rien. Ceci n'est pas de l'ordre de la logique productive, et si on peut parler de séduction - amener ailleurs - ce n'est pas au sens des "stratégies de séduction" rationalisées et adaptées à la logique productive, mais bien plutôt au sens où ce qui fascine, charme ou motive l'élève, ce n'est pas de se comprendre comme le professeur - ou le manuel, ou le système - le comprend, mais de se comprendre comme le professeur se comprend. L'objet du savoir, autrement dit, entendu au sens second et général, ce n'est pas les mécanismes cognitifs ou les capacités d'agir dans le monde - qui vont de soi - mais leur contenu substantiel: la société, réfractée en chaque individu. Le plus grand pouvoir de l'école, croyons-nous, réside dans les objets de connaissance qu'elle transmet: moins ils vont de soi pour l'élève, plus ils susciteront son intérêt, capteront son désir de dépassement. Ce qui séduit, c'est l'intuition mystérieuse que l'autre se possède, et non qu'il nous possède. Cette intuition n'est possible que dans la rencontre avec l'autre véritable.

En voulant découvrir le sens de la liberté moderne et ce qui en restait de nos jours, nous avons été conduite, en somme, vers l'endroit où elle se fait découper en petits morceaux, dans la technostucture économique. D'un rituel de passage à l'âge adulte, nous en sommes venue à considérer l'éducation comme une usine de fabrication des esprits

correspondant à la division du travail et à l'esprit libéral. Le leurre d'une liberté ou d'un accomplissement personnel trouvant son sens dans les institutions est ainsi démasqué. Le système social profiterait de l'état de fait de la culture pour implanter dans la conscience du sujet une contrainte absolue, celle de la liberté "plate et futile", afin que lui apparaissent déviantes ou "réduites à rien" des manifestations réelles de liberté. Se portant garant de cette liberté factice et de la satisfaction des "besoins de sa clientèle", c'est par conséquent le système lui-même, lorsque cette implantation rencontre une résistance, qui est identifié comme la cause suprême des échecs, et c'est donc lui, en dernière instance, qu'on s'évertue à réformer et à adapter à la réalité. Or, avant d'être des effets pervers du système, les résistances au système sont les dépôts d'une tradition d'idéaux s'incarnant comme "habitudes du coeur", de surcroît à l'origine de ce système, comme l'a fait valoir Gilles Gagné. N'ayant pas été réappropriés en son sein, ces idéaux cherchent aujourd'hui à se ressaisir, tant bien que mal, à travers l'autodétermination radicale de singularités humaines, dans un rapport d'opposition à ce que ce système est devenu. Celui-ci occasionne donc l'exclusion et non les résistances elles-mêmes, mais c'est pour camoufler son impuissance à les englober qu'il en revendique la responsabilité et se donne le droit de les récupérer après-coup. Cependant, par procuration, c'est l'imaginaire des personnes qui est l'objet central de ces ajustements de détails. En résulte une croyance selon laquelle ce système est à la fois la cause de tous les problèmes singuliers et la source de leur enraiment, et cela fait du conflit son moteur essentiel. La culpabilité collective s'y trouve toute entière renfermée et la culpabilité subjective est ainsi libérée de la contrainte de l'Autre pour se consacrer à elle-même, mais même cela reste soutenu artificiellement par le système, jouant à l'Autre invisible sans lequel cette culpabilité ne pourrait voir le jour. L'avidité à vouloir tout gérer libère, d'une part, un espace non gérable, et d'autre part, la pensée singulière elle-même de ses responsabilités de jadis - le système s'en charge. La liberté ultime se replacerait dès lors en dehors de tout système, ne rencontrant désormais son altérité fondatrice et sa puissance qu'en des lieux où la pensée ne s'est pas encore aventurée. Celle-ci écope alors d'une responsabilité supérieure, celle de la réflexivité non médiatisée par le système. Est-ce là le but de l'éducation, offrir le Rien comme altérité suprême? C'est plutôt d'amorcer la prise de conscience substantielle de ce Rien, en apprenant aux élèves Quelque chose.

BIBLIOGRAPHIE

ANGERS, Pierre, La genèse d'une recherche sur l'art d'apprendre, Montréal, Bellarmin, 1995, 137 pages.

ARENDT, Hannah, « La crise de l'éducation », La crise de la culture, Gallimard, 1972, p.223 à 252.

AUDET, Philippe, Histoire de l'enseignement au Québec, tome 1 et 2, Montréal, Holt, Rinehart et Winston, 1971, 495 et 431 pages.

BAUDRILLARD, Jean, De la séduction. L'horizon sacré des apparences, Paris, Denoël-Gonthier, 1979, 243 pages.

BAUDRILLARD, Jean, La société de consommation. Ses mythes. Ses structures, Paris, Denoël, 1970, 318 pages.

BEAUVOIS, Jean-Léon, Traité de la servitude libérale. Analyse de la soumission, Paris, Dunod, 1994, 244 pages.

BELL, Daniel, Vers la société post-industrielle, Paris, Robert Laffont, 1974.

BERTHELOT, Michèle, Enseigner, qu'en disent les profs ?, Québec, Conseil supérieur de l'éducation (CSE), 1991, 161 pages.

BLANCHETTE, Josée, « Désolé, c'est un garçon », Le Devoir, 20 octobre 1999, A3.

BLOOM, Allan, L'âme désarmée. Essai sur le déclin de la culture générale, Montréal, Guérin et Julliard, 1987, 332 pages.

BOUCHARD, Pierrette et Jean Claude St-Amant, « Réussite scolaire : il faut éviter les généralisations abusives », La Presse, 23 novembre 1999, B3.

BOURDIEU, Pierre et Jean-Claude Passeron, La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, Minuit, 1970, 279 pages.

BOURDIEU, Pierre et Jean-Claude Passeron, Les héritiers. Les étudiants et la culture, Paris, Minuit, 1985, 189 pages.

CAMBRON, Micheline, « La tentation de l'utopie. Conception du langage et enseignement de la littérature au Québec », dans Main basse sur l'éducation, Montréal, Nota bene, 1999, p.167.

CASTELOT, André, « Des apports de l'Histoire « grand public » à la formation des jeunes esprits », dans Des enfants sans histoires, Paris, LAP, 1984, p.25.

CHOUINARD, Marie-Andrée, « Apprendre à écrire à l'Université », Le Devoir, 24 octobre 2000, A8.

CLAIN, Olivier, « Hegel et le schéma L de la dialectique intersubjective », Société, numéro 17, p. 1 à 24.

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION, Rapport annuel 1995-1996. Exposé de la situation, Québec, Ministère de l'éducation du Québec, 1996, 132 pages.

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION, Les États Généraux sur l'Éducation 1995-1996. Renover notre système d'éducation, dix chantiers prioritaires, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, 1996, 90 pages.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation, La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, 1991, 57 pages.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, Rapport annuel 1995-1996 sur l'état et les besoins de l'éducation, pour un nouveau partage des pouvoirs et responsabilités en éducation, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, 1996, 83 pages.

DANDURAND, Pierre, « Essai sur l'éducation et le pouvoir », Sociologie et société, Montréal, PUM, Vol.3, numéro 2, nov. 1971, p.209 à 229.

DESPINS, J-P. et M-C. Bartholy, Le poisson rouge dans le Perrier, Limoges, Citerion, 1988, 294 pages.

DES RIVIÈRES, Paule, « L'identité des garçons », Le Devoir, 15 octobre 1999, A10.

DES RIVIÈRES, Paule et Jean Pichette, « L'éducation ça donne quoi ? », Le Devoir, 4 octobre 1999, A1.

DUCLOS, Denis, « De l'avenir du sujet : entre acte, passion et politique », Société, numéro 17, p. 25 à 47.

DUCLOS, Denis, La peur et le savoir, Paris, La Découverte, 1989, p.60 à 86.

DUFOUR, Valérie, « À la rescousse des garçons », Le Devoir, 14 octobre 1999, A1.

DUMONT, Fernand, « Culture et valeurs dans les organisations », Congrès de l'Association internationale des psychologues du travail, Mai 1986, p.14.

DUMONT, Fernand, Genèse de la société québécoise, Montréal, Boréal, 1993, 353 pages.

DUMONT, Fernand, « La raison en quête d'imaginaire », Recherches sociographiques, numéro 23, 1, 1982, p.45.

DUMONT, Fernand, Le lieu de l'homme, Montréal, HMH, 1968, 233 pages.

DUMONT, Fernand, Les idéologies, Paris, PUF, 1974, 181 pages.

DUMONT, Fernand et al., L'éducation, 25 ans plus tard ! Et après ?, Québec, IQRC, 1990, 432 pages.

DUMONT, Fernand, Raisons communes, Montréal, Boréal, 1995, 255 pages.

DURKHEIM, Émile, Éducation et sociologie, Paris, PUF, 1947, 149 pages.

DURKHEIM, Émile, L'évolution pédagogique de France, Paris, PUF, 1938, 403 pages.

DUVAL, Luce, « Les jeunes du Québec sont-ils différents ? », Le Devoir, 7 février 2000, A7.

DREYFUS, Hubert et Paul Rabinow, Michel Foucault. Un parcours philosophique, au delà de l'objectivité et de la subjectivité, Gallimard, 1984, 366 pages.

FAYARD, Jean-François, Des enfants sans histoire. Le Livre blanc de l'enseignant de l'Histoire. Paris, Perrin, 1984, 286 pages.

FINKIELKRAUT, Alain, La défaite de la pensée, Gallimard, 1987, 185 pages.

FOUCAULT, Michel, « Freud, Nietzsche, Marx », Cahiers de Royaumont, VI, Paris, Minuit, 1967, p.183.

FREITAG, Michel, « L'identité, l'altérité et le politique », Société, no.9, 1992, p.33.

FREITAG, Michel. Le naufrage de l'université (et autres essais d'épistémologie politique), Québec, Nuit blanche, Paris, La découverte, 1995, 299 pages.

FREITAG, Michel, Dialectique et société II. Culture, pouvoir, contrôle. Les modes de reproduction formels de la société, Montréal, Saint-Martin, 1986, 443 pages.

FREITAG, Michel, « L'Université aujourd'hui : les enjeux du maintien de sa mission institutionnelle de la société », dans Main basse sur l'éducation, Montréal, Nota bene, 1999, p 237.

FREITAG, Michel, « Transformation de la société et transmutation de la culture », Conjoncture politique au Québec, 2, 1982, p.61 et 3, 1983, p.139.

GAGNÉ, Gilles, « À propos de l'ouvrage collectif « Main basse sur l'éducation » », Le Fil des événements, 2 décembre 1999.

GAGNÉ, Gilles, « L'école au Québec, un système qui parasite des institutions », dans Main basse sur l'éducation, Montréal, Nota bene, 1999, p. 7.

GAGNÉ, Gilles, « Conférence sur l'éducation » Semaine des sciences sociales au CÉGEP, 1998.

GAGNÉ, Gilles, « Malaise de la société », conférence prononcée dans le cadre du colloque Pathologies du lien social et société contemporaine, 1996.

GAGNÉ, Pierre-Paul, « Apprendre à réfléchir : oui, mais comment ? », Le Devoir, 26 janvier 2000, B1.

GAGNON, Gabriel, « Si les décrocheurs avaient raison... », Possibles, 16, 4, automne 1992, p.183.

GAGNON, Nicole, « Le pédagogue, la grammaire et le petit rat blanc », dans Main basse sur l'éducation, Montréal, Nota bene, 1999, p. 191.

GAGNON, Nicole, « L'idéologie humaniste dans le revue L'enseignement secondaire » dans École et société au Québec, tome 1, Éléments d'une sociologie de l'éducation, Textes choisis et présentés par P.W. Bélanger et Guy Rocher, Montréal, Hurtubise HMH, 1975, 300 pages.

GAGNON, Nicole, Pierre Angers et la révolution copernicienne, manuscrit, 1993.

GAUTHIER, Clermont, Denis Jeffrey et al., Enseigner et séduire, Québec, PUL, 1999, 223 pages.

GAUTHIER, Jean-Marc, « Qui décroche de quoi ? », Présence, 2, 10, mai 1993.

GODIN, André, « La décentralisation doit-elle passer par l'imputabilité ? », Information, revue de la FQDE, 5, 1984, p.1 à 5.

GRÉGOIRE, Réginal Inc, La participation de l'enseignant et de l'enseignante à l'orientation et à la gestion de leur école, 1997, 84 pages.

GUÉRICOLAS, Pascale, « Main basse sur l'éducation », Le Fil des évènements, 16 septembre 1999.

GUSDORF, Georges, Pourquoi des professeurs ?, Paris, Payot, 1963, 246 pages.

HABERMAS, Jürgen, La technique et la science comme « idéologie », Gallimard, 1973, coll. « Tel », p.35 à 74.

- HABERMAS, Jürgen, Théorie de l'agir communicationnel, Paris, Fayard, 1987.
- JOULE, Robert-Vincent et Jean-Léon BEAUVOIS, « La psychologie de la soumission », La Recherche, no.202, vol 19, 1988, p.1053.
- JOULE, Robert-Vincent et Jean-Léon BEAUVOIS, La soumission librement consentie. Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?, Paris, PUF, 1998, 214 pages.
- KAMMERER, Pierre, Délinquance et narcissisme à l'adolescence. L'alternative symbolisante du don et de l'initiation, Paris, Bayard, 1992, 302 pages.
- LAHIRE, Bernard, L'homme pluriel. Les ressorts de l'action, Paris, Nathan, 1998, 271 pages.
- LAHIRE, Bernard, Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire, Lyon, PUL, 1993, 310 pages.
- LAROSE, Jean, « L'élite de demain », Le Devoir, 2 octobre 1999, A11.
- LAROSE, Jean, « Le travail nouveau », Le Devoir, Idées, 27 novembre 1999, A11.
- LAROSE, Jean, « Le sexe mort », Le Devoir, Idées, 23 octobre 1999, A11.
- LAROSE, Jean, « Refermons l'école ! », Le Devoir, Idées, 22 janvier 2000, A13.
- LATOURETTE, Bruno, « On technical mediation – Philosophy, Sociology, Genealogy », in Common Knowledge, 1994, vol.3, no.2, p.29-64.
- LEGENDRE, Pierre, L'inestimable objet de la transmission, étude sur le principe généalogique en Occident, Paris, Fayard, 1985, 407 pages.
- LEGENDRE, Pierre, L'empire de la vérité introduction aux espaces dogmatiques industriels, Paris, Fayard, 1983, 252 pages.
- LÉVESQUE Marcienne et Jean-Pierre Proulx, « Avis aux bacheliers, aux maîtres, aux docteurs et à leurs professeurs », Le Devoir, 13 novembre, 1999, A-13.

MAINVILLE, Robert, « Changer les garçons », Le Devoir, 22 octobre 1999, A10.

MASSÉ, Denis et al., L'évaluation institutionnelle en milieu scolaire, logiques, enjeux, rôles et responsabilités des différents acteurs, Sherbrooke, CRP, 1993, 169 pages.

MELLOUKI, M'hammed et François Melançon, Le corps enseignant du Québec de 1845 à 1992, formation et développement, Montréal, Logiques, 1995, 351 pages.

MELLOUKI, M'hammed et Clermont Gauthier, « Amnésie volontaire », 11 novembre 1999.

MELLOS, Koula, « Agir communicationnel et philosophie politique chez Habermas », Rationalité, communication, modernité, Ottawa, PUO, 1991, 125 pages.

MIRON, Annette, « Décrocher afin de mieux raccrocher...ou décrocher pour ne pas s'accrocher indûment », Revue québécoise de psychologie, 14, 1, 1993, p.115.

MONIOT, Henri, (dir.) et al. Enseigner l'histoire, des manuels à la mémoire, Peter Lang, 1984, 303 pages.

MORIN, Lucien, « Le rôle de l'éthique dans la mission éducative », Le fil des événements, 26 novembre 1998.

NIETZSCHE, F. W. Ainsi parlait Zarathoustra, Gallimard, 1947, (1883), 445 pages.

NIETZSCHE, F. W. Le gai savoir, Gallimard, 1950, (1886), 379 pages.

NIETZSCHE, F. W. Par-delà bien et mal, Gallimard, 1971, (1885), 246 pages.

NIETZSCHE, F. W., « Vérité et mensonge au sens extra-moral », dans Œuvres philosophiques complètes, 1, 2, Gallimard, 1975, (1870-1873).

ORIOU, Michel, « De l'intellectuel organique au gestionnaire de l'identité », Recherches sociographiques, 15, 2, 1984, p.181.

ORIOU, Michel, « Identité produite, identité instituée, identité exprimée : Confusion des théories de l'identité nationale et culturelle », Cahiers Internationaux de sociologie, 66-67, 1979.

PICHETTE, Jean, « L'échec à-t-il un sexe? », Le Devoir, , 20 octobre 1999, B3.

PICHETTE, Jean, « L'éducation dans le miroir (brisé) du politique », dans Main basse sur l'éducation, Montréal, Nota bene, 1999, p. 71.

PICHETTE, Jean, « L'éthique en pratique », Le Devoir, 27 octobre 1999, B1.

PICHETTE, Jean, « Nous sommes tous obsédés », Le Devoir, 18 octobre 1999, B6.

PICHETTE, Jean, « Qui êtes vous? », Le Devoir, 4 octobre 1999, A4.

PICHETTE, Jean, « La place de la religion à l'école » Le Devoir, Actualités, 22 septembre 1999, A1.

PICHETTE, Jean, « Jean-Pierre Proulx : L'homme de la laïcité à l'école », Le Devoir, 13 septembre 1999, B1.

RAMONET, Ignacio, La tyrannie de la communication, Paris, Galilée, 1999, 200 pages.

ROY, Simon, Clermont Gauthier et Maurice Tardif, Évolution des programmes d'histoire de 1861 à nos jours, Cahiers du LABRAPS, vol.11, 1992, 203 pages.

SHIOSE, Yuki, Les loups sont-ils québécois ? Les mutations sociales à l'école primaire, Québec, PUL, 1995, 224 pages.

SIMARD, Jean-Jacques, « Autour de l'idée de nation. Appropriation symbolique, appropriation matérielle, socialité et identité », dans Nation, souveraineté et droits. La question nationale. Montréal et Tournai, Bellarmin et Desclée, 1980, p.11-47.

SIMARD, Jean-Jacques, « Québec et frères inc. La cybernétisation des pouvoirs », Recherches sociographiques, vol. XX , 2, mai-août, 1994.

SIMARD, Jean-Jacques, « La révolution pluraliste : une mutation du rapport de l'homme au monde », Pluralisme et école, jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs, Québec, IQRC, 1988, p.23.

SIMARD, Jean-Jacques, « Détournement de mineurs : l'éducation québécoise à l'heure de la bureaucratie scolaire », Recherches sociographiques, XXIII, 1-2, 1982, p.405.

SPÉNARD, Pierre, Contribution à l'analyse sociologique du phénomène de l'abandon scolaire au Québec, Thèse (M.A.), Université Laval, 1999.

TAYLOR, Charles, Grandeur et misère de la modernité, Bellarmin, 1992, 150 pages.

TAYLOR, Charles, Les sources du moi, Boréal, 1998, 712 pages.

TAYLOR, Charles, « Les sources de l'identité moderne », dans Les frontières de l'identité : Modernité et postmodernisme au Québec, PUL, Sainte-Foy, 1996, p.347.

THÉRY, Irène, « Vie privée et monde commun », Le Débat, 88, mai-août 1995, p.137 à 154.

Annexe I

C'est précisément dans la coïncidence du « je veux » et du « je peux » qu'Arendt place la liberté :

« La nécessité qui m'empêche de faire ce que je connais et veux, peut surgir du monde ou de mon propre corps, ou d'une insuffisance de talents, dons et qualités qui sont impartis à l'homme par naissance et sur lesquels il n'a pas plus de pouvoir qu'il n'en a sur d'autres circonstances ; tous ces facteurs, les facteurs psychologiques non exclus, conditionnent la personne de l'extérieur en ce qui concerne le je-veux et le je-sais, c'est-à-dire le moi lui-même ; le pouvoir qui fait face à ces circonstances, qui libère pour ainsi dire la volonté et le savoir de leur enchaînement à la nécessité est le je-peux. Ce n'est que là où le je-veux et le je-peux coïncident que la liberté a lieu » (208).

Ainsi dit-elle, ce n'est pas en l'absence de toute détermination extérieure que l'action peut être libre, mais c'est dans la mesure ou elle dépasse ces déterminismes dans sa manifestation même, qu'elle s'en libère.

« (...) l'action, pour être libre, doit être d'une part libre de motif et d'autre part de son but visé comme effet prévisible. Cela ne veut pas dire que les motifs et les desseins ne sont pas des facteurs importants dans tout acte singulier ; ils sont les facteurs déterminants et l'action est libre dans la mesure où elle peut les transcender » (197)

La liberté politique, propose Arendt, n'est possible que si elle trouve à s'exprimer, à se mettre en scène, à faire son apparition en tant qu'inédit dans l'action même. Car si la liberté était un attribut de la volonté soumise à l'entendement et au jugement, elle ne pourrait se manifester nulle part qu'à l'intérieur, et demeurerait donc prisonnière d'elle-même. Cette sorte de liberté n'en est pas vraiment une, c'est plutôt un combat de la volonté avec elle-même, et plutôt que d'engendrer l'action, elle risque de la paralyser. La pensée, dit Arendt en substance, fait disparaître la liberté, « sans compter qu'il devrait paraître étrange que la faculté de la volonté [consciente] dont l'activité essentielle consiste à commander soit le refuge de la liberté » (118).

Mais, aujourd'hui, admet-elle, que la liberté est désormais perçue comme un attribut du jugement et de la volonté (libre arbitre), en tant que la volonté est apparue dans l'expérience du « je ne peux pas », lequel brime, de « l'extérieur », la liberté « intérieure »,

c'est tout de même une forme de liberté qui agit, dans le fait de transcender les facteurs déterminants de l'action, non en tant que but ou motif de celle-ci, mais en tant que le « je veux » coïncide avec le « je peux », c'est-à-dire en tant que volonté de puissance, où l'acte singulier et la pensée singulière se conjuguent.

Cependant, cette coïncidence semble rare de nos jours, puisque le « je-veux » est soumis à l'idéologie dominante et le « je-peux » aux procédures instrumentales du système. Les actes sont déjà pensés par ailleurs. Ainsi, le premier devient un « je voudrais » et le second, un « tu dois ». Or la liberté, précise Arendt, trouve son fondement non dans l'accomplissement de sa puissance dans l'acte, où elle trouve plutôt son expression, sa réalisation, mais dans le principe qui préside à l'action elle-même, qui n'est pas un « tu dois », mais un bien présidant à la dignité de l'homme, comme l'honneur ou l'amour de l'égalité. Les principes sont universels et transcendent l'action, et c'est pourquoi ils appellent la liberté au delà de ses motifs et de ses buts particuliers. À l'inverse, si la liberté restait enfermée en son fondement comme jeu de principes, qu'il soit intériorisé et secondarisé par la pensée singulière ou accepté tel que reçu par la société, c'est-à-dire si elle ne trouvait pas à s'exprimer dans un acte ou une parole qui en démontrent la singularité et en est le résultat, elle ne ferait pas son apparition et donc, n'existerait qu'en tant que « je pourrais ». Elle ne serait donc pas liberté, mais combat de la volonté avec elle-même, c'est-à-dire tout simplement pensée, et non pas action. La liberté réside dans la coïncidence entre les deux, dans la volonté-pouvoir ou la volonté de puissance. Bref, les principes font naître la liberté en tant qu'ils sont aux sources de la volonté, laquelle naît de notre impuissance face à eux (je ne peux avoir l'honneur ou l'égalité), mais c'est l'accomplissement en actes, la transfiguration, la transvaluation ou la transcendance subjective qui sont aux sources de son épanouissement en tant que liberté.

Ainsi, le fondement de la liberté, en tant que principe extérieur à elle-même, c'est-à-dire prenant forme dans un « ailleurs », serait-il même la pensée singulière qui s'oppose à l'action, est l'horizon à l'intérieur duquel elle prend naissance, d'abord (historiquement) dans l'indistinction du je veux et du je peux comme statut de l'homme libre donné par naissance, ensuite dans la révolte du je veux qui ne peut pas (de naissance) et dans l'opposition à l'autorité (extérieure ou intériorisée), et enfin dans la reconstruction d'un horizon, serait-il personnel mais demeurant soumis à maints déterminismes qu'il a le pouvoir de transcender : où se réconcilient le « je veux » et le « je peux » dans l'exercice de la volonté libre, laquelle peut dès lors être reconnue par le résultat visible qu'elle engendre, l'œuvre proprement dite, où deviennent pleinement manifestes, selon Arendt, les principes ou l'ordre du monde qui en sont au fondement. Si les principes universels

servent de base à la volonté, c'est l'agencement et les interprétations singulières de ces principes qui font de la liberté une chose inédite, et c'est sa manifestation, son apparition et sa mise en scène, lesquels demandent un travail personnel, qui en font un bien universellement reconnaissable. C'est la fin des ordres non-médiatisés, disait Taylor. Cependant, si le « je veux » et le « je peux » sont tous deux conditionnés de l'extérieur et ne sont pas dépassés dans l'action, ces ordres, bien que « médiatisés » par ceux qui sont aux commandes, justement, de ce conditionnement, restent impossibles à voir, du moins en tant que tels, par ceux qui y sont soumis, puisqu'ils vont tout simplement de soi.

Ainsi, c'est dans l'horizon singulier que risquent de se trouver les contradictions ayant d'abord leur source dans l'horizon de la société et c'est en son sein même, non seulement que se réinterprète l'ordre du monde qui en est l'origine, mais que se joue l'existence même de cet ordre comme « résultat », et non plus dans un lieu transcendant de l'extérieur du bien pour lui-même. La transcendance sera subjective ou ne sera pas, mais pour ce faire, elle ne doit pas craindre les contradictions, car elles en sont à la source, en ce sens que s'il n'y avait jamais eu de rupture entre le « je veux » et le « je peux », la transcendance serait demeurée « extérieure », non-médiatisée par l'intérieur, et agir et être libre ne feraient qu'un, même sans la pensée et la volonté singulières, qui n'auraient pas vu le jour. La liberté strictement politique et la Raison universelle, où celle-là était un statut et celle-ci, un postulat de Vérité a priori, lesquelles étaient substantielles aux temps de Platon, sont devenues des structures par delà lesquelles s'impose une substance, le sujet singulier, ses efforts et sa construction imaginaire comme fondement de toute liberté, et finalement, de tout principe, puisque sans l'action libre qui les rend manifestes, ces principes n'auraient plus d'existence.

Annexe II

« Le monde moderne a fait de l'école une société superposée à l'autre, une société idéale qui se trouve en même temps un milieu particulier de la collectivité plus vaste. L'école abandonne à la famille, aux contacts quotidiens et plus récemment aux mass média l'apprentissage confus de la vie sociale ; elle se réserve une systématisation, un survol de l'initiation. À l'usage de l'enfant, elle se veut la société comme système et comme horizon; elle exerce une fonction de transcendance. On a beau la contester, et personne n'y manque aujourd'hui, on ne voit guère comment la remplacer. Sa mise en retrait, qui lui est reprochée, est justement la condition première de sa constitution comme pratique spécifique, comme pratique d'un certain discours.

« Ce discours ambitionne de réunir l'héritage social: celui d'un pays, celui de l'Occident, celui de la plus vaste culture humaine. L'école prétend même mettre ensemble de quelque façon la morale et la science; car, comme toutes les pratiques idéologiques, elle vise à réconcilier les *valeurs* et les *faits*. Et elle n'y arrive pas comme une théorie ou une philosophie pourraient le faire, mais en créant une société parallèle. L'école ne porte pas la transcendance pratique qu'elle instaure dans une figure abstraite de l'esprit; elle transcende d'abord par son conservatisme. Elle ramène les enfants en arrière de leur société, et de plusieurs façons. Elle met en forme les traditions de pensée et de vivre; elle entend trier dans des *programmes* le savoir authentique; elle incite les maîtres à ne point violer les règles communes des conduites et des dialogues. Pour tout dire, elle se réfère avant tout à ces *schèmes idéaux* dont nous avons parlé.

« Ne nous y trompons pas: ce conservatisme est, à sa manière, une utopie. De quelque façon que ce soit et avec l'arbitraire qui est fatalement impliqué, récapituler le devenir et la connaissance crée une largeur d'horizon que les velléités quotidiennes de dépassement ne sauraient atteindre ou, en tout cas, dire. En retirant les enfants des familles, en leur proposant un système de valeurs et de savoirs autrement dispersés, l'école incarne *pratiquement* la transcendance. Ce conservatisme a été, en Occident, l'assise du développement social, Sans lui, des individus auraient pu foncer vers l'absolu; avec lui, la pratique de l'absolu est devenue un milieu social particulier. Il a été et demeure un prodigieux moyen d'assimilation d'enfants venant des milieux les plus divers: broyage des origines pour constituer, à un certain niveau et pour quelques-uns, une société globale. On a cru découvrir récemment que cela avait favorisé la classe bourgeoise; mais il y a longtemps déjà que l'on a pu voir dans la classe bourgeoise un universel construit.

« L'intellectuel aussi trouve dans l'école les fondements de son statut. Il n'est pas toujours professeur. Mais que pourrait-il écrire ou penser sans cette pratique sous-jacente, étendue à tous les enfants, qui constitue son public après l'avoir institué lui-même dans son rôle? » (Dumont, 1974 : 86-87).

Annexe III

Marie-Andrée Chouinard du journal *Le Devoir* nous apprenait récemment que l'Université de Montréal avait comme projet la création d'un « Centre de communication écrite » pour les 30% d'étudiants de baccalauréat éprouvant des difficultés avec le « français écrit et la méthodologie ». « Le nœud du problème, c'est la pensée. Ils ont des problèmes à comprendre la matière et ce qu'on attend d'eux », explique madame Camerlin, directrice des programmes à la Faculté d'éducation permanente de L'Université de Montréal, chargée de ce projet. Apprendre aux étudiants à savoir repérer les idées principales d'un texte, à organiser leurs propres idées et à utiliser des concepts abstraits, de même qu'empêcher l'élimination des étudiants pour cause de carences en français, sont des objectifs de ce programme, qui compte faire passer le taux de persévérance universitaire de 68.3 % à 70 %, c'est-à-dire permettre à quelque quatre cents étudiants, qui autrement auraient décroché, de poursuivre leurs études. Si on peut saluer une telle entreprise, on ne peut cependant s'empêcher de se demander comment, après des études secondaires, collégiales et universitaires, au Québec¹⁰, on peut encore éprouver de telles difficultés. Force est de constater que ce qu'on apprend à ces deux niveaux d'enseignement n'a plus rien à voir avec une préparation à des études supérieures, et peut-être davantage avec une préparation à un marché de l'emploi n'ayant à la langue et à la culture qu'une faible dépendance, du moins en principes. Et que fait-on du 30 % restant ? Quelles autres déficiences que celles par rapport à la langue maternelle faut-il y compter ?

¹⁰ La majorité des répondants à l'étude étaient de langue française et avaient fait les cours de français normaux du système scolaire québécois au moins jusqu'à la fin du secondaire, mais parfois jusqu'à l'université (entrevue téléphonique avec Mme Camerlin).