

Université de Montréal

Pour un modèle d'éducation à la citoyenneté émancipatrice : les six
vertus démocratiques du citoyen de liberté sociale

par

Charles-Antoine Bachand

B.Ed., Université du Québec à Hull, 2001

M.A., Université d'Ottawa, 2004

Faculté des sciences de l'éducation
Département de didactique

Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation en vue de
l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)

Mars 2021

Charles-Antoine Bachand, 2021

Université de Montréal
Faculté des études doctorales et postdoctorales

Cette thèse intitulée :
Pour un modèle d'éducation à la citoyenneté émancipatrice : les six
vertus démocratiques du citoyen de liberté sociale

Présentée par : Charles-Antoine Bachand

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes

Alexandre Lanoix,
président-rapporteur

Marc-André Éthier,
directeur

David Lefrançois,
codirecteur

Mireille Estivalèzes,
membre du jury

Charles Heimberg,
examineur externe

Serge J. Larivée,
représentant de la doyenne

Reconnaissance du territoire autochtone

Ce travail a été réalisé sur le territoire ancestral non-cédé de la nation AAICIAAPE (Anicinape). Il sera par ailleurs présenté pour sanction dans une université sise sur le territoire ancestral non-cédé de la nation Kanien'kehá:ka.

Nous souhaitons rendre hommage à ces peuples autochtones, à leurs descendant·e·s, ainsi qu'à l'esprit de fraternité qui a présidé à la signature en 1701 de la Grande Paix de Montréal, traité de paix fondateur de rapports pacifiques durables entre la France, ses alliés autochtones et la Confédération haudenosauini. Nous souhaitons rendre hommage aux membres de la nation Anishinabeg qui encore aujourd'hui luttent pour préserver ce territoire. Nous leur offrons notre soutien et notre solidarité.

Kitci mik8etc / Níá:wen

<https://www.umontreal.ca/premierspeuples/reconnaissance/>

Résumé

La recherche théorique et spéculative qui fait l'objet de cette thèse permet de proposer un modèle d'éducation à la citoyenneté qui aurait des visées émancipatrices. S'inscrivant dans la tradition des sciences critiques et de la pédagogie critique de Freire (1968), elle défend d'abord l'idée que malgré la charge idéologique ou politique qui y est associée, l'éducation à la citoyenneté, comme toute forme d'éducation formelle ou informelle, devrait poursuivre la liberté et l'autonomie comme finalités.

C'est en prenant appui sur les thèses récentes du philosophe Axel Honneth (2015 et 2017), attaché à l'École de Francfort, portant sur le concept de liberté sociale et en exploitant les outils de l'herméneutique défendue par Ricœur notamment, qu'il a été possible dans un premier temps de proposer un modèle de *citoyenneté de liberté sociale* et, dans un deuxième temps, de définir certaines des caractéristiques des citoyen·ne·s de liberté sociale. Enfin, ce travail a permis de faire émerger des habiletés et des aptitudes que l'éducation à la citoyenneté qui aurait la liberté et l'émancipation comme finalités devrait contribuer à développer ou à entretenir. En raison de leur portée, nous nommons ces habiletés *des vertus démocratiques*. Les six vertus démocratiques que notre travail permet de faire émerger et qui devraient faire l'objet d'un enseignement ou d'un apprentissage sont 1) l'autonomie critique ; 2) la capacité à délibérer et à décider collectivement ; 3) la reconnaissance ; 4) la solidarité ; 5) la créativité ; et 6) la capacité d'action.

Mots-clés : Éducation à la citoyenneté, Éducation à la citoyenneté émancipatrice, Éducation émancipatrice, Liberté, Liberté sociale, Pédagogie critique, Vertus démocratiques.

Abstract

The theoretical and speculative research that is the subject of this thesis proposes a model of citizenship education that would have emancipatory aims. Following the tradition of critical sciences and Freire's critical pedagogy (1968), it first defends the idea that despite the ideological or political charge associated with it, citizenship education, like any form of formal or informal education, should pursue freedom and autonomy as its goals.

By taking as a basis the recent theses of the philosopher Axel Honneth (2015 and 2017), attached to the Frankfurt School, on the concept of social freedom and by exploiting the tools of the hermeneutics defended by Ricœur in particular, it was possible, firstly, to propose a model of *citizenship of social freedom* and, secondly, to define some of the characteristics of citizens of social freedom. Finally, this work allowed us to identify skills and aptitudes that citizenship education, which would have freedom and emancipation as its goals, should help to develop or maintain. Because of their scope, we call these skills *democratic virtues*. The six democratic virtues that should be the object of teaching or learning and that our work proposes are 1) critical autonomy; 2) the capacity to deliberate and decide collectively; 3) recognition; 4) solidarity; 5) creativity; and 6) the capacity for action.

Keywords: Citizenship education, Critical pedagogy, Democratic virtues, Emancipatory citizenship education, Emancipatory education, Freedom, Social freedom.

Table des matières

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| RECONNAISSANCE DU TERRITOIRE AUTOCHTONE | III |
| RÉSUMÉ | IV |
| ABSTRACT | V |
| TABLE DES MATIÈRES | VI |
| LISTE DES TABLEAUX ET DES SCHÉMAS | VIII |
| REMERCIEMENTS | X |
| INTRODUCTION | 12 |
| CHAPITRE 1 — PROBLÉMATIQUE : L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ, DES MODÈLES INCOMPLETS ET INADÉQUATS | 21 |
| 1.1 QUELQUES MODÈLES D'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ | 27 |
| 1.1.1 <i>Un modèle d'éducation à la citoyenneté centré sur l'identité</i> | 28 |
| 1.1.2 <i>Des modèles d'éducation à la citoyenneté alliant identité et pouvoir</i> | 32 |
| 1.1.3 <i>Un modèle d'éducation citoyenne centré sur le pouvoir du citoyen</i> | 36 |
| 1.1.4 <i>Un modèle d'éducation citoyenne centré sur la délibération</i> | 41 |
| 1.2 LIMITES DES MODÈLES EXISTANTS D'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ | 44 |
| 1.2.1 <i>Des modèles qui contournent le problème des finalités</i> | 45 |
| 1.2.2 <i>Des modèles qui font l'impasse sur ce qui doit être enseigné</i> | 49 |
| 1.2.3 <i>Une citoyenneté qui doit se réfléchir dans le cadre concret du capitalisme mondialisé</i> | 52 |
| 1.3 L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DEVRAIT ÊTRE ÉMANCIPATRICE | 61 |
| 1.3.1 <i>Des finalités éducatives pour l'éducation à la citoyenneté émancipatrice</i> | 62 |
| 1.3.2 <i>Quelle liberté pour le citoyen?</i> | 66 |
| 1.3.3 <i>Problème de recherche</i> | 71 |
| CHAPITRE 2 — CADRE CONCEPTUEL : CITOYENNETÉ ET «ÉDUCATION À» | 74 |
| 2.1 LA CITOYENNETÉ | 75 |
| 2.1.1 <i>La citoyenneté libérale</i> | 77 |
| 2.1.2 <i>La citoyenneté républicaine</i> | 81 |
| 2.1.3 <i>La citoyenneté doit-elle être nationale?</i> | 85 |
| 2.2 LES VERTUS DÉMOCRATIQUES | 88 |
| 2.3 LES «ÉDUCATIONS À» | 92 |
| 2.4 LES PÉDAGOGIES CRITIQUES ET ÉMANCIPATRICES | 97 |
| 2.4.1 <i>Freire, conscientisation et praxis au service de l'émancipation</i> | 99 |
| 2.4.2 <i>La pédagogie critique</i> | 101 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 2.5 THÈSE DÉFENDUE | 106 |
| CHAPITRE 3 — MÉTHODOLOGIE : L'HERMÉNEUTIQUE AU SERVICE D'UNE RECONSTRUCTION | |
| NORMATIVE..... | 109 |
| 3.1 NATURE DE LA RECHERCHE THÉORIQUE | 112 |
| 3.2 POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE | 117 |
| 3.3 L'HERMÉNEUTIQUE COMME OUTIL D'ANALYSE CONCEPTUELLE..... | 123 |
| 3.4 LA CRITÉRIOLOGIE SCIENTIFIQUE DE LA RECHERCHE INTERPRÉTATIVE ET SPÉCULATIVE..... | 130 |
| 3.5 UNE DÉMARCHE DE RECONSTRUCTION CONCEPTUELLE | 138 |
| 3.5.1 <i>Précisions au sujet de notre démarche</i> | 139 |
| Temps 1 : Conceptualisation de la citoyenneté de liberté sociale | 142 |
| Temps 2 : Caractérisation du citoyen de liberté sociale..... | 143 |
| Temps 3 : Définition des vertus démocratiques à entretenir et développer | 144 |
| Temps 4 : Appréciation de la robustesse du modèle | 144 |
| 3.5.2 <i>Au sujet du corpus de textes</i> | 146 |
| CHAPITRE 4 — MODÈLE D'UNE CITOYENNETÉ DE LIBERTÉ SOCIALE | 150 |
| 4.1 LA LIBERTÉ SOCIALE COMME FONDEMENT DE LA CITOYENNETÉ..... | 152 |
| 4.1.1 <i>L'idée de liberté sociale</i> | 153 |
| 4.1.2 <i>La liberté sociale dépasse les libertés juridique et morale</i> | 159 |
| 4.1.3 <i>La liberté sociale s'incarne dans les trois sphères d'activité</i> | 165 |
| 4.1.4 <i>Les conditions de la liberté sociale dans la sphère publique</i> | 173 |
| 4.2 UNE CULTURE COMMUNE AU SERVICE DE LA LIBERTÉ SOCIALE | 181 |
| 4.3 UNE CITOYENNETÉ DE LIBERTÉ SOCIALE | 187 |
| 4.4 LE CITOYEN DE LA LIBERTÉ SOCIALE, UN CITOYEN SOCIALISTE ET RÉVOLUTIONNAIRE | 191 |
| 4.5 UN CITOYEN VERTUEUX | 199 |
| CHAPITRE 5 — SIX VERTUS DÉMOCRATIQUES POUR UN CITOYEN DE LIBERTÉ SOCIALE..... | 207 |
| 5.1 AUTONOMIE CRITIQUE | 209 |
| 5.2 RECONNAISSANCE | 216 |
| 5.3 SOLIDARITÉ | 223 |
| 5.4 DÉLIBÉRATION ET AUTOLÉGISLATION | 229 |
| 5.5 CRÉATIVITÉ POUR UN EXPÉRIMENTALISME CRITIQUE ET ÉTHIQUE | 237 |
| 5.6 CAPACITÉ D'ACTION INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE | 243 |
| CHAPITRE 6 — DISCUSSION | 251 |
| 6.1 FREIRE POUR UNE ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ | 252 |
| 6.2 FORCES ET ORIGINALITÉ DE NOTRE MODÈLE D'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ ÉMANCIPATRICE | 259 |
| 6.3 RESPECT DES CRITÈRES CRITIQUES ET DE SCIENTIFICITÉ..... | 261 |
| 6.4 UNE APPROCHE ÉLITISTE ET PERFECTIONNISTE ? | 268 |
| 6.5 UNE ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ INCOMPATIBLE AVEC L'ÉCOLE?..... | 275 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE | 279 |
| AU SUJET DE L'AUTEUR | 291 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 292 |

Liste des tableaux et des schémas

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tableau 1 : Citoyenneté selon Journell (2010) | 34 |
| Tableau 2 : Critères de scientificité d'une recherche spéculative (Messier, 2014) | 135 |
| Tableau 3 : Démarche retenue..... | 142 |
| Tableau 4 : Les Pathologies des libertés juridique et morale | 165 |
| Tableau 5 : Caractéristiques du citoyen de liberté sociale | 196 |
| Tableau 6 : Compétences de la pensée critique (Facione, 1990) | 213 |
| Tableau 7 : Critères critiques et critères de scientificité..... | 262 |
| Tableau 8 : Les six vertus démocratiques et ce qu'elles permettent..... | 283 |
| | |
| Schéma 1 : Conditions de la liberté sociale (Honneth, 2015) | 174 |
| Schéma 2 : Six vertus démocratiques du citoyen de liberté sociale..... | 201 |
| Schéma 3 : Les six vertus démocratiques..... | 205 |

« Les philosophes n'ont fait qu'interpréter le monde de différentes manières, ce qui importe c'est le transformer »

Karl Marx, 1845.

« We believe in constitutional action in normal times; we believe in revolutionary action in exceptional times. These are exceptional times. »

James Connolly, 1915.

« L'éducation n'est pas la préparation à la vie. L'éducation est la vie elle-même. »

John Dewey, 1938.

« Mais hélas, l'on observe, jour après jour, [...] que l'homme du peuple est écrasé, diminué, accommodé, changé en spectateur, dirigé par le pouvoir des mythes, créés pour lui par des forces sociales toutes puissantes. Et les mythes se retournent contre lui, le détruisent et l'annihilent. »

Paolo Freire, 1973.

*« Now Tom said "Mom, wherever there's a cop beatin'
a guy
Wherever a hungry newborn baby cries
Where there's a fight 'gainst the blood and hatred in
the air
Look for me Mom I'll be there
Wherever there's somebody fightin' for a place to stand
Or decent job or a helpin' hand
Wherever somebody's strugglin' to be free
Look in their eyes Mom you'll see me." »*

Bruce Springsteen, 1995.

Remerciements

Je tiens à sincèrement remercier toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail. C'est d'abord et avant tout à ma douce que je dois toute ma reconnaissance. Sans nos riches échanges et son ton soutien indéfectible, ce travail aurait une tout autre forme et serait bien en deçà de ce qu'il est. Merci donc Stéphanie ! Je t'aime de tout mon cœur.

Je tiens de même à remercier mes directeur et co-directeur, Marc-André Éthier et David Lefrançois. Seul un doctorant peut comprendre le travail qu'exige sa supervision et son encouragement. Un doctorant aussi peu assidu et si mobilisé ailleurs ne peut pas être simple à accompagner. À travers mes périodes de léthargie apparente et de production intense, vous avez toujours su être présents et bienveillants. Je vous en remercie messieurs. Je ne peux que souhaiter avoir la chance de travailler sur d'autres projets à vos côtés. Je remercie les membres de mon jury. Merci de vos commentaires qui ont fait de ce travail un exercice plus complet, plus rigoureux et, je l'espère de tout cœur, utile. Je remercie également l'équipe administrative du département de didactique de l'Université de Montréal et tout particulièrement Mme Nicole Gaboury si efficace, rigoureuse et bienveillante.

Je remercie par ailleurs toute l'équipe des infirmières et infirmiers et des chirurgiens dans le département d'orthopédie du CISSS-O (Hull), notamment David, Martin, Sarah, Marie-Pierre, Noémi, Immacula, Dr Desloges, Dr Matar et tout particulièrement Vanessa !

Je remercie aussi tous les membres de mon équipe de professionnelles au Cégep de l'Outaouais au cours des dernières années. Vous ne saurez jamais à quel point vous m'avez fait grandir professionnellement et intellectuellement. Grâce à vous toutes, j'ai même eu le loisir de tester certaines de mes idées dans la réalité dans des contextes aussi divers que la grève étudiante de 2012, la mobilisation environnement de 2019 ou la crise sanitaire de 2020. Depuis tout ce temps, je ne saurai jamais toutes vous nommer, je vais donc me limiter aux collègues de ces dernières sessions qui furent tout particulièrement exigeantes. Merci donc à Réjeanne, Paule, Emilie, Nadine, Julie, Karina, Mimi, Elaine, Alexandra, Marie-Claude, Louise et Erika du SRDP. Merci aussi à Frédéric, Jacqueline, Martin, Alexandre, Chantal, Jean-Sylvain, Daniel, JoAnne et Wendy de la Direction des études et de la Direction générale. Merci également à Jean-François, Christian, Simon, Anick, Line, Gaston, François, Mélanie, André, Anne, Andrée, Geneviève, Pablo, Kathleen, Andrée-Anne, M'hammed, toutes et tous des enseignant·e·s œuvrant à rendre nos étudiantes et étudiants plus libres.

Je remercie mon père Marc Bachand par qui j'ai découvert Freire et ma mère Blanche Roy qui m'a poussé à toujours être un meilleur féministe. Je remercie Bill Clennett dont l'engagement et l'analyse auront aussi nourrit ce travail lors de nos multiples échanges.

Je remercie enfin mes quatre enfants que j'adore et dont je suis si fier, Élisabeth, Dominic, Simon et Félix à qui je dédie aussi ce travail dans l'espoir que j'aurai peut-être contribué un peu à faire un monde plus libre pour eux et pour leurs enfants.

Introduction

En 1915, le révolutionnaire irlandais James Connolly rappelait que si des actions constitutionnelles pouvaient s'avérer suffisantes dans des circonstances normales, seules des actions révolutionnaires pouvaient réellement permettre de contribuer à plus de justice en temps de crise. Les crises environnementales, sociales, économiques et même sanitaires qu'il est possible d'anticiper pour les prochaines années et les prochaines décennies exigeront un engagement important de la part des citoyens (Chi et al., 2020 ; Kempf, 2007 ; Klein, 2020 ; Monbiot, 2007 ; Paccalet, 2007 ; Patel, 2007). Elles appelleront une citoyenneté qui puisse se concevoir à différentes échelles allant du local au transnational. Déjà, les mobilisations des années 2010 — et les années 2020 ne se présentent pas sous un jour bien différent — ont pris une multitude de formes, allant des mouvements *Occupy* au mouvement *Black Lives Matter*, en passant par les mobilisations *Idle No More*, *#MeToo* et *Extinction Rebellion*. Ces mobilisations témoignent de l'émergence d'une citoyenneté solidaire et engagée, alors même que les pouvoirs nationaux et capitalistes, et les intellectuels qui les servent, ont tout mis en œuvre pour réduire les possibles ou les pensables (Chomsky, 2003 ; Einstein, 1949 ; Ramonet, 1995), dans l'espoir de réduire la citoyenneté à sa plus simple expression ou au plus bas dénominateur commun et faire du « bon citoyen » un citoyen qui sait se conformer et respecte les institutions. Dans un entretien récent, l'écrivain et militant égyptien Alaa El-Aswany rappelait à juste titre que pour

un régime autocratique, le « bon citoyen », c'est exactement ce qu'espère un dictateur (Lema, 2021, p. 18).

La présente étude soutient que les citoyens du XXI^e siècle doivent être préparés à faire face aux défis sociaux, environnementaux et économiques qui se présenteront à eux au cours des prochaines décennies afin qu'ils puissent penser le monde autrement qu'en fonction de ce qui existe et surtout afin qu'ils puissent agir pour faire advenir un monde plus libre et plus juste. Comme l'historien Marc Bloch en 1944 qui affirmait que l'éducation aurait dû savoir préparer le citoyen à lutter contre les politiques liberticides et génocidaires de l'occupant nazi, nous estimons que l'éducation devrait savoir contribuer à préparer le citoyen pour les défis qui risquent de se présenter à lui.

Par conséquent, nous estimons qu'il est nécessaire d'identifier les aptitudes, habiletés ou vertus qu'un curriculum d'éducation à la citoyenneté devrait entretenir ou contribuer à développer. Or, les modèles d'éducation à la citoyenneté existants présentent des limites qu'il devient impératif de corriger si nous espérons avoir un modèle holistique, adéquat et capacitant. Les modèles existants peinent en effet à offrir une conception claire du type de citoyenneté et, partant, de citoyen qu'un tel curriculum devrait contribuer à former. Pis encore, non seulement ils font un travail souvent trop sommaire d'identifier ce qui devrait réellement faire l'objet d'un enseignement ou d'un apprentissage, mais il est possible de questionner les finalités poursuivies pour ces modèles surtout si, prenant appui sur les thèses du pédagogue brésilien Paulo Freire (1968/1983) et du philosophe Olivier Rebol (1984), nous estimons que toute aventure éducative, formelle ou informelle, devrait d'abord et avant tout servir la liberté pleine

et entière des individus donc leur émancipation. Le rôle du pédagogue ou de l'éducateur est de servir cette liberté pleine et entière.

Or, à ce sujet, dans ces plus récents écrits, le philosophe allemand Axel Honneth, membre de l'École de Francfort et directeur de l'*Institut für Sozialforschung* (IsF), de l'université Goethe, offre une reconstruction normative du concept de liberté (Honneth, 2015 et 2017). Il propose justement une caractérisation de la liberté pleine et entière. En effet, pour Honneth, la liberté ne peut pas être simplement négative (liberté de non-interférence ou de non-domination) ou juridique (liberté légaliste des droits individuels). Elle doit être plus substantivement collective. La liberté sociale est la seule, selon Honneth, qui permettra à l'individu et à la société d'être réellement libres, alors qu'elle seule se fait en pleine délibération avec l'autre et la collectivité. La liberté sociale doit se concevoir, se formaliser et être défendue par la collectivité. Cette approche appelle une conception de la citoyenneté centrée sur la formation d'une volonté collective et de vertus résolument démocratiques qui permettront aux citoyens — pris individuellement ou collectivement — de toujours œuvrer à faire émerger une société plus juste et libre. La question devient dès lors de savoir s'il est possible de proposer un modèle d'éducation à la citoyenneté qui saurait servir une telle conception sociale de la liberté.

À travers un travail spéculatif, nous défendrons la thèse selon laquelle il est possible de proposer un modèle normatif d'éducation à la citoyenneté en prenant pour assise les concepts de l'éducation émancipatrice de Freire (1968/1983) et de liberté sociale de Honneth (2015). Afin de parvenir à nos fins, il faudra faire émerger des textes de Honneth (2015 et 2017) et de Freire (1968/1983) un modèle d'éducation à la citoyenneté qui aurait la liberté

sociale comme finalité. L'exercice de reconstruction normative que nous poursuivons permettra de proposer un modèle d'éducation à la citoyenneté émancipatrice.

Le modèle d'éducation à la citoyenneté émancipatrice que fait émerger notre démarche se décline en trois composantes. D'abord, il sera question de proposer un modèle de ce que pourrait être une conception de la citoyenneté qui aura comme finalité la liberté sociale. Ensuite, nous présenterons les principales caractéristiques du citoyen qu'appelle ce type de citoyenneté. Ce citoyen, nous le nommerons citoyen de liberté sociale afin bien témoigner de ses principales caractéristiques et de le différencier des typologies existantes. C'est ce type de citoyen qu'une éducation à la citoyenneté émancipatrice devrait contribuer à former.

Notre travail nous permettra enfin d'identifier et de définir les habiletés, les aptitudes, les dispositions et les savoirs qu'il conviendrait d'entretenir ou de développer dans le cadre d'un curriculum d'éducation à la citoyenneté qui aurait la liberté sociale comme finalité. Comme Honneth (2015 et 2017), nous nommerons vertus démocratiques ces habiletés et ces aptitudes citoyennes. Nous argumenterons qu'il est possible de dégager six de ces vertus démocratiques, soit : 1) l'autonomie critique ; 2) la reconnaissance ; 3) la solidarité ; 4) la délibération et l'autolégislation ; 5) la créativité et l'expérimentalisme éthique ; 6) la capacité d'action. Toute aventure éducative d'éducation à la citoyenneté, fut-elle formelle ou informelle, devrait ainsi contribuer à développer et à entretenir chacune de ces vertus démocratiques. C'est uniquement ce faisant qu'il est possible d'espérer faire œuvre de pédagogue en toute cohérence avec les visées émancipatrices de l'éducation.

Afin de soutenir notre proposition, dans le chapitre premier, nous ferons d'abord la démonstration que les modèles d'éducation à la citoyenneté existants présentent des limites qu'il convient de corriger. Nous chercherons à brosser un portrait le plus complet possible des modèles prédominants d'éducation à la citoyenneté. Nous verrons que le concept même de citoyenneté, de par sa charge politique, exige d'être manipulé avec prudence à plus forte raison lorsque vient le temps de le caractériser — Qu'est-ce qu'un bon citoyen ? Qu'est-ce qu'un citoyen responsable ? Qu'est-ce qui les caractérise dans l'absolu ? Qu'est-ce qui les caractérise dans une société démocratique ou dans une société autoritaire ? —. C'est peut-être ce qui explique que plusieurs modèles d'éducation à la citoyenneté prennent la forme d'une typologie des différents des modèles d'éducation à la citoyenneté existants sans pour autant prendre position sur le type de citoyen qu'il convient d'entretenir. Or, les États, généralement responsables de l'éducation à la citoyenneté, ne peuvent se limiter à une simple typologie, ils identifient le type de citoyen à développer, un idéal-type. Quels appuis pourraient-ils mobiliser pour identifier cet idéal ?

Qui plus est, si plusieurs des modèles existants caractérisent différents types d'éducation à la citoyenneté, ils ne fournissent qu'un portrait sommaire de ce qui devrait en définitive et concrètement faire l'objet d'un enseignement et d'un apprentissage. D'autres privilégient plutôt certaines connaissances ou habiletés bien précises (connaissances légales, délibération, etc.) qui, s'il est possible d'imaginer les enseigner, ne proposent pas pour autant une compréhension complète du citoyen qu'il convient de contribuer à former. Le concept d'éducation à la citoyenneté semble ainsi incomplet, ce qui justifie un travail de reconstruction. Nous verrons aussi que, considérant les enjeux transnationaux qui se dessinent dans les prochaines décennies

et les luttes bien actuelles pour la reconnaissance, l'équité et la justice sociale, ces modèles semblent non seulement incomplets, mais, plus encore, inadéquats.

Or, considérant la nature politique de la citoyenneté et donc de l'éducation à la citoyenneté, il est possible de se questionner sur la valeur qu'aurait quelque tentative de proposer un modèle normatif de l'éducation à la citoyenneté. Le théoricien ne risque-t-il pas, dans une telle aventure, de se faire idéologue (Ricœur, 1986)? Dans l'espoir d'éviter ce piège, nous argüons qu'il est tout à fait possible de nous appuyer sur les finalités éducatives telles que défendues par Freire (1968/1983) et Reboul (1984). Nous verrons ainsi dans le chapitre 2 qu'il existe une solide tradition qui défend une pédagogie critique au service de la liberté. Ce chapitre nous permettra aussi de montrer qu'il est possible de lier la conception émancipatrice de l'éducation de Freire et le concept de liberté sociale de Honneth (2015). C'est le concept de liberté sociale de Honneth qui permettra de réconcilier les visées émancipatrices de l'éducation et les vertus démocratiques qu'une société libre devrait entretenir et développer, autorisant la reconstruction normative de l'éducation à la citoyenneté. Nous verrons enfin ce qui peut être compris par le concept de vertus démocratiques dans le contexte d'une éducation à la citoyenneté.

Afin de réaliser notre travail de reconstruction, nous prendrons appui sur les balises du travail spéculatif et normatif en éducation et en philosophie de l'éducation. Le chapitre 3 du présent travail nous permettra d'explorer les tenants et aboutissants de la recherche théorique spéculative, ce qui la caractérise dans le contexte des sciences de l'éducation et les critères qu'il est possible d'utiliser afin d'assurer la scientificité du travail proposé. La recherche théorique

spéculative présente en effet des caractéristiques qui la rendent unique dans le monde scientifique. Si elle est spéculative parce qu'elle s'appuie sur des propositions émergentes et nouvelles, elle demeure recherche alors qu'elle s'inscrit dans la continuité des travaux empiriques et théoriques existants. Nous verrons ainsi que la recherche théorique spéculative se différencie de la recherche empirique « dans la mesure où elle ne travaille pas sur des données empiriques, sur des traces ou des inscriptions qu'elle aurait produites pour appuyer son argumentation » (Van der Maren, 1995, p. 134), elle ne peut toutefois se faire à partir de rien. Dans le cadre du travail que nous proposons et de la thèse que nous défendrons, il sera question de partir de la reconstruction normative du concept de liberté (Honneth, 2015) afin de proposer un modèle conceptuel de l'éducation à la citoyenneté. La « matière première » dont parlent les auteurs s'intéressant à la recherche spéculative sera ainsi pour l'essentiel composée des textes de Honneth *Le droit de la liberté* (2015) et *L'Idée du socialisme* (2017) et des thèses défendues par Freire (1968/1983) au sujet de l'éducation émancipatrice.

Le chapitre 3 nous permettra par ailleurs de préciser notre posture épistémologique et définir la méthode que nous utiliserons dans le cadre de notre enquête, à savoir l'herméneutique telle que la présente notamment Habermas (1987b) et Ricœur (1986). Enfin, nous présenterons une démarche en quatre temps afin de baliser notre investigation.

Le chapitre 4 permettra dans un premier temps d'offrir une synthèse analytique des thèses que défend Honneth (2015 et 2017) en lien avec le concept de liberté sociale. L'exercice herméneutique sur ces textes permettra de proposer, dans un deuxième temps, une conception de la citoyenneté qui serait au service de la liberté sociale. Cette citoyenneté de liberté sociale, que ne définit pas Honneth dans le cadre de ses travaux, sera le premier élément de notre

conception d'une éducation à la citoyenneté émancipatrice. En effet, s'il est impossible de concevoir l'éducation à la citoyenneté sans une conception claire de la citoyenneté, comme le soutient Audigier (2005), cette étape paraît incontournable. Cette étape permettra de proposer une caractérisation du citoyen qu'appelle la société de liberté sociale. Nous verrons notamment que le citoyen de liberté sociale comprend 1) qu'il n'est libre qu'avec la collectivité et 2) que seule la liberté sociale permet à chacun des individus d'être libres, de se réaliser et de poursuivre son intérêt. Il adhère à l'idée que la pleine autonomie n'est possible qu'avec les autres et que la finalité de la vie en société est la poursuite du bien commun et la lutte pour un accroissement de la liberté sociale dans toutes les sphères d'action. Il adhère à l'idée que le bien commun (Dardot et Laval, 2014/2015 ; Hegel, 1820) et la pleine reconnaissance de tous exigent son engagement et, conscient de l'historicité des droits et des institutions et d'être sujet de l'histoire, il sait que seuls l'action et le pouvoir d'action de chacun et de tous pris collectivement les ont fait avancer par le passé, et que seuls l'action et le pouvoir d'action de chacun et de tous les feront avancer face aux différents enjeux auxquels sera confrontée la collectivité.

Le chapitre 5 permettra enfin de présenter les vertus démocratiques qu'il est possible d'extraire de ces conceptions de la citoyenneté et du citoyen de liberté sociale. Ces vertus démocratiques constituent le modèle d'éducation à la citoyenneté que nous proposons en ce sens, qu'elles devraient pouvoir devenir des objets d'enseignement et d'apprentissage d'un curriculum d'éducation à la citoyenneté émancipatrice. Au troisième temps de notre démarche, nous verrons à définir chacune des vertus démocratiques retenues pour notre modèle. Ces définitions s'appuieront non seulement sur un corpus théorique cohérent avec le concept de liberté sociale, mais aussi sur un corpus didactique pertinent afin de permettre leur enseignement. Ce chapitre prendra donc la forme d'un exercice analytico-synthétique afin de formaliser

ce qu'il aura été possible de faire émerger par l'herméneutique des textes de Honneth (2015 et 2017) au sujet de la liberté sociale.

Le chapitre 6 constituera le temps 4 de notre démarche. Cette étape aura pour fonction de vérifier la robustesse et le réalisme du modèle d'éducation à la citoyenneté émancipatrice proposé, et ce, dans le respect de la posture critique adoptée. L'exercice qui y sera réalisé permettra de s'assurer que le modèle proposé réponde aux exigences d'une éducation émancipatrice et de la pédagogie critique telle que défendue par Freire (1968/1983). Cet exercice permettra par ailleurs de répondre à certaines critiques qui pourraient être faites au modèle que nous défendons. Enfin, nous reviendrons sur les critères de scientificité et critiques pertinents au travail spéculatif et critique que nous aurons réalisé.

Les sciences critiques telles que les présentent notamment Rancière (2020), Ricœur (1986) et Wright (2017) ont pour finalité la liberté, le bien-être et la justice sociale. C'est essentiellement la qualité de vie des êtres humains pris individuellement et collectivement qui sert de trame de fond aux études que mènent les chercheurs de ces sciences. Le travail que nous proposons s'inscrit dans cette perspective. Les crises actuelles et futures exigent des chercheurs et des praticiens de l'éducation, qu'ils œuvrent dans le cadre de l'éducation formelle ou de l'éducation informelle (populaire, militante, syndicale, etc.), agissent de façon à permettre aux citoyens d'être pleinement libres et d'avoir les outils nécessaires au maintien ou à la défense de cette liberté pleine qui appelle à la fois l'égalité et la fraternité.

Charles-Antoine Bachand
Chelsea, mars 2021

Chapitre 1 —

Problématique : L'éducation à la citoyenneté, des modèles incomplets et inadéquats

Dans les années 1980, le militant brésilien Chico Mendès a su mobiliser ses camarades séringuéros contre les grands propriétaires terrains. Avec eux, il a lutté contre les ravages faits à la forêt brésilienne et contre leurs conditions de travail et de vie exécrables, et ce, alors que les grands propriétaires terriens détenaient à peu près tous les leviers de pouvoir : les écoles, l'armée, les lobbies et même les bandes criminalisées. Or, Chico Mendès n'a pas développé ses habiletés citoyennes d'action de façon spontanée. C'est grâce à l'enseignement libérateur de l'ancien syndicaliste Euclides Fernando Távora qu'il a pu comprendre les enjeux auxquels lui et les siens étaient confrontés et c'est avec ses camarades qu'il a développé ses aptitudes et ses vertus démocratiques (Revkin, 2004). De même, si dans les années 1950, la militante états-unienne Rosa Parks a eu le courage de refuser de céder sa place, c'est aussi parce que ce courage avait été alimenté par sa participation à des comités d'action et d'éducation populaire (Theoharis, 2015). L'éducation est l'une des conditions de l'émancipation des individus et des col-

lectivités. Elle doit être réfléchie, analysée et comprise comme telle. C'est ce que nous enseignent les chercheurs et praticiens de la pédagogie critique depuis les travaux de Paolo Freire dans les années 1960.

Dès les balbutiements de la démocratie athénienne, Aristote présentait le citoyen comme « l'individu qui peut avoir à l'assemblée publique et au tribunal voix délibérante, quel que soit d'ailleurs l'État dont il est membre » (*La politique*, livre III, chap. I). Pourtant, il n'est pas suffisant que cette possibilité de participer au pouvoir délibératif ou judiciaire soit assurée par le biais d'un cadre légal qui donnerait au citoyen le pouvoir d'agir et donc d'être citoyen. Selon Aristote, cette possibilité devait aussi lui être fournie à travers sa formation et son éducation. Un citoyen qui a des droits ou un pouvoir, mais qui demeure impuissant à les faire valoir ou à les utiliser ne pourra jamais être un véritable citoyen. La démocratie, qui est fondée sur le pouvoir souverain des citoyens et qui doit pouvoir compter sur le pouvoir des citoyens pour advenir, ne peut donc faire l'économie d'une certaine forme d'éducation civique (Nie, Junn et Stehlik-Barry, 1996).

Plus récemment, et dans un contexte où les régimes et politiques étaient les plus liberticides de l'histoire, l'historien Marc Bloch (1944), assassiné dans les geôles de la Gestapo, soutenait que l'éducation aurait dû permettre aux citoyens français de savoir résister à l'Occupation nazie. Il estimait que l'éducation citoyenne devait en être une de savoirs, mais aussi d'aptitudes critiques et pratiques — de vertus —, et que l'effondrement de la France en 1940 et l'attitude collaborationniste d'une partie de la population, de ses intellectuels et du gouvernement de Vichy étaient le résultat désastreux des faiblesses de l'éducation.

Qu'il s'agisse de stratégie, de pratique administrative ou, simplement, de résistance morale, notre effondrement a été avant tout, chez nos dirigeants et (pourquoi ne pas voir le courage de l'avouer ?) dans toute une partie de notre peuple, une défaite à la fois de l'intelligence et du caractère. C'est dire que, parmi ses causes profondes, les insuffisances de la formation que notre société donnait à ses jeunes ont figuré au premier rang. Pour redresser ces vices, une réforme timide serait vaine. On ne refait pas à un pays son éducation en rapetassant de vieilles routines. C'est une révolution qui s'impose. (Bloch, 1944)

Pour Bloch, l'éducation ne doit donc pas se réduire à enseigner des savoirs scolaires ou même à reproduire une élite. C'est justement cette façon d'aborder l'éducation qui aurait, selon son analyse, poussé une large partie de la population à la complaisance face à des politiques autoritaires, discriminatoires et génocidaires. Malgré les limites des thèses éducatives défendues par Bloch qui, si elles insistent sur une réforme de la pédagogie, ne proposent pas pour autant une réelle démocratisation de l'éducation (Muracciole, 1998), il est possible de soutenir à sa suite que l'éducation aurait un rôle important à jouer dans la préparation des citoyens, notamment dans la défense de la liberté.

Afin de mieux cerner les tenants et aboutissants d'une éducation citoyenne, ou d'une éducation au devenir citoyen, les chercheurs ont multiplié les coups de sonde. Que ce soit à travers les travaux d'Audigier (2002, 2005 et 2007), de Geboers et coll. (2014 et 2013), de Guérin et coll. (2013), de Heimberg (2005, 2007 et 2011), de Hughes, Print et Sears (2010) ou à travers l'important travail de Westheimer et Kahne (2004), d'Éthier et Lefrançois (2007 et 2012) ou de Journell (2010), il apparaît que les chercheurs œuvrent à mieux comprendre et à mieux apprécier les pratiques qui existent dans ce domaine, voire (timidement, pour certains) identifier les pratiques les plus prometteuses pour la démocratie centrée sur la justice sociale.

Pourtant, l'éducateur, posant son regard sur les sociétés de ce début du XXI^e siècle, ne peut qu'être critique quant à l'impact réel qu'ont pu avoir les différents programmes d'éducation citoyenne à travers le monde (Geboers et al., 2013; Geboers et al. 2014; Mundy et Mannon, 2011). En effet, s'il est indéniable qu'il existe bel et bien une pratique de l'éducation à la citoyenneté — en ce sens qu'il existe bel et bien des programmes de formation, des manuels, des études empiriques et quelques études théoriques — et s'il est tout aussi indéniable que nos sociétés évoluent et sont remises en question par d'importantes mobilisations citoyennes, est-il pour autant possible d'affirmer qu'il existe un modèle conceptuel de l'éducation à la citoyenneté qui saurait satisfaire des aspirations démocratiques et émancipatrices ?

Dans ce premier chapitre, nous verrons que le travail de conceptualisation de l'éducation à la citoyenneté, qu'elle soit prise sous l'angle formel ou informel, demeure, malgré les efforts consentis au cours des dernières années, un chantier en friche. Nous verrons que les travaux réalisés dans les domaines de l'éducation à la citoyenneté se heurtent à des impasses et qu'ils méritent d'être revisités à l'aune des développements sociaux et des percées philosophiques récentes notamment les travaux portant sur le concept de liberté sociale tel que le présente le philosophe Axel Honneth (2015), attaché à l'École de Francfort.

Nous verrons à ce sujet que les modèles existants peinent d'abord à proposer un type de citoyen qu'il conviendrait d'utiliser comme visée de formation. Plus grave cependant, nous verrons que les modèles existants ne semblent pas prendre l'ampleur des habiletés qu'ils doivent contribuer à développer et des risques qu'ils portent de déposséder les citoyens de leur pouvoir.

Dans le contexte des crises planétaires actuelles créées ou exacerbées par le capitalisme mondial (Chi et al., 2020 ; Kempf, 2007 ; Klein, 2020 ; Monbiot, 2007 ; Paccalet, 2007 ; Patel, 2007), les modèles d'éducation à la citoyenneté existants ne semblent pas à la hauteur du travail à réaliser au cours des prochaines décennies afin d'espérer améliorer la qualité de vie et encore moins d'éradiquer les inégalités, l'oppression et les injustices (Bellamy Foster, 2020), comme ce devrait pourtant être la visée des sciences sociales critiques (Honneth, 2020 ; Ricoeur, 1986, Wright, 2017). Rancière (2020) estime en ce sens qu'il existe des sciences qui ne seraient ni naturelles, ni sociales, mais plus radicalement critiques. Ces sciences ont comme principal intérêt l'émancipation.

Sur le plan philosophique, la majorité des modèles semble en effet avoir comme prémisses que le système n'a pas à être changé ou qu'il ne peut être remplacé par mieux et, conséquemment, qu'il convient tout simplement pour le citoyen de savoir s'y inscrire et d'être préparé à y jouer son rôle dans le respect d'un « vivre-ensemble » très libéral. Ils ne permettent que rarement de réellement déployer les outils de la pensée critique à l'échelle des systèmes, de travailler la solidarité et l'inclusion et ne semblent pas reconnaître le pouvoir souverain du citoyen, ce pouvoir qui fonde pourtant la société et qui permet sa remise en question révolutionnaire (Castoriadis, 1999c ; Éthier et Lefrançois, 2012 ; Schnapper, 2000/2011). En somme, si les modèles d'éducation à la citoyenneté existants permettent parfois l'enseignement des luttes du passé — qu'il s'agisse par exemple de la Révolution française, de la Rébellion des patriotes du Canada ou des luttes des suffragettes —, ce sera pour en célébrer les gains et pour mieux faire connaître les droits obtenus, sans pour autant qu'il soit question de faire de ces luttes des exemples d'expériences démocratiques dont il serait possible de s'inspirer pour mener de nouvelles luttes ou pour ouvrir de nouveaux fronts pour une plus grande liberté (Éthier,

2000). Par dessein ou par faiblesse, ils semblent résolument s'inscrire dans le système capitaliste mondial, leur interdisant ainsi de penser le monde ou la liberté en-dehors de ce système comme si, comme le soutenait l'un des créateurs du jeu vidéo *Cyberpunk 2077* et diplômé de philosophie, Patrick K. Mills, il était plus facile d'imaginer la fin du monde que la fin du capitalisme (cité dans Gastineau, 2021). L'économiste Bernard Maris, assassiné lors de l'attaque contre *Charlie Hebdo* de 2015 ajouterait de même, il est malheureusement bien plus facile d'imaginer la fin de la démocratie que la fin du capitalisme (Maris, 2012).

Nous verrons ainsi que les modèles existants sont incomplets et inadéquats en ce sens qu'ils privent les citoyens des outils qui leur sont nécessaires, non pas pour simplement prendre leur place dans la société, mais pour savoir lutter pour une plus grande justice et une plus grande liberté, tout comme ils semblent les priver de la créativité nécessaire pour imaginer d'autres formes d'organisations collectives qui sauraient mieux répondre aux enjeux auxquelles les sociétés humaines sont et seront confrontées.

C'est en raison de cette analyse que nous estimons nécessaire de procéder à une reconstruction normative de l'éducation à la citoyenneté dans l'espoir de proposer un modèle conceptuel plus complet et plus cohérent afin de permettre à l'éducation à la citoyenneté de contribuer à développer les habiletés nécessaires aux citoyens pour être réellement libres dans le contexte mondial actuel. Cette reconstruction normative, qui fera l'objet de nos travaux, devrait en effet permettre à la fois d'identifier le type de citoyen qu'un programme d'éducation à la citoyenneté devrait contribuer à former de même que les habiletés et les aptitudes — nous dirons, à l'instar de Bloch (1944), d'Éthier et Lefrançois (2017) et de Honneth (2017), les vertus

— qu'un tel programme devrait entretenir ou développer. Comme Freire (1968/1983) le rappelait, dans un système hégémonique d'oppression, une éducation qui ne sert pas l'émancipation ne peut que servir l'oppression. L'éducation à la citoyenneté devra ainsi être ancrée dans la réalité actuelle afin d'assurer qu'elle sert la plus grande liberté possible non seulement des individus, mais aussi des collectivités. Nous verrons enfin qu'il serait pertinent d'utiliser le concept de liberté sociale de Honneth (2015) comme principal appui de notre reconstruction.

1.1 Quelques modèles d'éducation à la citoyenneté

Considérant les travaux de recherche actuels dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté et sachant que le concept risque de toujours être complexe à définir, ne serait-ce qu'en raison de la charge idéologique dont il est un porteur (Apple, 2007 ; Audigier, 2005 ; Heimberg, 2007 ; Lefrançois, 2006), peut-il néanmoins être possible de proposer un modèle conceptuel précis de l'éducation la citoyenneté ? Une réponse négative à cette question serait dévastatrice pour les programmes de formation des structures éducatives. Elle conduirait chacun de ces programmes soit à délaisser le concept même d'éducation à la citoyenneté en le reléguant à la sphère familiale, soit — ce qui est plus probable — à assujettir le programme d'éducation à la citoyenneté aux besoins de la société, de ses élites ou de l'État qui non seulement commande cette éducation mais qui a ses intérêts propres ou qui défend les intérêts d'une élite ou d'une classe (Farr Darling, 2006). Il devient donc impératif de poser la question de la définition de l'éducation à la citoyenneté, une définition qui ne serait pas simplement une

synthèse de ce qui se fait en pratique ou une théorisation sommaire et utilitariste au service d'un curriculum plus ou moins implicite quant au rôle qu'un État jamais réellement neutre espère voir ses citoyens jouer.

Afin d'offrir un début de réponse à ces préoccupations, plusieurs chercheurs ont travaillé à théoriser l'éducation à la citoyenneté ou à proposer des modèles d'éducation à la citoyenneté. Comme nous le verrons ci-dessous, ce travail présente des défis importants et aborde le problème sous des angles parfois contradictoires.

1.1.1 Un modèle d'éducation à la citoyenneté centré sur l'identité

Dans un premier temps, les récents travaux de Pagé (2004) proposent une typologie du citoyen que cherchent à développer les curriculums d'éducation à la citoyenneté du début du XXI^e siècle. Pagé (2004) synthétise les visées poursuivies par les programmes formels d'éducation à la citoyenneté. Il précise en fait que l'éducation à la citoyenneté prise en charge par les curriculums formels cherche à développer l'un ou l'autre de quatre types de citoyens qui sont plus ou moins collés aux différentes conceptions de la citoyenneté elle-même.

Pour parvenir à élaborer et à conceptualiser sa typologie de l'éducation à la citoyenneté, ce chercheur a choisi de définir le concept de citoyenneté sous l'angle idéologico-politique, en explorant quatre dimensions bien précises : l'identité nationale, les identités distinctes, le régime effectif de droits adoptés et les institutions. En somme, en s'appuyant sur une conception essentiellement identitaire de la citoyenneté, Pagé (2004) soutient qu'il convient d'étudier comment l'éducation à la citoyenneté mise sur l'intégration à une identité commune ou à

quel point elle permet ou favorise l'expression d'identités distinctes. Le citoyen doit donc être compris comme la partie d'un tout et les différents curriculums d'éducation à la citoyenneté verront à favoriser un citoyen qui se situe sur un continuum plus ou moins fort d'adhésion à la Nation ou au groupe. Ainsi le chercheur en arrive-t-il à identifier, en fonction de ces quatre dimensions, quatre conceptions distinctes de l'éducation à la citoyenneté.

D'abord, Pagé (2004) identifie la conception libérale-individualiste de la citoyenneté. Selon cette conception, les libertés et droits individuels priment sur ceux de la collectivité. L'éducation à la citoyenneté est en ce sens une éducation aux droits, institutions et documents garants de ces droits dans une perspective historique qui en explique la genèse. Pagé (2004) identifie ensuite la conception dite nationaliste de l'éducation à la citoyenneté. Cette éducation à la citoyenneté mise d'abord sur une définition unitaire de l'État-nation et cherche à développer, chez les citoyens en devenir, une identité collective et ainsi à créer une cohésion sociale forte, basée sur l'appartenance à la Nation, tout en demeurant respectueuse des droits des citoyens.

Par opposition à cette dernière, la conception pluraliste de l'éducation citoyenne que présente ce chercheur ne préconise pas une identité nationale forte, mais met plutôt de l'avant l'identification à des « marqueurs qui peuvent être partagés par tous les citoyens sans qu'ils aient à renoncer à des identités différenciatrices » (Pagé, 2004, p. 54).

Enfin, le chercheur identifie l'éducation à la citoyenneté qu'il appellera républicaine laïque et purement civique. Cette éducation à la citoyenneté met de côté la question de l'identité, fut-elle nationale, religieuse ou communautaire, et mise d'abord et avant tout sur des

« traits universels qui transcendent toute culture » (Pagé, 2004, p. 55). Cette conception de l'éducation à la citoyenneté mettrait ainsi l'accent sur les principes constitutionnels et n'offrirait aucune reconnaissance des identités culturelles particulières.

En somme, Pagé (2004) offre une typologie de l'éducation à la citoyenneté qui se résume à quatre paliers différents sur une échelle plus ou moins marquée d'identification nationale, voire de nationalisme. Si cette façon de faire présente l'avantage de faciliter la compréhension de certains enjeux de la citoyenneté (l'appartenance au groupe et l'intégration des nouveaux arrivants), elle a aussi comme corolaire de minimiser l'importance du pouvoir d'action du citoyen, de son agentivité ou même la souveraineté démocratique du peuple. Le citoyen en devenir, peu importe dans quel type d'éducation à la citoyenneté il serait appelé à évoluer dans le cadre de ce modèle, serait porté vers une meilleure compréhension de son identité, de sa place dans le corps social et de ses droits et responsabilités dans le respect de cette identité plus ou moins marquée, mais ne développerait pas les outils pour agir, lesquels lui permettraient non seulement de comprendre son identité, mais aussi de comprendre sa société et de savoir et pouvoir y intervenir. Or, ce pouvoir d'action relève ni plus ni moins de la fondation même du concept de citoyenneté où l'individu, en devenant citoyen, ne fait pas que prendre une identité, mais participe par le fait même à fonder sa société et les pouvoirs qui y seront à l'œuvre (Schnapper, 2000/2011).

Le pouvoir d'action du citoyen semble donc être une condition essentielle d'une conception qui se voudrait complète de l'éducation à la citoyenneté. Une éducation à la citoyenneté qui ne contribuerait pas à favoriser l'adhésion ou l'engagement des citoyens et surtout leur pouvoir d'action ne pourrait que contribuer à les déposséder de ce pouvoir et donc de

leur souveraineté. En 1944, lors de la défaite française aux mains des armées nazies, Bloch ne dénonçait pas le faible patriotisme de ces concitoyens, mais leur incapacité à agir et à résister, il dénonçait une éducation qui leur avait enseigné une certaine forme de servilité, de couardise et d'indifférence. En fait, le modèle que propose Pagé fait si peu de place à l'agentivité qu'il est permis de douter des représentations historiques et sociologiques qu'il défend. Sont-ce ces citoyens si mal outillés qui ont pu, au cours de l'histoire, faire changer les régimes ?

Les dimensions plus intellectuelles de la citoyenneté sont par ailleurs absentes de la typologie de Pagé (2004). Son modèle n'aborde pas, par exemple, le développement d'une pensée critique ou de compétences délibératives, lesquelles permettraient l'autocorrection des institutions, des processus décisionnels, voire la renégociation du contrat social. Les citoyens de cette typologie semblent plutôt enclins à se conformer à des positions préétablies. Ils disposent difficilement des outils pour être ou faire autrement.

En fait, il est possible de se poser la question de l'aspect strictement éthique de ces citoyens. Les citoyens du modèle de Pagé (2004), fussent-ils nationalistes, pluralistes ou même républicains, pourraient très bien être de « bons citoyens » sans égard au régime politique dans lequel il sera appelé à s'inscrire. Dans un régime autoritaire et liberticide, sur quelles assises solides ces citoyens pourraient-ils s'appuyer pour agir ou résister ? Parce qu'il ne tient pas compte de toutes les caractéristiques qui font du citoyen la base de toute société — notamment son pouvoir souverain —, ce modèle ne présente pas la complétude qui permettrait d'en être satisfait. Bien entendu, ces faiblesses ne sont peut-être pas dues au modèle que propose le chercheur, mais peuvent tout aussi bien être représentatives de l'absence de ces préoccupations dans les curriculums qu'il a étudiés pour concevoir son modèle. En effet, comme d'autres,

Pagé (2004) se borne à théoriser ce qu'il voit empiriquement sur le terrain. Il théorise à partir des pratiques observées. Or, en éducation, s'il peut être utile de théoriser ce qui est, il s'avère souvent nécessaire de théoriser aussi ce qui devrait être. Cette réalité n'est pas propre à l'éducation à la citoyenneté comme discipline. Toutes les disciplines d'enseignement exigent aussi que soit théorisé ce qui devrait être.

Les critiques que nous présentons ici au sujet du modèle de Pagé (2004) sont aussi valides pour tous les modèles similaires d'éducation à la citoyenneté qui misent pour l'essentiel sur la cohésion sociale ou l'adhésion des individus au groupe.

1.1.2 Des modèles d'éducation à la citoyenneté alliant identité et pouvoir

S'inspirant aussi des conceptions libérale et républicaine de la citoyenneté, Journell (2010) propose un modèle d'éducation à la citoyenneté qui cherche à allier à la fois la diversité de cette dernière sur le plan identitaire et sur le plan des fonctions et pouvoirs du citoyen. Afin de bien cerner les retombées des curriculums de formation, ses travaux le mènent ainsi à proposer sept types d'éducation à la citoyenneté.

Sous le parapluie de la citoyenne républicaine, Journell (2010) propose d'identifier deux types d'éducation à la citoyenneté qu'il juge particulièrement fréquents. Il identifie d'abord l'éducation à la citoyenneté de type *républicaine civique* et, dans un deuxième temps, une éducation à la *citoyenneté de caractère*. Pour ce chercheur, l'éducation à la citoyenneté républicaine civique se caractérise par les valeurs patriotiques qu'elle cherche à développer, de même que l'acceptation par les citoyens des actions de leur pays. Cette éducation à la citoyenneté mène

par ailleurs à développer, chez les citoyens, les habiletés et les compétences qui seront les plus utiles au pays — et non au citoyen pour lui-même ou comme membre d'une collectivité citoyenne — afin d'être compétitif politiquement et économiquement.

Journell avance dans un second temps que l'éducation à la citoyenneté de caractère cherche à développer, chez les individus, des caractéristiques morales en mettant l'accent sur le caractère individuel et les « bonnes » valeurs. Dans une telle conception de l'éducation à la citoyenneté, les caractéristiques morales primeront sur les valeurs patriotiques. Les tenants de cette conception auront aussi tendance à conclure qu'un sens moral bien développé permettra de concilier les différences qui peuvent exister entre les différents groupes d'une société. En somme, le fait de développer un sens moral fort permettra à terme d'avoir de bons citoyens. Comme le soutient Journell, dans cette conception, la même fibre morale qui fait les bonnes personnes fera les bons citoyens. Le fait que l'auteur questionne sur ce plan une citoyenneté qui serait républicaine parce qu'elle efface l'individu marque bien la conception plutôt libérale qu'il semble mettre de l'avant comme citoyenneté souhaitée.

Sous le chapeau de la citoyenneté libérale, Journell (2010) identifie ensuite cinq types d'éducation à la citoyenneté : la citoyenneté délibérative ; la citoyenneté de justice sociale ; la citoyenneté participative ; la citoyenneté transnationale et la citoyenneté cosmopolite.

Le tableau ci-dessous présente les caractéristiques de ces différentes formes d'éducation citoyenne de Journell telles que présentées par Bergen et McLean (2014).

TABLEAU 1 : CITOYENNETÉ SELON JOURNELL (2010)

| Types d'éducation à la citoyenneté libérale | Caractéristiques |
|---------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Citoyenneté délibérative | Les apprenants remettent en question l'autorité et sont encouragés à réfléchir à des questions polémiques, mais doivent chercher à améliorer leur pays. |
| Citoyenneté de justice sociale | Les apprenants cherchent et discutent d'éléments d'injustice sociale et d'oppression tels l'exploitation, la marginalisation, l'absence de pouvoir, l'impérialisme culturel et la violence dans une optique de changement social. |
| Citoyenneté participative | Les apprenants participent à des enjeux sociaux et politiques tout en étant actifs dans leur communauté. |
| Citoyenneté transnationale | Les apprenants sont amenés à être actifs, mais à une échelle internationale. Ils doivent faire des liens entre leur communauté locale et les enjeux internationaux. |
| Citoyenneté cosmopolite | Les apprenants sont compatissants, coopératifs et voient la paix comme une vertu. Ils savent que les enjeux environnementaux, sociaux et économiques transcendent les frontières politiques et espèrent s'attaquer à des problèmes d'envergure mondiale. |

Comme l'affirment à juste titre Bergen et McLean (2014), au modèle de Journell, il est possible d'ajouter les modèles de Shultz (2007) et de Mundy et Manion (2009) en lien avec une citoyenneté globale. Shultz présente d'abord une typologie de trois citoyens « globaux » : le citoyen global néolibéral, le citoyen global radical et le citoyen global transformationaliste. Pour ces auteurs, l'enseignement de la citoyenneté globale néolibérale serait d'abord lié à la participation du citoyen à l'économie globale. On y enseignera entre autres que la mobilité et la participation au marché sont importantes et que la solution aux iniquités réside dans la philanthropie. L'enseignement de la citoyenneté globale radicale encouragera plutôt les élèves à reconnaître les iniquités causées par la mondialisation capitaliste et à chercher à confronter les structures de pouvoir et les institutions (d'abord économiques) au service de l'oppression.

L'enseignement de la citoyenneté globale transformationaliste avancera quant à lui que la mondialisation capitaliste crée de nouvelles formes d'inclusion et de marginalisation à l'échelle des nations.

Mundy et Manion (2009) présentent pour leur part les caractéristiques propres à la citoyenneté globale. À ce titre, elles affirment que l'éducation à la citoyenneté globale peut présenter, à des degrés très divers, les caractéristiques suivantes :

- Une vision du monde comme un seul système, et de la vie humaine comme étant façonnée par une histoire d'interdépendance globale/mondiale ;
- L'adhésion active à l'idée qu'il existe des droits de la personne fondamentaux et que ceux-ci incluent l'égalité sociale et économique, ainsi que les libertés fondamentales ;
- L'adhésion active à la valeur de la diversité culturelle et accordée à l'importance de la compréhension interculturelle et de la tolérance des différences d'opinions ;
- Une croyance en l'efficacité de l'action individuelle ;
- Un engagement envers les pédagogies pédocentrées ou progressistes ;
- La conscience et l'engagement envers le maintien des ressources planétaires (*planetary sustainability*).

Ces modèles d'éducation à la citoyenneté paraissent plus complets que celui de Pagé (2004). Ils tiennent compte des volets sociaux et politiques de même que de l'importance du pouvoir d'action dans sa conceptualisation, sans nier l'importance que peut prendre la question purement identitaire ou nationale, dans certains curriculums de formation citoyenne. Pourtant, ces modèles demeurent trop sommaires dans la définition qu'ils proposent de différents types d'éducation à la citoyenneté et semblent adopter un vocabulaire, voire une posture idéologique, résolument réformiste et libérale qui laisse croire qu'une forme ou une autre de mondialisation capitaliste ne peut que prendre forme et qu'à ce titre, le citoyen devra non pas la remettre en cause, mais chercher à corriger ses erreurs les plus critiques.

De même, lorsque les types de citoyennetés sont caractérisés, ils paraissent confus — par exemple, un engagement envers les pédagogies pédocentrées relève-t-il de la citoyenneté à développer, des habiletés à développer ou plutôt des moyens à mettre en œuvre ? — ne permettant toujours pas de bien cerner les habiletés concrètes, les aptitudes ou les vertus qui seront à développer chez les citoyens.

Qui plus est, ces modèles font l'impasse à la fois sur le citoyen qui aurait les outils intellectuels, le pouvoir d'action et le courage politique de renverser l'ordre établi s'il l'estime nécessaire (Éthier et Lefrançois, 2012). Ces modèles ne permettent pas non plus de bien cerner et caractériser les programmes d'éducation à la citoyenneté d'un système éducatif qui aurait avantage, à dessein, à limiter le pouvoir d'action par des pratiques de subjectivation assujettissantes (Dardot, 2015). Il est en effet possible de croire qu'il existe un citoyen qui aurait comme caractéristiques d'adhérer aux valeurs patriotiques de la majorité, de respecter le pouvoir de l'élite et de n'avoir aucun pouvoir réel sur sa réalité ou sa collectivité, sinon par son adhésion passive, et donc de n'avoir besoin d'aucun outil intellectuel particulier. La question se pose de savoir si une éducation à la citoyenneté de cette nature pourrait même être reconnue comme éducation. Freire (1968/1983) parlerait plutôt de pédagogie bancaire, voire aliénante.

1.1.3 Un modèle d'éducation citoyenne centré sur le pouvoir du citoyen

Les travaux de Westheimer et Kahne (2004) proposent quant à eux une lecture de l'éducation à la citoyenneté qui dépasse le cadre de l'adhésion à un groupe pour se concentrer sur les caractéristiques citoyennes des citoyens qu'elle doit contribuer à former. Ces chercheurs soutiennent que l'éducation à la citoyenneté telle qu'elle se pratique cherche, selon ses visées

et les méthodes qu'elle déploie, à favoriser la formation d'un type ou un autre de citoyens. Il serait possible de caractériser ces quelques types de citoyens non en fonction de leurs droits et responsabilités ou de leur expérience identitaire, mais plutôt de leurs aptitudes ou propensions à jouer un rôle dans leur communauté, leur société. Westheimer et Kahne (2004) soutiennent ainsi qu'il convient non pas simplement d'explorer la citoyenneté sous l'angle juridico-légal ou identitaire, mais aussi — et surtout — sous l'angle des actions que les citoyens seront susceptibles de poser. Les enquêtes empiriques et théoriques de Westheimer et Kahne (2004 ; 2006) auront permis d'identifier et de modéliser trois types d'éducation à la citoyenneté cherchant, chacun, à développer un type de citoyens.

D'abord, ces chercheurs identifient le citoyen dit de *responsabilité individuelle*. Ce type de citoyens se présenterait comme le bon citoyen responsable qui non seulement s'assure de respecter les règles et les lois, mais s'engage dans sa communauté à une échelle individuelle. Ce type de citoyen pourra, par exemple, donner du sang, ramasser les ordures du quartier ou participer à des campagnes de souscription. Il s'agit d'une citoyenneté relativement minimaliste (Crick, 2007), où le citoyen entretient une relation presque personnelle, mais surtout individuelle, avec l'État et ses institutions. Le citoyen de responsabilité individuelle agit pour soi et pour les autres, dans le respect des lois, mais n'est pas outillé à comprendre les rapports de domination ou les rapports de pouvoir (Renault, 2015) ni à juger de l'importance de l'action collective. Il est ainsi possible d'y reconnaître le noyau de la définition de l'éducation civique formulée par Feldman (2007) qui soutient que l'éducation civique se définit comme l'étude des gouvernements (local, régional, fédéral, etc.) et des droits et libertés des citoyens.

Le deuxième type de citoyen identifié par Westheimer et Kahne (2004) est le *citoyen participatif*. L'éducation à la citoyenneté œuvrant à développer ce type de citoyen cherchera à créer un citoyen qui ferait montre d'un engagement actif dans les décisions et la vie sociale de sa communauté. Au-delà d'une simple contribution individuelle, un tel citoyen serait, par exemple, actif dans l'organisation des campagnes de souscription ou dans les différents paliers de gouvernement. Ce citoyen verra la démocratie comme un mode de vie et mettra l'accent sur des actions collectives qui, en prenant soin de se situer au sein des institutions, en garantissent la reproduction et la légitimité. Il s'agit d'une citoyenneté pragmatique qui se vit « à la fois comme nécessité pratique et comme devoir moral et civique » (Crick, 2007, p. 244).

Enfin, Westheimer et Kahne (2004) théorisent des pratiques visant à former un *citoyen orienté vers la justice*. Un tel citoyen, le plus militant et le plus critique, serait en mesure d'analyser et de comprendre les liens qu'il existe entre les enjeux sociaux, politiques et économiques. Il comprendrait la nature des rapports de pouvoir, les questionnerait et disposerait des outils pour remettre en question leur légitimité ou pour défendre certains gains issus de réformes antérieures. Comme le citoyen de type participatif, le citoyen orienté vers la justice favorisera des actions collectives. Sa volonté de s'attacher à régler des problèmes de nature sociale ou des enjeux structureaux souvent en opposition avec ou hors des institutions le distingue aussi du citoyen participatif.

Le modèle de Westheimer et Kahne (2004) présente l'avantage de s'appuyer d'abord et avant tout sur l'agentivité du citoyen, sur son pouvoir d'action, qui semblait faire défaut dans les autres modèles et qui semble cohérent avec le pouvoir souverain du citoyen à fonder la société. Il traite aussi de l'identité et du « vivre-ensemble », mais ne les met pas au cœur de

sa typologie. En se concentrant sur l'agentivité du citoyen, leur modèle permet de tenir compte de la souveraineté des citoyens et le fait que cette souveraineté fonde la société. Ce modèle d'éducation à la citoyenneté offre ainsi un cadre d'analyse riche qui reconnaît le citoyen non comme la plus petite partie d'une collectivité, mais comme un agent capable de contribuer et participer. Bien qu'il serait possible d'affirmer qu'il ne traite que marginalement du pouvoir collectif des citoyens ou de la liberté prise dans son aspect social et non purement individuel, ce modèle semble prendre un pari perfectionniste cohérent avec des visées éducatives.

Pourtant, malgré que ces chercheurs aient fait l'effort de prendre assise sur un certain cadre normatif de la citoyenneté, il s'appuie d'abord et avant tout sur un travail empirique. C'est sans doute ce qui explique que Éthier et Lefrançois (2012) jugent important de souligner que le modèle de Westheimer et Kahne ne permet pas d'appréhender une éducation à la citoyenneté axée sur la seule adhésion au groupe comme il en existe dans certains régimes autoritaires. Il ne permet non plus de penser une éducation à la citoyenneté qui verrait à former un citoyen capable de remettre en question les rapports de force et les pratiques oppressives (Boltanski, 2009), de transformer ou de renverser par l'action les institutions ou le système au sein duquel il s'inscrit et est formé si lui et ses concitoyens les jugent liberticides. Cet intérêt pour l'émancipation caractérise les sciences critiques (Rancière, 2020; Ricœur, 1986).

Comme Foucault (1980/2001) l'affirmait, n'est-il pas possible en effet d'imaginer une éducation à la citoyenneté qui favoriserait le citoyen qui saura « produire quelque chose qui n'existe pas encore et dont nous ne pouvons savoir ce qu'il sera » (p. 893) ? Éthier et Lefrançois (2012), dans cette optique, estiment qu'il importe de proposer un modèle de l'éducation à la

citoyenneté qui comprenne un citoyen d'un quatrième niveau sur une échelle d'agentivité, soit un *citoyen révolutionnaire*. C'est en ce sens qu'ils affirment :

Cette typologie [celle que proposent Westheimer et Kahne], cependant, n'inclut pas de catégorie distincte pour les citoyens qui sauraient lutter dans une révolution pour renverser un ordre établi qui appuierait ou créerait exploitation et oppression. Il est pourtant tout à fait possible de croire qu'une plus grande justice sociale soit dans le meilleur intérêt de la majorité des citoyens et exige, le cas échéant, leur implication dans des actions de nature collective visant, par exemple, à changer la forme de propriété des moyens de production ou à rendre les relations sociales réciproques. (Éthier et Lefrançois, 2012, p. 31) [Notre traduction]

Qui plus est, bien que chacune des catégories identifiées dans ce modèle présente des comportements (par exemple, fréquence de bénévolat), des croyances (par exemple, l'importance du bénévolat) ou des engagements (Conway, Amel et Gerwien, 2009), la définition de ces catégories demeure relativement sommaire. En effet, si Westheimer et Kahne ont pris soin de brosser à gros traits les caractéristiques des différentes catégories, le travail de conceptualisation ne semble pas achevé et permet ainsi difficilement d'interpréter de façon complète l'éducation à la citoyenneté et encore moins d'offrir une assise solide à une forme ou une autre d'éducation à la citoyenneté. Est-il possible de mieux définir les savoirs, les habiletés ou les aptitudes qui devraient être développés dans le cadre de chacun de ces types d'éducation à la citoyenneté ?

Plus encore, n'est-il pas possible, comme pédagogue, d'affirmer qu'il convient de souscrire à une forme plutôt qu'à une autre d'éducation à la citoyenneté et donc qu'il convient de développer les savoirs y étant associés ? Considérant les finalités éducatives qui devraient guider les orientations d'un curriculum, un programme d'éducation à la citoyenneté ne devrait-il pas chercher à développer les citoyens les plus libres et autonomes possibles ? C'est sans

doute le manque d'assise normative explicite qui aura interdit à Westheimer et Kahne de faire une réelle proposition en ce sens. Ce modèle semble donc présenter quelques angles morts.

Il appert ainsi que le modèle de Westheimer et Kahne, malgré les avancées importantes qu'il apporte, présente des limites qui réduisent son pouvoir normatif. À ce titre, non seulement présente-t-il des faiblesses sur le plan de complétude, mais son pouvoir d'interprétation pose problème. Comme nous l'avons vu, il est possible d'y proposer des ajouts qui rendent le modèle plus complet, mais la question de savoir quel type de citoyen il convient de développer demeure tout comme demeure celle de savoir quelles habiletés devraient être entretenues ou enseignées dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté.

1.1.4 Un modèle d'éducation citoyenne centré sur la délibération

Afin de contourner l'épineux problème du choix du type de citoyens qu'une éducation à la citoyenneté devrait développer, Éthier et Lefrançois (2007) estiment qu'il n'est pas nécessaire de choisir et qu'il convient plutôt de se pencher sur ce qu'ils identifient comme étant les principales habiletés ou vertus (Éthier et Lefrançois, 2017) que devrait développer le citoyen en devenir, soit des habiletés liées à la démocratie délibérative. En s'appuyant sur les thèses de Habermas (1997), les auteurs avancent que, s'il existe bel et bien un flou important dans les différentes conceptions de la citoyenneté et de l'éducation citoyenne, la théorie délibérative de la démocratie présente des avenues d'intérêt pour le pédagogue. Ils avancent ainsi qu'une telle approche, fondée sur le modèle de la discussion, représente une alternative à l'opposition entre les valeurs libérales et républicaines, et renvoie en général à l'idée selon laquelle la légitimité des normes partagées par une communauté de citoyens politiquement constituée

devrait être le résultat des processus de la délibération publique et démocratique (Lefrançois, 2006).

De travailler de cette façon, sur des habiletés précises de délibération dans toute la complexité de l'agir communicationnel, apparaît comme étant porteur d'avenir. Éthier et Lefrançois (2007) semblent ainsi venir pallier l'une des faiblesses du modèle de Westheimer et Kahne (2004) en établissant qu'il existerait des savoirs — soit, dans le cas de leurs travaux, les habiletés délibératives — inhérents ou constitutifs de la citoyenneté et qu'il n'est donc pas nécessaire d'identifier le type de citoyens que l'éducation à la citoyenneté espère développer pour qu'elle puisse avoir lieu. En effet, en choisissant de miser sur les savoirs liés à la délibération, les auteurs reconnaissent plusieurs des caractéristiques essentielles de la citoyenneté, notamment la participation à l'exercice et à la fondation du pouvoir collectif de tous les citoyens. De même, ils reconnaissent que le vivre-ensemble qu'impose la société de droit appelle à développer des habiletés de délibération qui tiennent aussi compte de la diversité des identités et des ressources disponibles à chacun des citoyens pour participer à l'exercice délibératif. Pour Éthier et Lefrançois (2007), il n'est donc pas question de pacifier les conflits par une adhésion au groupe, comme le postule notamment Audigier (2005). Aussi, malgré ce qui précède, il ne serait pas impossible de prétendre que les habiletés liées à la délibération dont traitent Éthier et Lefrançois (2007) relèvent plutôt des types les plus « collectifs » de la citoyenneté en opposition avec le premier type de Westheimer et Kahne qui est surtout individualiste et donc peu enclin à la délibération.

Ce modèle semble néanmoins omettre certaines des caractéristiques du troisième type de citoyen de Westheimer et Kahne (2004), à savoir le citoyen orienté vers la justice, ou

le citoyen de justice sociale. En ce sens, Westheimer et Kahne (2004) annonçaient que le citoyen du troisième type devait savoir analyser et agir dans les différents contextes sociaux, économiques et politiques. Ces auteurs soutiennent ainsi que ce citoyen comprendra aussi les rapports de force qui se dessinent et marquent une société donnée. Sur ce plan, le travail de Lefrançois (2006) et plus tard d'Éthier et Lefrançois (2007), s'il est à être appliqué dans un contexte de rapports de force, donc de délibérations « stratégiques » (Habermas, 1997), où chacune des parties a tout intérêt non pas à collaborer comme ce peut être le cas dans le cadre de délibérations dites « pragmatiques », mais à vaincre, ne risque-t-il pas de déposséder le citoyen des outils qui lui seraient nécessaires pour préserver un savoir-pouvoir réel dans un contexte de polarisation des parties ? Dans le contexte actuel du capitalisme mondialisé où existent des rapports de pouvoir et d'oppression et où une rhétorique populiste a montré sa capacité à court-circuiter les dialogues et à proposer un discours suffisamment cohérent pour diviser (Judis, 2016), les citoyens ne peuvent se limiter à développer leurs habilités délibératives. Bien entendu, les savoirs de délibération devraient permettre aux citoyens de consolider des actions collectives au sens où on l'entend dans les citoyens de deuxième et de troisième type de la typologie de Westheimer et Kahne (2004). Pourtant, dans une dynamique de rapports de pouvoir ou de domination, il est permis d'être sceptiques quant à la réelle efficacité des outils développés dans le cadre d'une éducation citoyenne centrée sur le développement d'une citoyenneté délibérative.

1.2 Limites des modèles existants d'éducation à la citoyenneté

Dans la précédente section, nous avons décrit les principales approches qui existent quant à la conceptualisation de l'éducation à la citoyenneté. Dans la présente section, nous reviendrons sur les limites que présentent les différents modèles d'éducation à la citoyenneté existants. Nous verrons par ailleurs qu'au-delà de ces limites importantes, les modèles existants pourraient même être considérés inadéquats ou dangereux en ce sens qu'ils ne contribuent pas à la liberté des citoyens voire qu'ils contribuent à les soumettre, ne leur permettant que difficilement d'imaginer des avenues novatrices — et encore moins révolutionnaires — aux enjeux des sociétés du XXI^e siècle. À ce sujet, en 1968, Paulo Freire publiait pour la première fois son ouvrage phare, *La pédagogie des opprimés* (1968/1983). Dans cet ouvrage, le pédagogue brésilien affirmait l'importance pour les éducateurs d'œuvrer contre l'oppression et à l'émancipation dans le cadre de tous leur pratique. C'est dans cette optique que nous aborderons la prochaine section.

En somme, si comme le soutient Heimberg (2005), il « ne s'agit pas seulement de faire comprendre aux élèves les mécanismes institutionnels des prises de décision, mais plutôt de les initier aux enjeux réels de ces décisions en termes de lien social, de solidarité, d'éthique ou d'horizon d'attente » (p. 49), et plus encore de leur donner le pouvoir d'imaginer les possibles nouveaux mondes et d'avoir le pouvoir de travailler à les formaliser, l'éducation à la citoyenneté devrait avoir une colonne vertébrale (Audigier, 2005) autrement plus solide que

celle qu'elle ne présente dans les modèles existants. En ce sens, nous estimons que si un programme d'éducation physique mal conçu met en péril la santé des jeunes et, à terme, la santé de la population et peut entraîner des comportements à risque et des problèmes de santé publique à grande échelle, par la même logique, considérant que le citoyen fonde la collectivité (et non le contraire), un modèle d'éducation à la citoyenneté qui serait mal conçu mettrait en péril non seulement le pouvoir citoyen de l'individu, mais la santé démocratique de la collectivité.

1.2.1 Des modèles qui contournent le problème des finalités

Les différents modèles explorés témoignent de l'étendue du travail accompli par les chercheurs dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. Il semble possible d'affirmer que deux façons de définir l'éducation à la citoyenneté se côtoient, l'une plutôt légaliste ou identitaire et l'autre plutôt centrée sur les habiletés citoyennes. À ce titre, Enslin (2000) propose une définition représentative de la première façon d'aborder la citoyenneté en affirmant que la citoyenneté, dans une société démocratique, confère d'abord un statut au sein d'une structure politique ; elle donne ensuite une identité aux individus ; elle présente un ensemble de valeurs jugées utiles au bien commun ; elle implique par ailleurs un certain degré de participation à la vie politique ; et elle sous-entend enfin la connaissance des lois, des processus de gouvernance et l'utilisation de ces connaissances. Audigier (2005) n'affirme rien d'autre lorsqu'il soutient que

la citoyenneté est en premier lieu un statut conféré à une personne et lié à son appartenance à une communauté politique. Qu'on le veuille ou non, notre monde est organisé en États souverains et, sauf l'exception souvent dramatique des apatrides, les humains appartiennent à une communauté politique, appartenance qui leur confère des

droits et des obligations. [...] Autrement dit, le socle de l'ÉCD [éducation à la citoyenneté démocratique] est une éducation aux droits et une éducation aux pouvoirs. Éducation aux droits qui est aussi éducation aux obligations, éducation aux pouvoirs qui n'est en rien un déni des autorités légales et légitimes. (p. 27-28)

Cette façon de définir la citoyenneté est conforme à une interprétation plutôt légaliste et utilitaire de la citoyenneté et de ce qu'elle implique. Elle recoupe la définition qu'en donne Aristote citée plus haut (*La Politique*, livre III, chap. I). Cette façon de définir la citoyenneté ne peut cependant que faire l'impasse sur les finalités mêmes de l'éducation à la citoyenneté dans son sens politico-philosophique, à savoir la protection de la liberté des membres d'une communauté, et ce, même contre l'État que sa citoyenneté contribue à fonder.

Si la citoyenneté est pour l'essentiel un statut juridique et que l'éducation à la citoyenneté est une éducation à ce statut juridique, quels garde-fous existent-ils contre une éducation à un statut juridique qui serait aliénant ? Si le bon citoyen est celui qui connaît et respecte les lois, qu'advient-il lorsque ces lois sont iniques, immorales ou criminelles ? Si le « bon citoyen » est celui qui se reconnaît dans son groupe et adhère aux valeurs de sa collectivité, qu'advient-il lorsque son groupe tient un discours discriminatoire ou prend des décisions liberticides ? À défaut de visées éducatives bien définies (Reboul, 1984), un glissement conceptuel a toutes les chances de se produire et d'avoir pour effet de réduire le « bon citoyen » à développer, à un citoyen dont on aurait l'illusion qu'il serait « bon » quelle que soit la société au sein de laquelle il évolue (Éthier et Lefrançois, 2012). Comment faire en effet pour éviter que le citoyen formé sache agir de façon résolument démocratique, et ce, qu'il soit appelé à évoluer dans un régime démocratique ou dictatorial ? Ces questions sont loin d'être strictement théoriques, elles s'ancrent dans la réalité des citoyens qui doivent faire face à une multitude de situations bien concrètes.

Or, comme l'affirment Freire (1968/1987) et les chercheurs des pédagogies critiques (Apple, 2007 ; Giroux, 2013 ; hooks, 1995 ; McLaren, 2004) ou même les penseurs de l'antiracisme (Kendi, 2019), parce que les structures éducatives s'inscrivent dans un système capitaliste d'oppression, elles ne peuvent que servir l'oppression et l'aliénation, à moins qu'elles ne poursuivent explicitement et concrètement des visées émancipatrices. Les structures éducatives — fussent-elles scolaires, militantes, populaires ou syndicales — ne peuvent défendre de troisième voie entre l'oppression et l'émancipation. Cette thèse donne une autre grille d'analyse des modèles d'éducation à la citoyenneté existants. Il est ainsi permis de douter la valeur réelle des modèles existants.

L'éducation à la citoyenneté, qu'elle soit formelle ou informelle, devait avoir des visées ou des finalités éducatives claires et appuyées. Un modèle d'éducation à la citoyenneté ne devrait pas se limiter à une typologie des différents types d'éducation la citoyenneté, mais devrait permettre d'identifier quelle forme l'éducation à la citoyenneté devrait prendre et ce qu'elle devrait poursuivre comme finalité, et ce, sans égard aux préceptes des différentes idéologies politiques qui pourraient guider les idéateurs des curriculums de formation. La question devrait dès lors être de poser l'émancipation comme finalité digne d'être poursuivie y compris dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté.

Or, trop souvent, les penseurs de l'éducation à la citoyenneté semblent avoir évacué l'idée de poser une finalité riche à l'éducation à la citoyenneté sinon en proposant qu'elle puisse servir l'intégration au tissu social ou la pacification (Audigier, 2005). Bien entendu, le problème est épineux. Doit-on pour autant se résoudre à chercher des solutions palliatives qui n'osent

pas affirmer clairement les finalités nécessairement émancipatrices de l'éducation (Freire, 1968/1983 ; Reboul, 1984) et leurs conséquences sur l'éducation à la citoyenneté ?

Pour contourner le problème, les auteurs semblent en effet s'être surtout penchés sur le fruit de recherches empiriques. Les caractéristiques de l'éducation à la citoyenneté qu'ils identifient sont ainsi celles qui prennent déjà forme dans la pratique de l'éducation à la citoyenneté, et non dans sa théorie. Certes, cette façon de faire présente l'avantage de proposer un cadre de référence ancré dans la réalité de ceux appelés à l'exploiter. Pourtant, elle présente aussi l'importante faiblesse de s'inscrire presque exclusivement dans la pratique de l'éducation à la citoyenneté telle qu'elle existe plutôt que telle qu'elle pourrait ou même devrait exister. Ces chercheurs théorisent les différents effets de l'éducation à la citoyenneté dans ses incarnations réelles et pratiques et postulent que ces effets sont en fait les finalités initialement poursuivies, évacuant ainsi toute comparaison avec les effets qui seraient souhaitables, effets qui ne pourraient qu'être fournis par une théorie de l'éducation à la citoyenneté définie au préalable. En plus de réifier le réel, elle fait passer des contingences pour des essences ce qui est d'autant plus lourd de conséquences que les crises bien réelles et concrètes du capitalisme mondialisé appellent justement non seulement à réfléchir à ce qui est, mais à ce qui devrait être. Nous y reviendrons dans la prochaine section.

Encore une fois, les travaux d'Éthier et de Lefrançois (2007 et 2012) font exception à ce constat. L'appui solide que prennent ces auteurs sur les thèses de Habermas et de Novack, notamment, permet d'évaluer les retombées de leurs pratiques à l'aune des retombées en puissance et non pas des retombées en acte.

1.2.2 Des modèles qui font l'impasse sur ce qui doit être enseigné

Cette réflexion sur l'éducation à la citoyenneté semble indissociable de l'analyse des outils que devrait savoir mobiliser le citoyen et des vertus qu'il devrait présenter (Éthier et Lefrançois, 2017). En fait, l'éducation à la citoyenneté devra forcément être une formation qui aura pour objectif de développer et d'entretenir un certain nombre d'aptitudes, d'attitudes, d'habiletés ou de vertus qui seront alors dites citoyennes ou démocratiques. L'éducation à la citoyenneté doit être une éducation qui se consacre à outiller les citoyens (à agir, à intégrer, à respecter, etc.).

Les auteurs des curriculums tout comme les praticiens semblent s'entendre sur un certain nombre d'habiletés ou de vertus à développer. À ce titre, il est possible de penser d'abord au développement de la pensée critique. Les écrits de Boltanski (2009), de Gagnon (2008) et de Facione (1990) sont éloquentes sur l'importance qu'il convient d'accorder à la pensée critique et à la critique en général dans les sociétés marquées par le capitalisme mondialisé (Boltanski et Chiapello, 1999). Au-delà cependant de cette pensée critique tant souhaitée, quelles habiletés devraient développer un programme d'éducation à la citoyenneté ? Ou devrait-on s'y limiter ?

Certains, nous l'avons déjà noté, avancent qu'il convient d'abord de développer des habiletés de nature délibérative (Éthier et Lefrançois, 2007 ; Habermas, 1987a ; Lefrançois, 2006). D'autres avancent que la citoyenneté exige que soient développées chez les élèves les habiletés du penseur autonome au sens où Kant (1784) l'entendait alors qu'il estimait né-

cessaire de sortir de la minorité et d'entrer de plain-pied dans la majorité pour ainsi être pleinement autonome (Coady, 2002 ; Demers et Lessard, 2015 ; Fricker, 2006 ; Robertson, 2012 ; Zagzebski, 2013). En ce sens, ces chercheurs avancent entre autres l'idée que l'élève doit apprendre toute la force du doute raisonnable et de l'herméneutique. D'aucuns parleraient aussi d'une certaine forme d'agentivité épistémique (Bachand, 2017a; Demers et Bachand, 2019 ; Demers, Bachand et Leblanc, 2016 ; Leblanc, 2013; Lefrançois, Éthier et Demers, 2011; Lessard et Demers, 2014 ; Robertson, 2012) en ce sens que le citoyen devrait savoir agir sur la connaissance, devrait maîtriser les outils épistémiques qui lui permettent de juger collectivement de la connaissance ou de créer, à l'aide d'une communauté, de la connaissance.

Cela dit, outre les programmes de formation élaborés dans les différentes structures éducatives de la planète, presque absentes sont les études qui se sont réellement aventurées à dresser une liste qui ne serait pas simplement de l'ordre de l'exemple ou de l'anecdotique des habiletés et des savoirs à développer chez les citoyens dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté.

Plus encore, lorsqu'il est question, comme plus haut, d'identifier des vertus dites citoyennes ou démocratiques qu'il conviendrait d'entretenir ou de développer, les auteurs trouvent appui non pas sur une conception bien définie de la citoyenneté, mais sur certaines caractéristiques prises isolément d'un éventuel « bon citoyen », d'un citoyen responsable, voire d'un citoyen critique qui saura analyser les rapports de force et les enjeux structureaux. On peut certes convenir que l'éducation à la citoyenneté devra développer l'esprit critique, mais comment cette vertu doit-elle s'articuler avec d'autres vertus tout aussi névralgiques (le courage, la prudence, la raison, par exemple) ? Dans quel dessein ? Quelle justification supérieure est-il

possible d'offrir à ces vertus ? Sur quelle assise peut-on se reposer afin d'être rassuré qu'un projet d'éducation à la citoyenneté soit complet et puisse réellement espérer atteindre ses fins ?

Sur ce plan, Heimberg (2011 et 2017) propose d'identifier un certain nombre de « fils conducteurs » qui devraient guider l'enseignant dans l'élaboration d'activités d'apprentissage liées à l'éducation à la citoyenneté. Heimberg (2011) définit l'éducation à la citoyenneté « comme l'étude des problèmes sociaux » (p. 525) et identifie quatre de ces fils conducteurs soit :

1. La reconnaissance de la complexité des problèmes ;
2. L'universalité des droits humains ;
3. La nécessaire pluralité des opinions ;
4. L'examen des manières plus équitables de résoudre des conflits.

L'auteur affirme qu'un programme de formation dédié à l'éducation à la citoyenneté ne devrait pas prescrire des thématiques, mais inviter les enseignants à explorer des problèmes sociaux à l'aide des sciences sociales. Il soutient encore que les savoirs construits dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté devront être « utiles à une meilleure compréhension du monde » (p. 525).

Cet important travail fourni des pistes intéressantes, notamment en regard du soin qu'il convient de mettre dans le choix des thématiques à explorer avec les citoyens en devenir. Cela dit, malgré les inquiétudes de l'auteur quant à la possibilité qu'un programme transversal d'éducation à la citoyenneté oriente les apprentissages vers des injonctions normatives ou moralisatrices, les fils conducteurs identifiés peuvent paraître flous pour l'éducateur — fut-il enseignant, formateur ou accompagnateur — qui chercherait à savoir ce qui devrait guider ses

pratiques et surtout les vertus concrètes qu'il devrait entretenir ou développer chez les apprenants. Qui plus est, il est permis de se demander si la construction rigoureuse de ces savoirs de même que le développement d'habiletés cognitives critiques peuvent être jugées suffisantes dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté.

Le citoyen et la citoyenneté n'exigent-ils pas beaucoup plus que la seule pensée critique ou un certain développement cognitif? En fait, considérant l'aspect collectif du citoyen tel que le décrit Schnapper (2000/2011), il paraît juste de croire qu'outre une certaine forme de « vivre ensemble » pacifié, une éducation à la citoyenneté devra développer des habiletés dans le domaine de l'organisation collective ou politique. Plus encore, si le citoyen est, comme le rappelle Schnapper (2000/2011), non seulement le membre d'une collectivité, mais bien plus encore le détenteur véritable d'une part de la souveraineté de la communauté, il importe qu'une éducation à la citoyenneté permette aussi de développer des habiletés de nature politique et un pouvoir d'action qui iraient bien au-delà de la simple connaissance des droits et responsabilités du citoyen.

1.2.3 Une citoyenneté qui doit se réfléchir dans le cadre concret du capitalisme mondialisé

Comme Dardot et Laval (2014/2015), Honneth (2015), Wright (2017) et bien d'autres le soulignent, les crises sociales, politiques et environnementales de ce début du XXI^e siècle exigeront des solutions novatrices, transnationales et résolument démocratiques. L'ampleur des inégalités existantes et des défis que devront relever les collectivités dans les prochaines années exigeront des citoyens que l'éducation doit pouvoir contribuer à former; ils exigeront des habiletés, des aptitudes et des capacités citoyennes que l'éducation doit pouvoir

contribuer à entretenir et à développer. En effet, le monde actuel, marqué par un capitalisme mondialisé et par les crises que ce système crée ou exacerbe exige de préparer les citoyens à savoir repenser le monde et à savoir y agir. Les inégalités ont pris des proportions qui mettent en péril non seulement la liberté des citoyens à l'échelle planétaire, mais leur existence même. Kempf (2007) et Patel (2007) parmi tant d'autres ont montré comment le capitalisme mondialisé est ni plus ni moins qu'une menace générale aux conditions de vie en commun.

La crise de la COVID-19 et les iniquités flagrantes dans le partage des ressources médicales et du simple accès aux vaccins n'est qu'un exemple parmi tant d'autres. À titre d'exemple, le 18 janvier 2021, le directeur général de l'Organisation mondiale de la santé (OMS), Tedros Adhanom Ghebreyesus, affirmait que

Plus de trente-neuf millions de doses de vaccin ont maintenant été administrées dans au moins quarante-neuf pays à revenu élevé. Seulement vingt-cinq doses ont été administrées dans un des pays aux revenus les plus faibles. Pas vingt-cinq millions ; pas vingt-cinq mille ; seulement vingt-cinq. » Il évoquait la probabilité d'un « échec moral catastrophique ». (cité dans Pierru et al., 2021, p. 22)

La question se pose essentiellement dans les mêmes termes lorsqu'il s'agit des quelque 15 000 enfants de moins de 9 ans qui meurent tous les jours de maladies que l'OMS juge soit évitables ou traitables. L'enjeu ou la source du mal n'est pas l'absence du savoir ou l'absence des soins, mais plutôt le partage des ressources, l'accès aux soins ou aux médicaments. Il s'agit bien malheureusement des conséquences d'un système non seulement de gestion des ressources inefficace, mais des conséquences d'un système qui prend ses assises sur la domination et la propriété privée (Dardot et Laval, 2014/2015 et 2020) et qui ne sait reconnaître l'égalité des vies humaines (Fassin, 2020).

Patel (2007), ancien cadre de la Banque mondiale quant à lui, souligne le drame des inégalités alimentaires et l'urgence d'agir pour contrer la malnutrition et la faim dans le monde. Rien ne justifie selon lui que quelque 821 millions d'humains souffrent d'insécurité alimentaire alors que le système capitaliste mondialisé gaspille autant de ressources alimentaires. Le chercheur italien Riccardo Petrella (1998) ne disait pas autre chose au sujet de l'eau dans son *Manifeste de l'eau* alors qu'il plaide pour que l'eau ne puisse devenir un bien de consommation comme les autres. Dans le même ordre d'idée, la revue *Nature*, dans son éditorial de janvier 2020, s'appuyant sur les recherches qu'elle publie depuis des dizaines d'années, soutenait l'idée que la faim était d'abord et avant tout un problème systémique et non un problème de ressources. En ce sens, l'équipe éditoriale affirmait que ce n'est que par une analyse des systèmes qu'il sera possible de l'éradiquer.

Même à l'échelle strictement locale, les impacts des inégalités causées ou exacerbées par le système capitaliste mondial se font sentir. Il est montré, par exemple, qu'à Montréal entre les quartiers riches et les quartiers appauvris de la ville, il existe une différence de près de 11 ans dans l'espérance de vie (Assayag cité dans Fimbry, 2021), soit l'équivalent de la différence entre l'Allemagne et l'Inde. Dans le même sens, on évalue à 750 000 le nombre de Québécois qui ne parviennent pas à couvrir leurs besoins de base (Tremblay-Pepin, 2020). À l'échelle du Canada, les chercheurs évaluent que les 1% les plus riches de la population ont accès à pas moins de 21 fois (18 fois pour le Québec) plus de ressources que les 10% les plus pauvres (Tremblay-Pepin, 2020).

Les solutions à ces problèmes bien réels exigent des habiletés que nous nommerons citoyennes qui dépassent de loin la simple pensée critique ou la connaissance des lois et des

institutions. Ces problèmes systémiques appellent des mobilisations et des actions locales et transnationales que les modèles d'éducation à la citoyenneté existants peinent à aborder.

Cette réalité est d'autant plus prégnante lorsque l'on admet que les impacts de la crise climatique, elle-même entretenue par le capitalisme mondialisé comme l'illustrent notamment les travaux de Klein (2020), Monbiot (2007) ou Paccalet (2007). Les chercheurs de l'équipe de Chi (Chi et al., 2020) montrent en fait que les changements causés au climat mondial mettent en péril l'habitabilité de certaines régions du monde. Bien que les conséquences de la crises climatiques seront particulièrement ressenties par les populations les plus vulnérables, il est inévitable que tous les citoyens de la planète en ressentent les effets (Monbiot, 2007). Encore une fois, les solutions à ce problème n'existent que si elles sont collectives et systémiques et les périls y étant associés dépassent de loin la relation entre le citoyen et le droit de son État, sa capacité à comprendre ses institutions ou à choisir un programme politique. À ce sujet, Patterson et ses collègues (2018) affirment que la crise climatique est difficilement indissociable des enjeux de justice sociale et d'action pour une plus grande égalité à l'échelle mondiale, nationale et locale. Ces chercheurs soutiennent que les données actuelles montrent qu'il ne peut être possible d'intervenir de façon déterminante sur les causes de la crise climatique en esquivant les enjeux sociaux et les inégalités qui existent non seulement face à cette crise, mais aussi face aux moyens qu'il faudra mettre en œuvre pour espérer la résoudre. Ils écrivent néanmoins que

la domination de la pensée néolibérale et la montée des notions individualistes de résilience dans certains pays pourront limiter la place de la justice sociale dans les discussions sur la politique climatique, par exemple en déchargeant l'État de ses responsabilités et en favorisant l'intérêt personnel au détriment du bien-être collectif. (Patterson et al., 2018) [notre traduction]

Considérant la nature des crises environnementales, politiques et sociales actuelles, il semble juste de reconnaître que de préparer les citoyens à simplement « comprendre » ou « connaître » dessert non seulement le citoyen lui-même, qui se trouve alors mal préparé à un monde sur lequel il n'aura aucune emprise, mais dessert aussi la collectivité dans son ensemble qui se trouve privée de l'engagement capable de ses citoyens. Dans le contexte mondial actuel, une éducation à la citoyenneté qui ne contribuerait pas à cette fin ne peut être comprise que comme contribuant (quoique peut-être contre son gré, indirectement ou partiellement) à l'aliénation et à la dépossession des citoyens.

Comme nous l'avons noté plus haut, Audigier (2005) estime que, parce que le citoyen s'inscrit nécessairement dans une collectivité lui conférant droits, responsabilités et une appartenance politique, l'éducation à la citoyenneté devra d'abord et avant tout être une éducation au droit. Or, même si une telle éducation est fructueuse, elle ne pourra que préparer le citoyen à prendre sa place dans un système sans qu'il ait réellement les outils nécessaires pour le remettre en question. Les modèles existants, hormis le modèle de Westheimer et Khane (2004) complété par le travail d'Éthier et Lefrançois (2012), semblent tout mettre œuvre pour préparer le citoyen à jouer son rôle dans le système en place sans pour autant lui ouvrir la porte à une réelle critique de ce système. Or, le système du capitalisme mondialisé fait naître des inégalités dont il paraît risqué de faire abstraction ou de laisser croire qu'un modèle d'éducation accès sur l'identité nationale ou sur les aspects juridiques de la vie en société pourra réellement contribuer à outiller le citoyen pour le monde dans lequel il sera appelé à vivre.

En fait, il est possible d'affirmer que les modèles d'éducation à la citoyenneté existants, justement parce qu'ils préparent le citoyen à jouer le rôle qui lui est dévolu et non pas à

comprendre et à prendre le pouvoir qui lui revient, à lui et à la collectivité, le dépossèdent de son pouvoir d'action et le laissent démuni non seulement face à des enjeux inédits mais aussi face aux classes dominantes qui sauront quant à elles exploiter les leviers de pouvoir — fussent-ils législatifs, judiciaires, médiatiques culturels ou militaires —, y compris les leviers populistes. Comme le souligne Lambert (2021), une question pressante demeure « comment construire la démocratie avec des non-démocrates ? » (p. 5). Les modèles existants d'éducation à la citoyenneté ne devrait-il contribuer à fournir une réponse à cette question ?

Dans les faits, la prétention à la neutralité qui voile trop souvent les dimensions idéologiques des conceptions et « savoirs » véhiculés par les programmes ou les modèles existants d'éducation à la citoyenneté limite les possibles, voire alimente une certaine forme d'aliénation. Même lorsque les modèles existants proposent de s'intéresser à l'esprit critique, il est possible d'être dubitatif sur les retombées réelles de cet esprit critique s'il ne permet jamais de remettre en question les limites de ce qui est jugé comme « pensable » (Gramsci, 1983 ; Ramonet, 1995). L'esprit critique devra leur permettre d'évaluer les programmes des différents partis politiques en place. Mais ce même esprit critique leur permettrait-il de remettre en question non seulement les partis existants, mais aussi le système électoral ou le système parlementaire lui-même ? Cette formation leur permettra-t-elle non seulement d'évaluer les limites qui sont imposées par le système capitaliste mondial, mais aussi de proposer de nouvelles façons de faire ?

Cette préoccupation devrait être d'autant plus vive qu'il est maintenant admis que les discours populistes de droite savent profiter du sentiment d'impuissance des citoyens face à des injustices fantasmées ou réelles pour s'implanter (Judis, 2016). Dans un contexte où l'on reconnaît les inégalités et où les enjeux planétaires se font de plus en plus pressants. Il ne peut

plus être seulement question de développer un « bon citoyen » qui connaîtra sa place, ses droits et ses responsabilités. À cette visée souvent implicite déjà inadéquate, il faut dorénavant ajouter l'urgence de la montée des inégalités, des injustices et de la crise environnementale. L'éducation à la citoyenneté, si elle cherche à réellement rendre le citoyen capable non seulement de comprendre le monde dans lequel il évolue, mais aussi et surtout capable de contribuer à le changer, doit permettre de reconnaître les périls associés aux modèles existants et de proposer des modèles qui ne font pas la part belle aux institutions actuelles et qui outillent réellement les citoyens à proposer et à expérimenter de nouvelles façons de faire et de s'organiser.

Lors de la grève étudiante de 2012, des étudiants de partout au Québec ont su s'engager, se mobiliser, revendiquer, délibérer et adopter des moyens de pression afin de faire plier le gouvernement et ultimement de le renverser sur la question de la hausse des frais de scolarité (Sinclair, Demers et Bellemare, 2014). Des dizaines de milliers d'étudiants ont su faire preuve de solidarité, alors qu'ils luttèrent parfois pour le bien de leurs collègues étudiants, et non pour eux-mêmes. Ils ont su faire preuve de courage, d'abnégation et de sens du sacrifice alors que la lutte menaçait réellement de mettre en péril leur réussite scolaire, voire l'accès au marché du travail et leur liberté (plusieurs ayant été arrêtés et écroués). Il est possible d'espérer que l'éducation formelle aura permis de contribuer à développer les vertus démocratiques dont ils ont eu grand besoin pour mener à bien leur lutte. Pourtant, comme Rancière (2020) le laisse entendre, il est difficile d'admettre que ce fut uniquement en raison d'une meilleure compréhension des problèmes sociaux que cette mobilisation put prendre forme et être fructueuse, c'est le sens que Marx (1845) donne à la praxis lorsqu'il écrit :

La question de savoir s'il y a lieu de reconnaître à la pensée humaine une vérité objective n'est pas une question théorique, mais une question pratique. C'est dans la pratique

qu'il faut que l'homme prouve la vérité, c'est-à-dire la réalité, et la puissance de sa pensée, dans ce monde et pour notre temps. La discussion sur la réalité ou l'irréalité d'une pensée qui s'isole de la pratique, est purement scolastique. (Marx, 1845)

Force est aussi de reconnaître que le fait de prendre part à cette mobilisation et de prendre part aux délibérations qui l'alimentaient aura façonné la conception qu'avaient ces étudiants de la citoyenneté et de leur pouvoir citoyen. De même, il est possible de croire que c'est dans l'action qu'ils auront développé leurs habiletés à délibérer, à organiser et même à penser à de nouvelles façons d'agir. Comme le souligne Audigier (2007),

tout ce qui touche à la vie en société intéresse de près ou de loin le citoyen, tout (ou presque) peut donc relever, au moins en partie, de la citoyenneté. La citoyenneté est ainsi partout au risque de n'être nulle part. (p. 25)

Parce qu'ils font une trop large place au respect des règles sociales et à l'adhésion au groupe, parce qu'ils ne précisent pas clairement le type de citoyen qu'il convient de développer ou qu'ils se limitent à la formation d'un citoyen relativement passif qui sera « bon » parce que respectueux des conventions et des lois, et parce qu'ils n'identifient pas clairement les vertus qui devraient être entretenues chez les citoyens, les modèles d'éducation à la citoyenneté existants, s'ils permettent de comprendre ces enjeux, dépossèderaient les citoyens des outils qui leur permettraient réellement de contribuer au bien commun qu'ils auraient eux-mêmes fixé. Pour la suite des choses, nous retiendrons la définition qu'offrent Dardot et Laval (2014/2015) du bien commun. Ils écrivent :

Le bien commun désigne en philosophie politique ce que l'on doit rechercher et déterminer ensemble ; il se confond avec le juste en tant qu'il coïncide avec l'avantage commun que doit viser la délibération collective. Il est en cela le désirable par excellence. Ce n'est pas à dire qu'une société, quelle qu'elle soit, puisse se dispenser de déterminer le contenu du « bien commun », c'est simplement dire que ce bien est toujours à déterminer en commun : le commun est donc ce principe qui fait rechercher cet objet qu'est le « bien commun », tant il est vrai que, pour le viser et le rechercher vraiment, il faut

déjà prendre part à une activité de délibération commune. On vérifie par là que c'est le commun qui est premier et non le « bien commun ». (p. 580)

En somme, la question qui devrait mobiliser les chercheurs est de savoir si l'éducation à la citoyenneté telle qu'elle existe ou telle qu'elle est théorisée permet aux citoyens, par exemple, de savoir transgresser l'ordre établi lorsqu'il est jugé juste de le transgresser et de savoir agir pour modifier (ou renverser) les systèmes liberticides ou dangereux. Rosa Parks agissait-elle de façon citoyenne lorsqu'elle choisit de ne plus respecter les règles ? De même pour Chico Mendès, pour Nelson Mandela ou pour les militants de la Grève générale de Winnipeg de 1919 ? Ajoutons à ces impératifs que le poids que fait peser le néolibéralisme sur l'éducation et sur les systèmes éducatifs eux-mêmes les rend tout particulièrement vulnérables à des facilités idéologiques qui interdiraient de penser et d'agir hors du cadre (Fabre et Gohier, 2015). Cette réalité exige de penser autrement l'éducation et de proposer des assises rigoureusement éducatives aux pratiques et à un modèle d'éducation à la citoyenneté. Elle devrait nous forcer à demeurer vigilants sur les retombées possibles des modèles que nous privilégions et des finalités éducatives qu'ils permettent de poursuivre.

Ainsi, un modèle d'éducation à la citoyenneté qui ne serait pas aliénant devrait permettre d'identifier les objets d'enseignement qu'il doit poursuivre afin de permettre une pleine citoyenneté, objets qui devront aller au-delà de la connaissance ou d'habiletés critiques ou cognitives. À ce titre, s'il semble relativement aisé d'imaginer les savoirs à enseigner dans le cadre d'un programme d'éducation à la citoyenneté axé sur l'adhésion au groupe ou à la nation

(récit national, connaissance des institutions, connaissance des rites nationaux, etc.), il est autrement plus complexe d'identifier ce qui devrait être développé afin de contribuer à former un citoyen révolutionnaire (Éthier et Lefrançois, 2007) ou simplement orienté vers la justice (Westheimer et Kahne, 2004), par exemple.

Ces modèles semblent plutôt offrir une grille permettant l'analyse des lectures des curriculums existants. Or, la question de ce qui doit être enseigné revêt une importance primordiale en éducation. Il ne suffit pas de décrire et de classer ce qui est fait. Il faut choisir ce qui doit être fait. Les définitions de la citoyenneté ou les modèles d'éducation à la citoyenneté existants semblent guider de façon trop sommaire le pédagogue dans le choix des savoirs à enseigner, des habiletés à développer. En ce sens, les modèles théoriques de l'éducation à la citoyenneté existants, qu'ils soient pris sous l'angle de la citoyenneté à développer ou des vertus qu'exige la citoyenneté, présentent des faiblesses qui méritent l'attention du chercheur critique dont le savoir est porté par l'intérêt pour l'émancipation (Ricœur, 1986). Cela dit, comme le rappelle Gohier (1998), c'est souvent pour répondre à un malaise du chercheur devant un concept mal défini qu'il se lance dans une certaine clarification conceptuelle.

1.3 L'éducation à la citoyenneté devrait être émancipatrice

Il semble que la charge idéologique associée à l'éducation à la citoyenneté neutralise plusieurs efforts de conceptualisation normative. Il est aisé de comprendre le malaise que cette

charge peut causer. Pourtant l'éducation à la citoyenneté ne devrait-elle pas, comme toutes les autres formes d'éducation formelle ou informelle, poursuivre des visées précises qui ont déjà fait l'objet de maints écrits ? L'éducation, dans sa nature même, n'est-elle pas déjà porteuse de visées plus ou moins perfectionnistes ? La prochaine section revient sur ce qu'est une finalité éducative et nous permettra d'affirmer que, si l'éducation à la citoyenneté doit poursuivre des finalités éducatives, il est sans doute possible d'identifier lesquelles de ces finalités méritent d'être poursuivies. Une fois ces finalités identifiées, il sera possible de se poser la question de leurs conséquences sur un éventuel modèle conceptuel d'éducation à la citoyenneté.

1.3.1 Des finalités éducatives pour l'éducation à la citoyenneté émancipatrice

Comme le rappelle Demers (2011), « [e]n éducation, le concept de finalité revêt une importance capitale dans la mesure où il sert à expliquer le pourquoi de l'école et de l'intervention éducative » (p. 55). Or, toutes les finalités ne sont pas éducatives. À partir du moment où il est possible de déterminer ce qui fait qu'une finalité est éducative, il devient possible de déterminer ce qui caractérise l'éducation et donc ce qui est digne de guider les pratiques éducatives. Ainsi, toute action éducative et toute action posée dans le cadre d'un programme de formation devrait être orientée vers une finalité éducative bien définie. Rien n'interdit d'affirmer qu'une telle prescription doit tout autant s'appliquer à l'éducation à la citoyenneté. Bien au contraire, considérant la charge idéologique associée à l'éducation à la citoyenneté, la question des finalités éducatives qu'elle devrait poursuivre semble tout particulièrement importante.

Bien entendu, le « pourquoi » dont parlent Legault, Jutras et Desaulniers (2002) n'est pas pour autant prédéterminé comme un en-soi et pourrait se retrouver au service d'un biais idéologique. Au contraire du modèle de finalités éducatives de De Lansheere et De Landsheere (1981) qui met l'accent sur la culture comme un objet de transmission ou de transformation, Reboul (1984) offre des repères qui présentent une cohérence interne telle qu'il semble possible de les exploiter afin de déterminer quelles finalités méritent d'être poursuivies par des actions éducatives y compris dans un contexte d'éducation à la citoyenneté.

Reboul (1984) identifie trois conditions qui permettent de déterminer si une fin peut être qualifiée d'éducative. La première de ces conditions stipule qu'une finalité ne peut être éducative que si elle n'est à la fois ni impossible ni inéluctable. Essentiellement, selon Reboul (1984), pour qu'une finalité puisse être considérée comme éducative, il doit être possible de ne pas l'atteindre bien qu'elle demeure atteignable. Il existerait ainsi un risque d'échec inhérent aux finalités éducatives. À cette condition, s'ajoute une deuxième qui affirme qu'une finalité ne peut être éducative « que si les moyens qu'elle met en œuvre [...] sont eux-mêmes des fins dignes d'être poursuivies » (Reboul, 1984, p. 155). À ce titre, il faut comprendre que fins et moyens seront indissociables en éducation et qu'une éducation, pour être réellement éducative, doit nécessairement assurer que les finalités qu'elle poursuit se traduisent non seulement dans les habiletés ou des vertus à développer, mais aussi dans les moyens qui seront déployés pour les atteindre. Il ne pourrait être question, par exemple, de développer la pensée critique en exigeant la reproduction fidèle de savoirs scolaires contenus dans un manuel. Enfin, toujours selon Reboul (1984), la troisième condition pour qu'une finalité soit réellement éducative exige

que ladite finalité permette de poursuivre son éducation. Pour Reboul (1984), les trois conditions sont essentielles pour faire d'une finalité, une finalité éducative digne d'être poursuivie.

Il ajoute :

Ces trois conditions sont nécessaires. Sans la première, il n'y aurait pas de fin du tout. Sans la seconde, l'éducation pourrait se réduire à un simple dressage ou une manipulation chromosomique. Sans la troisième, elle aboutirait à un conformisme pur et simple, puisqu'elle figerait l'individu dans un rôle préétabli [sans possibilité de le surpasser]. (p. 156)

Il est donc possible d'affirmer que l'éducation à la citoyenneté, comme toute entreprise éducative, devrait savoir préciser ses finalités et les évaluer à l'aune de ses trois conditions. Sur ce plan, si l'éducation à la citoyenneté doit poursuivre des finalités éducatives, il est par exemple difficile d'admettre qu'un modèle poursuivant la simple adhésion à la collectivité comme un modèle défendable d'éducation. Un tel modèle tomberait beaucoup plus du côté du « dressage » que de l'éducation. À plus forte raison que, toujours selon Reboul (1984), ce serait de trahir l'éducation « qu'on élève un individu pour la société et non pour lui-même » (p. 157).

À ce sujet, pour Reboul (1984), l'une des principales finalités qui seraient véritablement éducatives sera la liberté : la liberté de l'apprenant d'abord, mais aussi du citoyen. La liberté devrait donc guider l'éducation. C'est la poursuite d'une plus grande liberté et d'une plus grande autonomie pour l'apprenant que rendrait l'éducation cohérente. Pour Reboul, une éducation qui n'aurait pas la liberté comme finalité serait simple dressage ou endoctrinement.

Dans le même ordre d'idées, Freire (1968/1983) défend quant à lui l'idée que l'éducation, par nature, ne peut que poursuivre l'une de deux visées diamétralement opposées :

l'émancipation ou l'aliénation. Le pédagogue ou l'éducateur ne peut qu'être forcé de choisir entre l'une ou l'autre de ces avenues. S'il choisit l'aliénation, il aura des pratiques enseignantes aliénantes, qui consolident l'oppression ou qui déposèdent l'apprenant. S'il choisit l'émancipation, il contribuera à la plus grande liberté de ceux avec qui il travaille. Ses pratiques favoriseront la liberté des individus et des communautés. En fait, d'aucuns pourraient même arguer, comme Freire (1968/1983), qu'il ne peut être d'éducation qui ne soit émancipatrice. Le dressage, l'endoctrinement ou même l'oppression seraient les revers non éducatifs de cette médaille. Au sens où l'entendent Reboul et Freire, une éducation qui servirait l'assujettissement (Renault, 2015) ne serait en effet pas éducative et ne pourrait être reconnue comme telle malgré ses prétentions.

En prenant ces appuis critiques, la charge idéologique associée à l'éducation à la citoyenneté paraît moins lourde et il devient possible de soutenir un discours normatif qui serait appuyé. Bien qu'on accepte l'idée de Ricœur (1986) que tout savoir s'inscrit obligatoirement dans une série d'intérêts et donc que les théories critiques des idéologies sont elles-mêmes liées à un intérêt, soit l'intérêt pour l'émancipation (nous y reviendrons à la section 3.2), il est possible d'affirmer qu'il ne pourrait être question d'une éducation à la citoyenneté qui n'aurait pas la liberté comme finalité. Il semble même possible de soutenir que ces appuis permettent de penser le type de citoyen qu'il conviendra de contribuer à former : il s'agira nécessairement d'un citoyen libre. Reste alors à proposer une définition ou une caractérisation de ce citoyen libre. Or, si l'éducation à la citoyenneté doit être émancipatrice, mais qu'elle cherche tout autant à développer un citoyen qui saura être solidaire et fonder, par son pouvoir souverain, la société, comment éviter que ces deux facettes de l'éducation à la citoyenneté n'entrent en opposition, voire en confrontation ?

Il est possible de soutenir qu'il s'agira de contribuer à former un citoyen libre dans le cadre d'une forme de liberté qui soit collective, solidaire ou sociale. Un peu dans le sens qu'implique l'étymologie du mot *libertas* en latin ou *ἐλευθερία* (*eleutheria*) en grec, mots qui nous viennent

[de la] très ancienne racine indo-européenne *leudhero-, c'est-à-dire « celui qui peut appartenir à un peuple ». [...] Seul l'homme libre peut choisir en esprit d'appartenir à une entité supérieure, au-dessus de l'individu singulier — un État, une confession, une famille, un amour, une profession. (Marcolongo, 2019, p. 128)

La simple liberté individuelle, négative, juridique ou réflexive, si elle peut répondre aux injonctions de Reboul, ne permet pas de penser la citoyenneté dans sa facette collective pourtant essentielle, facette dont Freire reconnaît l'importance. Dans ses écrits les plus récents, le philosophe francfortois Axel Honneth propose une relecture du concept de liberté qui se trouve ancré dans la collectivité. En fait, Honneth (2015) défend la thèse selon laquelle il ne peut y avoir de réelle liberté qui ne soit collective ou sociale.

1.3.2 Quelle liberté pour le citoyen ?

Dans ses derniers écrits, Axel Honneth (2015 et 2017) estime qu'il est nécessaire de proposer une définition plus complète et plus riche de la liberté alors qu'elle se trouve trop souvent tronquée ou diminuée dans un environnement caractérisé par une forte tradition libérale plus ou moins individualiste. Honneth (2015) estime que le concept de liberté doit permettre d'englober les libertés individuelles, sans pour autant faire l'impasse sur les libertés collectives qui permettent à une société de ne pas être qu'une somme d'individus. Or, nous l'avons vu, la liberté semble être la clé d'une éducation à la citoyenneté qui servirait le citoyen et la collectivité. En ce sens, les travaux de Honneth paraissent particulièrement porteurs pour

une éducation à la citoyenneté qui reconnaîtrait non seulement les droits et les responsabilités des citoyens, mais le fait que les citoyens fondent la collectivité, son pouvoir et sa liberté. Nous verrons dans cette section ce que Honneth entend par liberté sociale. Nous verrons enfin que cette conception de la liberté semble permettre une nouvelle conception sociale et solidaire de la citoyenneté.

Dans ses travaux, Honneth (2105) exprime d'abord les limites inhérentes à une conception dite « négative » de la liberté. La liberté « négative » est cette idée « selon laquelle la liberté individuelle consiste à poursuivre son intérêt bien compris sans être entravé par des obstacles “externes” » (p. 44). Pour Honneth, cette conception de la liberté, si elle est passée dans l'imaginaire moderne, présente des faiblesses importantes et des contradictions évidentes. D'abord, elle ne permet pas de savoir si « l'intérêt bien compris » implique certains critères pour être jugé tel ou si la simple volonté de vouloir faire quelque chose la rend justifiée, et permet de juger de notre liberté à l'accomplir. Honneth rappelle en ce sens que le simple fait de soumettre les désirs des individus à certains standards minimaux de la rationalité pourrait, selon cette définition, être considéré comme une entrave à la liberté. Cette définition de la liberté ferait par surcroît l'impasse sur une éventuelle volonté collective ou sur la complexité des relations humaines. En effet, si quelque obstacle externe met d'office en péril la liberté, que dire d'une volonté collective ? Il convient donc d'ajouter à cette conception un brin simpliste de la liberté.

Un peu dans le même ordre d'idées, Honneth exprime ses réserves au regard de la liberté dite « réflexive ». Selon cette tradition,

Pour qu'un acte soit considéré comme libre, il ne suffit plus qu'il soit réalisé dans le monde extérieur sans rencontrer la moindre résistance : cet acte ne peut être considéré comme libre qu'à la condition qu'un rapport direct puisse être établi entre l'intention de sa mise en œuvre et la volonté propre du sujet. (Honneth, 2015, p. 54)

Pour Honneth, la liberté réflexive présente une première limite importante en cela qu'elle ne permet pas de comprendre les pleines conditions qui seraient liées à cette « volonté propre », justement. À partir de quel moment la volonté d'un individu est-elle la sienne propre ? Bien entendu, Kant (1798) propose que cette volonté trouve son origine dans la réflexion de l'individu. Or, cet individu est-il jamais réellement lui-même et indépendant ? Ses réflexions sont-elles réellement indépendantes de toute influence ? Sont-elles même réellement siennes ? Comment en être sûr ? Comme l'exprimait Engels (1878), il est possible de rappeler que cet individu et sa volonté ne peuvent être que socialement formés. La liberté réflexive des individus doit donc être comprise soit comme fautive alors qu'elle ne peut assurer que la volonté de l'individu est tout à fait sienne, soit comme collective. La liberté serait donc une construction de soi sur le long terme — qui exigera d'ailleurs des conditions bien particulières dont l'égalité entre les citoyens et tout ce que cela implique ne serait pas la moindre (Bellamy Foster, 2020) —, construction qui ne sera jamais réellement indépendante, la collectivité étant essentielle à la construction de la liberté pleine. Puisque les schèmes sous-jacents à la réflexion sont issus d'une construction sociale, l'individu ne peut se construire que socialement, au contact des autres et de leur réflexion.

Honneth (2017) estime en fait que la liberté, dans son sens le plus complet, doit permettre l'articulation des trois devises de la Révolution française : Liberté, Égalité et Fraternité. Pour Honneth, si l'égalité est une condition essentielle de la liberté, il serait périlleux

d'ignorer la fraternité (ou sa variante plus moderne, la solidarité) comme condition d'une conception substantive de la liberté. Le travail du philosophe a donc été de proposer une définition plus complète de la liberté, une définition qui fait de la liberté un concept social, une définition qui affirme que la liberté pleine et entière ne peut exister que si elle est collective. Pour Honneth, il ne peut y avoir de réelle liberté que sociale. Sans l'autre, ou sans les autres, il est impossible d'être réellement libre, en ce sens que les conditions minimales de la liberté (les besoins de base) ne peuvent se réaliser que collectivement. De plus, si la volonté est une construction sur le long terme, force est d'admettre que l'autre ou les autres contribuent à cette construction. La volonté, qui balise la liberté, est ainsi elle-même sociale ou collective. La liberté sociale est la seule qui prend en compte les « conditions sociales additionnelles : la réalisation de la liberté est ici liée à la condition préalable que d'autres sujets, des sujets qui, pour ainsi dire, obligent, viennent confirmer, entériner, mes objectifs propres. » (Honneth, 2015, p. 107)

L'idée que la liberté n'est pas strictement individuelle n'est pas exclusive à Honneth. Plusieurs penseurs républicains notamment se sont penchés sur cette thèse. Sur ce plan, Pettit (1997/2004) estime par exemple qu'il est possible de parler de la liberté comme non-domination. Il faut comprendre le travail de l'auteur alors qu'il cherche à montrer que la liberté pleine ne sera pas nécessairement libre d'interférence. Pour Pettit (1997/2004), la vie démocratique exige une certaine forme d'interférence qui permettra la délibération et les échanges d'opinion. C'est ainsi qu'il préférera la liberté comme non-domination en ce sens que la vie du citoyen sera libre d'une interférence arbitraire. Cette liberté reconnaît le pouvoir du citoyen. Il écrit : « le peuple a le droit de contester les lois et de leur résister si elles sont arbitraires ; c'est d'ailleurs ce droit qui fait que le peuple est souverain » (Pettit, 1997/2004, p. 372). Il reconnaît

aussi que la démocratie qui aurait la liberté comme non-domination comme valeur cardinale sera fondée et alimentée par les luttes et les contestations. « La conception de la démocratie qui émerge ici souligne que le but d'un tel régime est de créer un environnement rigoureux de sélection des lois, et non pas d'avoir des lois qui ont été élaborées de manières consensuelles. » (p. 372) L'importance de la délibération, des luttes et des contestations pour la liberté est primordiale, selon Pettit (1997/2004), alors que seule la communauté pourra assurer une réelle non-domination.

Cette conception de la liberté, aussi intéressante soit-elle, ne permet pas de juger de la valeur sociale de la liberté. Alors que Pettit parle de non-domination, Honneth estime que c'est uniquement au sein d'une société solidaire qu'il est possible d'être pleinement libre. Je ne serai libre que grâce à l'autre. Dans une société solidaire de liberté sociale, il conviendra de réfléchir la liberté et les projets socialement. Sur ce plan, nous le verrons au chapitre 4, Honneth prend l'exemple de la famille ou du couple. Comme père, notre liberté n'est en général pas mise en péril par les projets de nos enfants. Comme membre d'un couple amoureux, notre liberté n'est qu'augmentée par l'amour (la solidarité) de l'autre membre du couple. Bien entendu, à l'échelle d'une société ou plus encore à l'échelle planétaire, l'exercice de définir une liberté sociale devient autrement plus complexe. Les travaux de Honneth permettent d'explorer les formes que pourraient prendre de telles sociétés de liberté sociale.

Les efforts consentis par Honneth pour réconcilier la liberté avec la solidarité semblent pertinents dans le cadre des travaux à réaliser au sujet de l'éducation à la citoyenneté. La liberté pourrait et devrait donc être comprise comme une liberté sociale. Cette liberté sociale qui sert à la fois l'individu et la collectivité présente une cohérence riche avec la citoyenneté

qui est elle-même collective. Cette liberté reconnaît le pouvoir des citoyens. Le défi semble maintenant de deux ordres : fonder une société ou un mode de gouvernement qui reconnaît pleinement cette liberté et ce citoyen et contribuer à former les citoyens qui sauront fonder et faire vivre cette société. Honneth (2015 et 2017) se concentre pour l'essentiel sur le premier défi, nous tenterons de travailler le second.

1.3.3 Problème de recherche

Ce premier chapitre a permis de faire un bref tour d'horizon des enjeux qu'il est possible d'identifier avec l'éducation à la citoyenneté et surtout avec sa conceptualisation dans un contexte où la liberté devrait servir de visée à cette éducation. Il a d'abord été possible de noter que les typologies ou les modèles existants présentent des faiblesses qu'il paraît nécessaire de combler. Ces limites se situent en général à l'échelle de la complétude des modèles, mais aussi et surtout à l'échelle de ce qui devrait caractériser l'éducation à la citoyenneté. Les modèles existants n'arrivent pas à fournir une liste complète et fondée d'habiletés ou de vertus qu'un curriculum d'éducation à la citoyenneté devrait développer ou entretenir. Pire, il est même permis d'affirmer que les modèles existants, parce qu'ils ne prennent pas la pleine mesure de l'importance et du pouvoir du citoyen de même que de la nécessité d'avoir une éducation qui soit émancipatrice, risquent de favoriser un travail éducatif qui dépossède le citoyen d'une part de son pouvoir et contribue ainsi à son oppression.

Peut-on imaginer un curriculum de physique ou de géographie aussi pauvre sur le plan des savoirs à y enseigner et des habiletés à faire développer ? L'éducation à la citoyenneté est au moins aussi complexe à définir et les périls y étant associés sont autrement grands alors qu'un programme mal conçu ne pourra avoir que des conséquences funestes sur le pouvoir

des citoyens, voire sur l'évolution de la société elle-même. Le chercheur et le praticien est donc confronté à un problème théorique tout à fait réel et handicapant, problème qui exige réponse.

Bien entendu, la charge politique, idéologique et axiologique associée à la citoyenneté n'aide pas les praticiens ou les chercheurs qui seraient appelés à y œuvrer. Cet état de fait appelle un modèle conceptuel de l'éducation à la citoyenneté qui soit complet, qui soit cohérent avec sa mission éducative émancipatrice telle que l'appelle Freire, qui propose un citoyen type permettant de guider les choix des éducateurs de même que des habiletés, des savoirs et des vertus qu'il serait possible de qualifier de citoyennes ou de démocratiques.

Considérant tout ce qui précède, considérant que la citoyenneté doit faire l'objet d'un enseignement et que cet enseignement est vital non seulement à la démocratie comme système politique, à la lutte aux injustices et au renversement des systèmes aliénants, mais aussi au simple vivre-ensemble ; considérant que le pouvoir citoyen fonde la société et qu'il doit donc être entretenu et outillé ; considérant l'importance que l'éducation à la citoyenneté serve l'émancipation et le pouvoir d'action des citoyens ; et considérant, enfin, les travaux récents sur le concept de liberté sociale, concept qui permet d'allier la liberté de l'individu et celle de la collectivité ; se pose la question suivante : en prenant appui sur le concept honnethien de liberté sociale, est-il possible de proposer un modèle d'éducation à la citoyenneté — fût-elle formelle ou informelle — qui reconnaisse la souveraineté du citoyen, qui identifie ses caractéristiques souhaitées, qui identifie ce qui devrait faire l'objet d'un enseignement et d'un apprentissage et qui aurait des visées émancipatrices ?

L'objectif de la présente étude sera donc de procéder à une reconstruction normative du concept d'éducation à la citoyenneté et à sa modélisation en prenant appui sur le concept de liberté sociale que défend Honneth (2015). Cette reconstruction devra permettre d'identifier un type de citoyen que l'éducation à la citoyenneté devrait contribuer à développer dans une perspective d'émancipation, de même que les habiletés ou les vertus qui devraient faire l'objet d'un enseignement dans le cadre d'une telle formation.

Chapitre 2 —

Cadre conceptuel :

Citoyenneté et « éducation à »

Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, l'objectif général de notre recherche sera de procéder à une reconstruction normative du modèle conceptuel d'éducation à la citoyenneté en prenant appui sur les thèses honnethiennes liées au concept de liberté sociale. Notre travail devrait permettre d'identifier les habiletés ou les vertus qui devraient faire l'objet d'un enseignement dans le cadre d'une telle formation. Le présent chapitre servira à clarifier un certain nombre de notions liées à notre problématique afin de préciser la thèse que nous chercherons à défendre. À ce titre, nous traiterons d'abord de l'évolution du concept de citoyenneté lui-même. Cette exploration nous mènera à nous interroger sur la notion de vertus et plus précisément sur la notion de vertus citoyennes ou démocratiques. Il sera ensuite nécessaire de nous pencher sur le concept des « éducation à » et sur les visées émancipatrices que porte la pédagogie critique de Freire.

2.1 La citoyenneté

Audigier (2005) soutient qu'il ne peut y avoir d'éducation à la citoyenneté démocratique « digne de ce nom qui ne s'appuie sur une approche suffisamment rigoureuse de la citoyenneté et de ce que signifie théoriquement et pratiquement ce concept » (p. 27). Il convient donc d'abord d'explorer le concept de citoyenneté et son évolution en explorant un peu plus à fond les conceptions issues des Lumières et ses incarnations plus récentes.

Les concepts de citoyen et de citoyenneté ont connu plus de 2 500 ans d'évolution, de l'Athènes de Périclès (au v^e siècle avant notre ère) aux citoyens des démocraties du xxi^e siècle. Ce concept a d'abord été formalisé dans le contexte de la « polis » grecque, laquelle conférait à certains de ses habitants des droits et des responsabilités politiques, sociaux et juridiques (Schnapper, 2000). À l'époque de l'Empire romain, la citoyenneté est essentiellement utilisée comme moyen d'intégration culturelle et politique des populations conquises. À ce titre, l'Édit de Caracalla de 212 est sans doute le meilleur exemple de l'utilisation de la citoyenneté comme outil d'intégration (ou d'assimilation) alors qu'il fait de tous les habitants de l'Empire des citoyens romains (Burbank et Cooper, 2008). Depuis l'Antiquité, toutefois, ce concept a connu une évolution importante au gré des régimes politiques et des luttes menées par les différents groupes sociaux pour la reconnaissance. Le sens actuel de la citoyenneté est, pour l'essentiel, issu des idées des Lumières et des multiples luttes qui auront permis de mieux baliser ce qu'elle implique tout en reconnaissant son caractère situé. En effet, non seulement la citoyenneté a-t-elle subi d'importantes transformations, mais le citoyen lui-même est caractérisé par la société dans laquelle il est appelé à évoluer tout comme la société est caractérisée

par les luttes portées par les citoyens. À ce sujet, Dans le cadre de ses travaux, le socialiste états-unien George Novack a montré que la démocratie ne peut être obtenue que par une série de luttes populaires. Il soutient encore qu'il y aura majoration ou minoration de la valeur démocratique d'une société en fonction des luttes portées par les citoyens (Novack, 1971).

Schnapper (2000) rappelle ainsi que, depuis les Lumières, « [l]es gouvernés reconnaissent qu'ils doivent obéir aux ordres des gouvernants parce que ceux qui leur donnent ces ordres ont été choisis par eux et restent sous leur contrôle. C'est [donc] l'ensemble des citoyens qui dispose de la souveraineté » (p. 10-11). Comme l'affirme notamment Honneth (2015), si le citoyen n'est pas qu'un individu, s'il fonde le groupe et ses institutions, c'est l'ensemble des citoyens, constitués en collectivité politique ou en « communauté des citoyens », dans une sphère publique, qui est la source de la souveraineté. Cette idée politique fait du citoyen non pas que le membre d'une communauté de droit ayant des droits et des responsabilités ou le membre d'une communauté d'unicité identitaire, mais l'élément de base de la souveraineté politique.

Or, au cours des deux derniers siècles, deux interprétations de ce qu'implique cette idée sont mises en opposition et servent, bien souvent, à guider les programmes d'éducation à la citoyenneté. Il s'agit d'abord de la conception libérale de la citoyenneté dont les penseurs historiques ont été John Locke et Montesquieu, qui est aujourd'hui portée notamment par John Rawls, et ensuite de sa conception républicaine dont le penseur historique a été Jean-Jacques Rousseau et qui est défendue aujourd'hui par le philosophe irlandais Philip Pettit.

2.1.1 La citoyenneté libérale

La citoyenneté libérale présente le citoyen comme le sujet de droit qui détient le pouvoir législatif, soit le pouvoir d'édicter des lois ou des règles pour l'ensemble de la collectivité. Selon cette conception de la citoyenneté, si l'individu renonce à son état de nature et s'associe pour former un corps social, c'est pour que soient protégées ses libertés individuelles. Cette citoyenneté exigera que tout soit mis en place afin que le pouvoir de la société ne s'étende jamais au-delà du bien commun (Dardot et Laval, 2014/2015). Pour Montesquieu (1748), la meilleure façon d'assurer que le pouvoir de la société ne mette pas en péril la liberté de ses membres réside dans la multiplication des différents pouvoirs afin que soit établie une certaine forme d'équilibre entre eux. Dans ce contexte, le citoyen qui fonde la société et remet ainsi une part de son pouvoir à la collectivité se retrouve membre de la société, mais uniquement en ce sens qu'elle est issue de lui et qu'il la maintient. Le citoyen pourrait dans l'absolu choisir de se retirer de la société, mais choisit d'y demeurer justement afin de préserver ses libertés.

La citoyenneté libérale exige par ailleurs une séparation marquée de la sphère publique et privée. Pour Locke (1690), par exemple, la citoyenneté libérale exige la séparation de l'Église et de l'État afin d'assurer une certaine neutralité religieuse non pas dans le dessein de créer une société où tous les membres se retrouveraient dans des caractéristiques identitaires communes, mais plutôt afin d'éviter les glissements possibles d'un pouvoir qu'il convient de toujours garder en joue. Ainsi, chaque citoyen devrait-il pouvoir se réclamer des caractéristiques identitaires qui lui siéent, dans le privé, sans jamais que le pouvoir de la société ne puisse y intervenir ou brimer la diversité identitaire. Cette citoyenneté ne sera ainsi pas remise en question par l'existence de groupes communautaires socialement reconnus sans pouvoir juridique.

Dans leurs travaux les plus récents, les penseurs d'une citoyenneté libérale, au premier chef desquels se trouvent Gaus (2003), Kymlicka (1989), Macedo (1995) et Rawls (2003), présentent cette citoyenneté sous l'angle de quatre grandes caractéristiques, à savoir 1) que l'individu a une valeur morale en soi et que partant, les individus sont ainsi libres et égaux ; 2) que l'individu détient des droits qui sont inaliénables ; 3) que la société dans sa structure doit permettre à chacun d'espérer jouir à égalité des bénéfices sociaux ou des opportunités ; et 4) que l'État doit demeurer neutre et laisse l'individu déterminer ce qu'est pour lui une vie bonne (Cormier, 2011).

Ce nouveau libéralisme politique appelle par ailleurs une certaine forme de redistribution des richesses dans la mesure où elle permet une plus grande égalité. Rawls (1999) soutient en effet que les seules iniquités ou injustices acceptables sont celle qui se font en faveur de ceux qui souffrent d'une injustice plus grande dans l'espoir de rétablir une plus grande égalité.

Or, cette conception de la citoyenneté n'est pas sans problème ou sans limite. La question de savoir qui fait partie de la société devient par exemple tout particulièrement importante alors qu'elle conditionne l'obligation qu'auront la collectivité et l'État d'œuvrer en faveur des membres les plus fragiles ou les plus désavantagés. Se pose donc la question de qui peut être considéré comme un citoyen de la collectivité et à quelles conditions. De plus, dans un contexte où l'État ne sert pas obligatoirement les intérêts de la collectivité dans son ensemble, mais sert plutôt ceux d'une certaine élite qui cherche à se perpétuer, la question du

pouvoir citoyen devient primordiale. Quel pouvoir détient réellement le citoyen dans un contexte de citoyenneté libérale afin de forcer l'État à jouer le rôle qui est exigé de lui ? Les caractéristiques de la citoyenneté libérale ne permettent pas de résoudre cette question.

Qui plus est, selon la conception libérale, les droits et libertés individuels priment sur ceux de la collectivité. D'aucuns jugent en effet cette conception de la citoyenneté plutôt individualiste (Pagé, 2001). Cette conception, si elle s'appuie solidement sur la liberté comme valeur cardinale ou même comme finalité du vivre ensemble, ne semble pas permettre de définir cette liberté autrement que comme une liberté négative (la liberté de l'un s'arrête là où celle de l'autre commence) conçue de façon individuelle. Les tenants de la liberté libérale trouveront conséquemment suspect tout exercice de délibération qui pourrait mener à une liberté balisée pour le bien commun (Dardot et Laval, 2014/2015 ; Pettit, 1997/2004). À titre illustratif, à l'heure où nous écrivons ces lignes, le docteur Horacio Arruda, directeur national de la santé publique du Québec, doit défendre l'obligation du port d'un couvre-visage dans les espaces publics clos dans l'espoir de ralentir la propagation du nouveau coronavirus et donc de la Covid-19. Cette « entrave » à la liberté paraît nécessaire afin de protéger la population et tout particulièrement les plus vulnérables de notre société. Arruda, pour justifier cette prescription, en appelle à une définition plus large de la liberté et d'intérêt public. Dans le contexte de la crise climatique (Paccalet, 2007), la question des mesures coercitives en faveur de l'environnement ou contre des pratiques destructrices se pose dans des termes similaires. À ce sujet, Klein (2020) soutient que nous avons vu les limites des incitatifs politiques et économiques et qu'il convient dorénavant d'exploiter les pouvoirs de régulation pour forcer des changements pour une liberté plus grande et pour un bien commun plus grand que la simple liberté individuelle

(Dardot et Laval, 2014/2015 ; Hegel, 1820). Une conception radicalement libérale de la citoyenneté pourrait proscrire cette trame argumentative, alors que toute entrave à la liberté ne peut être justifiée qu'afin de limiter l'atteinte à la liberté des autres. La conception libérale de la citoyenneté met en péril le pouvoir des citoyens et de l'État ou des institutions qu'ils pourraient choisir de se donner. Elle fragilise et rend même suspecte leur capacité à prendre des mesures franches pour un bien commun collectivement conçu (Dardot et Laval, 2014/2015).

Ce modèle de la citoyenneté implique enfin qu'il y aurait une liberté pure chez tous les êtres humains qu'il conviendrait de protéger. Cette liberté serait pour partie innée et pour partie alimentée. À ce titre, de façon autonome, le citoyen serait libre du simple fait qu'il a la possibilité de poursuivre son intérêt. Sa raison ou son inclination lui dictera en quoi consiste cet intérêt. Ainsi, il serait par exemple possible de croire que toute atteinte à la liberté, même par interférence ou influence, devra être proscrire et que l'individu est seul juge de ce qu'il espère, souhaite et donc de son libre arbitre. L'État ne devrait pas intervenir dans la quête de cet intérêt ou dans la détermination de ce qu'est la vie bonne pour l'individu.

Kant (1798) a pu défendre une telle conception de la liberté dans la mesure où il est possible d'imaginer qu'elle n'est pas une simple soumission à une pulsion naturelle, mais devrait s'appuyer sur la raison de l'individu. C'est l'utilisation de la raison qui permettrait de ne pas être l'esclave de ses pulsions. Les théories marxistes, notamment de l'École de Francfort (Durand-Gasselin, 2012), auront montré qu'un individu totalement libre dans tous les sens du terme est pour ainsi dire impossible dans les systèmes capitalistes. Aucun individu n'est totalement libre du milieu dont il est issu, aucun individu n'est totalement libre et indépendant face sa société (Engels, 1878), et ce, même s'il est tout à fait autonome sur le plan de son

utilisation de la raison. Ses aspirations, ses interprétations et ses simples ressources matérielles conditionnent sa liberté et ses possibilités. Ce qu'est la vie bonne, dans le contexte capitaliste actuel, est bien loin de ne relever que de l'individu. Les lobbies, les publicités voire le discours hégémonique limitent et conditionnent les possibles. L'État y intervient tout autant.

Pourtant, même chez les libéraux, l'État n'a pas à être complètement neutre. La volonté manifeste des libéraux modernes de rééquilibrer les inégalités à l'échelle nationale semble en effet plutôt militer pour une partialité en faveur d'une forme de redistribution des pouvoirs et des ressources vers les plus défavorisés quitte à créer des inégalités en ce sens. Malheureusement, encore une fois, dans le contexte des crises du début du XXI^e siècle et considérant la puissance des intérêts capitalistes en présence (Chi et al., 2020 ; Kempf, 2007 ; Klein, 2020 ; Monbiot, 2007 ; Paccalet, 2007 ; Patel, 2007), il est difficile d'admettre que l'État puisse jouer ce rôle sans y être forcé. La question demeure donc, de déterminer les habiletés citoyennes dont aura besoin le citoyen pour forcer l'État à jouer le rôle qui est attendu de lui y compris dans le cadre d'une citoyenneté qui se voudrait libérale. La question des habiletés citoyennes se posent à fortiori s'il devient nécessaire, pour que la liberté soit assurée que l'État soit radicalement transformé voire remplacé par d'autres formes d'organisations et d'institutions.

2.1.2 La citoyenneté républicaine

À cette conception libérale de la citoyenneté, Rousseau opposait déjà en 1762 une conception de la citoyenneté qui était républicaine. Cette conception de la citoyenneté reposait sur le concept du contrat social comme devant sans cesse être renégocié. Pour Rousseau, la légitimité d'un pouvoir ne peut être issue que de la mise en commun du pouvoir des citoyens qui feront alors corps sous la gouverne suprême d'une Volonté générale. Au contraire de la

citoyenneté libérale, cette citoyenneté implique que rien n'aura préséance sur cette Volonté générale des citoyens, pas même les libertés individuelles si importantes dans le modèle libéral. Cette conception de la citoyenneté implique comme corolaire qu'un pouvoir ne peut être légitime que s'il est le produit de cette Volonté générale qualifiée d'inaliénable, d'illimitée et d'indivisible (Schnapper, 2000). Cette conception de la citoyenneté implique aussi que les citoyens ne font qu'un avec le corps politique et, partant, que le corps politique leur revient complètement. Le citoyen est libre, non pas parce qu'il est indépendant, mais parce qu'il obéit à des lois qui sont siennes, qui sont issues du corps politique dont il fait partie. Sa volonté personnelle se confond ainsi avec la Volonté générale.

Dans sa conception plus moderne, les penseurs de la citoyenneté républicaine, au premier chef desquels se trouve le philosophe Philip Pettit (1997/2004), avancent plutôt l'idée que la liberté républicaine n'a pas à être comprise comme une liberté totale sans aucune balise. Selon ces auteurs (Lovett, 2009 ; Maynor, 2003 ; Gourevitch, 2015 ; Pettit, 1997/2004), la liberté républicaine est cette liberté « dont on peut jouir parmi les autres, et non celle dont on peut jouir dans l'isolement » (Pettit, 1997/2004, p. 94). La distinction qu'ils font tient en cela que la liberté du citoyen républicain n'est pas une simple liberté négative où le citoyen serait libre de faire ce qu'il souhaite dans les limites que lui impose la liberté d'un autre plus ou moins concret. La liberté de non-domination implique que le citoyen républicain sera libre dans la mesure où il ne subit pas une relation de domination. Il pourrait cependant très bien être influencé dans ses décisions (interférence) sans que cela ne remette en cause sa liberté. Cette conception de la liberté n'est pas tout à fait dissemblable de celle de Honneth (2015). La proposition de Honneth (2015) repose cependant sur l'idée forte que le citoyen ne peut être réellement libre qu'avec l'autre et la société.

Pour Pettit (1997/2004), la vie démocratique exige en fait une certaine forme d'interférence qui permet la délibération et les échanges d'opinion. Il serait périlleux de s'en priver. La liberté doit permettre — voire encourager — une réelle délibération. Cette liberté de non-domination reconnaît par ailleurs le pouvoir des citoyens de lutter collectivement contre la domination ou contre un système d'oppression. Pettit (1997/2004) écrit : « le peuple a le droit de contester les lois et de leur résister si elles sont arbitraires ; c'est d'ailleurs ce droit qui fait que le peuple est souverain » (p. 372). Il soutient par surcroît que la liberté républicaine comporte en fait des degrés d'intensité et d'extension en fonction du contexte. Il écrit

[la liberté comme non-domination] peut croître en intensité lorsque les facteurs qui la compromettent — les présences dominatrices qui engendrent la négation de la liberté — sont réduits ; elle peut croître en extension lorsque les facteurs qui la conditionnent — les limitations naturelles, culturelles ou juridiques qui font que les individus ne sont pas libres sans pour autant être non libres (*unfree*) — diminuent. (p. 366)

Les penseurs du républicanisme soutiennent que la démocratie qui aurait la liberté de non-domination comme valeur cardinale serait fondée et alimentée par les luttes et les contestations. « La conception de la démocratie qui émerge ici souligne que le but d'un tel régime est de créer un environnement rigoureux de sélection des lois, et non pas d'avoir des lois qui ont été élaborées de manières consensuelles. » (Pettit, 1997/2004, p. 372) L'importance de la délibération, des luttes et des contestations pour la liberté est donc primordiale selon les penseurs du républicanisme. Selon eux, seule la communauté pourra assurer une réelle non-domination. Ils soutiennent en effet que le meilleur moyen de poursuivre la liberté comme non-domination passe par l'action politique centralisée de tous les membres de la communauté (homogène, de petite taille ou large et pluraliste).

Cette conception de la citoyenneté et de la liberté s'oppose par ailleurs à un pouvoir bureaucratique et autoritaire auxquels les citoyens délègueraient leur pouvoir. Seuls les citoyens fondent la Volonté générale. Cette Volonté ne peut être issue des seules institutions sociales, elle doit faire l'objet de délibérations démocratiques. Sur ce plan, si la citoyenneté républicaine ne permet pas les communautarismes, elle ne nie pas pour autant la différence et la diversité des besoins. Elle exige un vocabulaire commun, mais elle prend forme avec la contribution de tous. La conception républicaine de la citoyenneté exige ainsi une certaine unité dans le corps politique. En ce sens, comme Éthier (2000), il serait possible d'affirmer que :

dans une société de classes, plus un appareil d'État est soumis à la volonté et aux intérêts d'un plus grand nombre d'individus et plus il agit en faveur de l'égalité formelle et réelle de tous les humains (sur son territoire ou non), plus cette société sera considérée démocratique. (p. 126)

La démocratie implique en somme qu'il n'y ait pas de réelle distinction entre les gouvernés et les gouvernants en ce sens que le pouvoir réside entre les mains des citoyens et n'a pas à être médié.

À ce sujet, Galichet (2002) soutient que s'inscrire comme citoyen dans une telle société, c'est coexister pacifiquement avec d'autres sans les opprimer ni les léser, voire en manifestant à leur égard une solidarité et une sympathie qui adoucissent les vicissitudes de l'existence. C'est vouloir partager avec eux des valeurs, des conceptions, des entreprises, des projets communs ; c'est, par conséquent, se sentir concerné par toute divergence d'appréciation et d'évaluation, dès lors qu'elles touchent la communauté entière, afin de les résorber. Pour Pettit (1997/2004) notamment, les communautés auront en fait tout intérêt à utiliser les leviers de l'État démocratique pour parvenir à réellement faire vivre cette liberté collective.

Dardot et Laval (2014/2015) proposent l'idée du commun comme prolongement radicalement démocratique de cette idée. Ils estiment sur ce plan que le bien commun ou l'intérêt commun doit être déterminé en commun et donc que la finalité collective du commun sera cette recherche du bien commun. Cet exercice sera perpétuel parce que la Volonté générale devra toujours être renégociée selon les nouveaux enjeux et les nouvelles luttes.

2.1.3 La citoyenneté doit-elle être nationale ?

Dans cette section, nous avons tenté de brosser un portrait de ce qui est généralement compris lorsqu'il est question de la citoyenneté. Les questions du pouvoir des citoyens, de leur place au sein de la société et de leur liberté ont été abordées. Il importe tout de même de revenir sur l'idée de l'identité nationale et sur l'aspect national de la citoyenneté.

Sur le plan de l'identité, Kendi (2019) rappelle qu'il importe de prendre garde aux visées purement intégratrices souvent mises de l'avant par les tenants d'une citoyenneté plutôt républicaine. Les différentes luttes pour la reconnaissance rendent la citoyenneté libérale séduisante, mais ce modèle semble aussi nier l'importance de la diversité des identités dans la vie de la collectivité. Elle risque de réduire ces identités à une question personnelle ou, à défaut, d'alimenter une certaine forme de communautarisme. Honneth (2015) affirme quant à lui que, s'il importe de créer une identité commune — il parlera d'un patriotisme constitutionnel —, elle ne devra pas gommer la diversité. C'est uniquement à travers la diversité qu'il sera possible de réellement comprendre les concepts de collectivité et de communauté.

La diversité devra ainsi être visible, explicite et influente dans l'ensemble des institutions publiques, qu'il s'agisse des instances politiques, des structures scolaires, des médias ou

même des espaces (Kendi, 2019). La diversité des identités ne peut être reléguée à la sphère privée, elle doit pouvoir s'affirmer. À vouloir les faire taire, elles prendront la rue comme le montrent notamment les travaux de l'historien Bryan D. Palmer (2009) dans le contexte canadien des années 1960 et 1970. À ce sujet, Kendi (2019) en appelle plutôt à une déségrégation, à une intégration et à une réelle solidarité.

Considérant ce qui précède, il est possible de se questionner quant à la nature nationale de la citoyenneté ou du moins quant à la factualité qu'elle soit associée à un État. Honneth (2015) Dardot et Laval (2014/2015) rappellent dans leurs récents travaux qu'il est des enjeux, fussent-ils sociaux, environnementaux ou sanitaires, qui dépassent largement les frontières d'un seul État. Jacob (2015) en ce sens affirme qu'il est impératif, dans l'état actuel des choses, de « [...] dépasser l'appartenance à un territoire par naissance et adopter une position morale de reconnaissance des droits. » Peut-on en effet prétendre à une adéquation parfaite entre deux concepts bien différents telles que la nationalité et la citoyenneté ? Est-il possible imaginer fonder la citoyenneté sur autre chose que la nationalité ? De même, s'il faut être associé à un État pour être citoyen, un individu peut-il néanmoins avoir développé des habiletés, des compétences, des vertus qui font de lui un citoyen au sens philosophique du terme ? Est-il possible de développer des habiletés citoyennes sans pour autant être citoyen d'un État ? Un individu sans statut légal, un enfant non reconnu comme citoyen, peut-il avoir développé des habiletés citoyennes, des vertus citoyennes, des pouvoirs citoyens ? Le cas échéant, quelles seraient ces vertus citoyennes à entretenir ou à développer qui transcenderaient le statut reconnu et légal de citoyen et quel ancrage serait-il permis de leur donner ?

Et quelle est l'incidence de ces considérations sur l'éducation à la citoyenneté ? Pour le pédagogue, il est tout à fait légitime de chercher à évaluer si la citoyenneté est la créature ou le fondement d'un État ou si la citoyenneté ne doit pas plutôt être comprise comme une posture qu'il est possible d'entretenir. L'éducation à la citoyenneté doit-elle préparer à être le citoyen d'un État ou à être citoyen dans un sens philosophique et pragmatique, à savoir à détenir du pouvoir sur les décisions prises par sa communauté et de se sentir responsable de ses concitoyens, à bien juger de la part de la souveraineté dont il est porteur ?

L'analyse conceptuelle de la citoyenneté aura permis d'identifier un certain nombre de caractéristiques du citoyen et quelques-unes des habiletés ou des vertus qu'il semblerait nécessaire d'entretenir ou de développer dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté. À ce titre, nous retenons que le citoyen devrait savoir faire preuve d'une certaine autonomie en ce sens que, s'il joint une société, c'est afin de faire valoir ses libertés et que ces libertés semblent issues de ses seuls intérêts ou aspirations. Que ce soit dans le cadre d'une citoyenneté libérale ou républicaine, il paraît évident que le citoyen devra par ailleurs savoir délibérer de façon démocratique. Dans le cas de la citoyenneté libérale, ce sera afin de faire valoir son pouvoir législatif — malgré qu'il sera généralement médié par un mode de gouvernement représentatif — ; alors que, dans le cas de la citoyenneté républicaine, ce sera aussi afin de renégocier le contrat social en fonction des enjeux et des luttes auxquels la société devra faire face.

Enfin, dans un modèle de citoyenneté comme dans l'autre et de façon cohérente avec cette idée que le citoyen fonde la souveraineté de la collectivité, il semble qu'une éducation à

la citoyenneté ne pourra pas faire l'économie de l'enseignement d'une forme ou d'une autre de capacité à agir. Pour aller plus loin que les modèles d'éducation à la citoyenneté existants les plus courants, cette capacité d'action devrait même, si notre analyse est juste, permettre au citoyen de résister à un pouvoir autoritaire qui met en péril la liberté individuelle dans le cas d'une citoyenneté libérale et les valeurs républicaines dans le cas de la citoyenneté républicaine.

2.2 Les vertus démocratiques

Il convient maintenant de préciser pourquoi nous avons retenu le concept de vertu et que nous parlerons, de façon plus particulière, de « vertus démocratiques » lorsqu'il sera question d'identifier les visées concrètes de formation d'une éducation à la citoyenneté qui aurait une fonction émancipatrice.

D'abord, comme Éthier et Lefrançois (2017), précisons que malgré la charge religieuse qui peut y être associée nous faisons une utilisation résolument séculière du concept de vertu. Prenant assise sur Russell (1961/2009), ces auteurs soutiennent en fait, que « s'il faut éduquer à la citoyenneté, cette activité doit donner aux élèves l'occasion d'acquérir les vertus qui leur permettront d'agir dans la cité en toute connaissance de cause » (p. 115). Rappelons par ailleurs que dès Aristote (2004), le concept de vertu dans sa variante liée à un degré d'excellence était associé à la vie en société. Aristote soulignait déjà que les vertus doivent et peuvent se développer, ce qui convient à un curriculum d'éducation à la citoyenneté émancipatrice, alors que nous devons chercher des éléments qui dépassent la simple connaissance déclarative

ou procédurale qu'il est possible d'enseigner et d'apprendre. Il n'est donc pas question de proposer un modèle moralisateur de l'éducation à la citoyenneté contre lequel Heimberg (2005) met en garde, mais plutôt un modèle émancipateur en ce sens que ces vertus devraient permettre aux citoyens de comprendre et d'agir sur et avec leur collectivité avec un certain degré d'excellence afin de garantir sa liberté, celle de sa collectivité et la poursuite de ses intérêts et aspirations.

Il n'est pas inintéressant de noter que plusieurs chercheurs dans le domaine de l'épistémologie ont aussi choisi de retenir le concept de vertu comme étant une aptitude présentant un certain degré d'excellence. Anderson (2012), Fricker (2007), Sosa (2003), Coady (2002) ou Zagzebski (1999) œuvrent depuis plusieurs années maintenant à établir les fondements d'une épistémologie qui ne serait pas basée sur une forme ou une autre de fondationnalisme ou de cohérentisme, mais sur des *vertus épistémiques* qu'il conviendrait de développer et d'entretenir (ouverture d'esprit, sagacité, courage, rigueur, etc.). Pour ces chercheurs, considérant les limites inhérentes au fondationnalisme (où la connaissance sera un échafaudage s'appuyant sur des certitudes — Sosa [1980/2005] propose l'image de la pyramide) et au cohérentisme (où la connaissance sera une construction au sein de laquelle chacune des parties sera cohérente avec les toutes autres — Sosa [1980/2005] propose l'image du radeau), la connaissance ne pourrait que s'appuyer sur les vertus des chercheurs, des sujets connaissants. Les vertus épistémiques ainsi poursuivies, comme les vertus morales ou intellectuelles définies par Aristote, prennent la forme d'aptitudes, d'inclinaisons ou d'habiletés qui, par leur degré d'excellence, ont les plus grandes chances de produire une connaissance vraie, et ce, indépendamment des contextes. Il ne serait pas impossible de tenir un raisonnement similaire pour la citoyenneté. Si les contextes dans lesquels la citoyenneté est appelée à se matérialiser sont changeants — crise sanitaire,

guerre, révolte, famine, autocratie, etc. —, est-il possible de proposer une citoyenneté qui serait une citoyenneté des vertus ou une éducation à la citoyenneté des vertus ? Cette citoyenneté des vertus assurerait que le citoyen vertueux saurait toujours, indépendamment des contextes, œuvrer dans le sens de la liberté et de la démocratie. C'est en raison de cette idée que nous préférons l'appellation plus explicite de « vertus démocratiques » à celle de « vertus citoyennes ».

En ce sens, comme Éthier (2001) nous estimons qu'il est possible de qualifier de « démocratiques », des actions, des habiletés ou des vertus qui ont pour fonction ou pour visée d'augmenter les droits démocratiques, la liberté et la justice.

Les actions démocratiques visent à augmenter, maintenir ou ne pas voir diminuer les droits démocratiques. Il s'agit donc d'un comportement qui manifeste une intention (en partie consciente) des citoyennes et des citoyens de respecter ces droits, d'en maintenir les principes et d'en élargir la portée et non de l'usage comme tel de ces droits. [...] Les droits qui régissent les rapports des humains entre eux peuvent être démocratiques ou antidémocratiques. Les droits démocratiques confèrent aux gouvernés de l'emprise sur le pouvoir public. (Éthier, 2000, p. 127-128)

Dans le cadre de ses travaux sur les collectivités démocratiques, Honneth (2015) présente les vertus démocratiques comme étant des comportements (p. 273) et des aptitudes (p. 448) qu'une culture politique commune devrait permettre d'entretenir et de développer. Pour Honneth, il est en effet possible de parler de vertus démocratiques lorsque ces vertus portent en elles une partialité morale en faveur de la liberté sociale et par conséquent du bien commun. Les vertus démocratiques auraient enfin pour lui comme caractéristiques de pouvoir être entretenues, enseignées et apprises par les individus, par la collectivité ou dans le cadre d'une éducation formelle ou informelle.

Certains auteurs ont déjà cherché à identifier les vertus qu'une éducation à la citoyenneté ou une éducation civique devraient contribuer à entretenir ou à développer. Dans le cadre de leurs travaux, Éthier et Lefrançois (2017) identifient cinq vertus citoyennes et intellectuelles que l'éducation à la citoyenneté devrait contribuer à développer, à savoir la bonne foi, le courage, la curiosité, la tolérance et la prudence. Pour ces auteurs, il est possible de dégager ces vertus du fait que l'éducation à la citoyenneté repose sur la délibération et la raison. Dans le même ordre d'idées, Fabre (2014) défend la thèse selon laquelle la prudence serait la vertu citoyenne à développer chez les apprenants dans le cadre d'une « éducation à » dans l'espoir non seulement de les aider à savoir se former une opinion raisonnée, mais aussi de savoir « ce qu'il convient de faire et de ne pas faire » (p. 7). Ces deux importantes contributions à une conceptualisation de l'éducation à la citoyenneté qui chercherait à développer des vertus citoyennes ou démocratiques mériteraient d'être confrontées à une conception émancipatrice de l'éducation à la citoyenneté. À titre d'exemple, ces vertus à développer sont-elles suffisantes à rendre le citoyen réellement libre ?

Pour sa part, Galichet (2004) appuie sa proposition sur le modèle de travail de Marx. Il estime ainsi que les pratiques pédagogiques devraient contribuer à développer des vertus près de celle du civisme. Il écrit ainsi :

[l]e travail comporte enfin, un aspect moral, dans la mesure où il génère toutes sortes de vertus qu'on retrouve aussi dans le civisme : sens de l'effort, esprit de solidarité, patience, dévouement, tandis que l'oisiveté est au contraire « la mère de tous les vices », donc antisociale et antimorale. (p. 107)

Outre le fait que Galichet (2004) ne propose pas de réelle définition des vertus auxquelles il arrive, la charge plutôt morale de la proposition de cet auteur ne semble pas à priori

compatible avec les visées émancipatrices qui devraient servir de guide à l'éducation à la citoyenneté.

Les vertus démocratiques seraient donc des habiletés, des aptitudes, des comportements ou des savoirs qui, parce qu'elles présentent un certain degré d'excellence, permettront au citoyen de comprendre et d'agir au sein de sa collectivité réelle pour le bien commun et dans le sens de la liberté, et ce, indépendamment du contexte (Dardot et Laval, 2014/2015 ; Hegel, 1820 ; Honneth, 2015).

2.3 Les « éducations à »

Pour plusieurs auteurs, l'éducation à la citoyenneté doit se comprendre dans le cadre des « éducations à », comme c'est le cas de l'éducation au développement durable, de l'éducation à l'entrepreneuriat, de l'éducation à la santé ou de l'éducation au droit. Bien que ce concept demeure relativement mouvant, il paraît pertinent de préciser ce qui est entendu par « éducation à » et quelle définition nous utiliserons dans le cadre de notre travail.

D'abord, il convient de préciser que, dans leur forme actuelle, les « éducation à... » semblent avoir pour dessein la formation d'une opinion raisonnée par les étudiants ou les citoyens (Lange, Trouvé et Victor, 2007). Ces mêmes auteurs reconnaissent la forme quelque peu antithétique de l'opinion raisonnée alors que l'opinion relève généralement du biais ou du préjugé, et que la raison permettra d'aller au-delà de l'opinion. Afin de guider le pédagogue, ils

identifient deux types d'indicateurs qui devraient servir de repères afin d'assurer que, malgré que la visée des « éducations à... » ne soit pas de former à des savoirs scientifiques, elles demeurent sur la voie de la rigueur. À ce titre, ils identifient des indicateurs de formes (affirmation a priori, arguments logiquement connectés) et de contenus (pluridimensionnalité). Il est en effet important de noter que les « éducations à... » se caractérisent notamment par l'absence de discipline porteuse bien définie (Lebrun, Roy, Bousadra et Franc, 2019). À ce sujet, Fabre (2014) écrit que les questions que posent les « éducations à... » présentent un certain nombre de caractéristiques communes. Il écrit :

Parmi tous ceux qu'identifie Joël Lebaume (2004), relevons-en trois pour notre propos : a) ces questions ne concernent pas spécifiquement des savoirs au sens strict, mais également des valeurs éthiques ou politiques et des comportements ; b) elles renvoient davantage à des pratiques de référence (celles du médecin, de l'homme politique, de l'expert...) qu'à des savoirs savants ; c) elles visent davantage la transformation des pratiques sociales que la scolarisation des pratiques existantes. (p. 3)

Outre les caractéristiques liées aux questions que posent les « éducation à... », Barthe et Alpe (2018) identifient quatre caractéristiques propres à ces pratiques éducatives : 1) les « éducations à... » sont thématiques, et non disciplinaires ; 2) elles entretiennent des relations étroites avec la controverse ; 3) elles se donnent généralement comme objectifs de modifier les comportements et 4) elles accordent une place importante aux valeurs.

Certains auteurs, dont Orange Ravachol (2014), se questionnent toutefois sur la légitimité des « éducations à... » qui seraient peut-être en train d'amorcer un processus de dédisciplinarisation et redisciplinarisation de la formation formelle. Dans le même sens, certains, dont Barthes et Alpe (2012), soulignent que les « éducation à... » peuvent être comprises comme une nouvelle façon de voir l'éducation formelle alors que la forme plus traditionnelle

se limitant trop souvent à la transmission d'un savoir savant compartimenté ne permet plus de comprendre la complexité du monde. Ces mêmes auteurs reconnaissent conséquemment que la légitimité des « éducations à... » et de leurs objets d'apprentissage pose un certain défi (Barthes et Alpe, 2018). Ils écrivent que :

le statut des éducations à repose sur quatre modalités particulières de construction de la légitimité : une légitimité « par conviction », qui repose sur la position militante de l'intervenant ; une légitimité « par contagion », grâce à la proximité avec certains objets d'enseignement des disciplines scolaires homologuées ; une légitimité « par l'action », illustrée par les bonnes pratiques, dotées d'une forte évidence sociale ; une légitimité « par référence » à un programme institutionnel, comme nous venons de le voir. (Barthes et Alpe, 2018, p. 33)

Sur ce plan, Fabre (2014) de même que Dussot et Grandjean (2014) notamment, soulignent que la question de l'expertise de l'enseignant se pose alors crument. S'il n'est de savoir scientifique bien identifié à enseigner, comment assurer que les enseignants de ces « éducations à... » soient réellement les experts souhaités ? À ce sujet, ces auteurs estiment qu'il s'agit peut-être de remettre en question le concept même de savoir scolaire ou d'expert. Ils rappellent que l'idée selon laquelle l'enseignement, dans sa forme plus traditionnelle, en est un d'un savoir stable et scientifique est loin d'être consensuelle.

Les « Éductions à » mettent en œuvre des éléments de nature hétérogènes et jouent sur plusieurs dimensions : scientifique, éthique, politique... Or les règles du raisonnement scientifique ou technique ne sont pas les mêmes que celles de l'argumentation politique ou éthique. (Fabre, 2014, p. 9)

Le travail qu'a fait la discipline historique d'explorer ses « concepts » et donc d'admettre que l'enseignement de l'histoire comme discipline devait être un enseignement des outils de la discipline historique et non seulement d'une interprétation d'une partie de l'histoire (Barton et Levstik, 2004 ; Seixas et Morton, 2013 ; Rosenzweig, 2000 ; ou Wineburg, 2001) est

loin d'avoir été réalisé dans toutes les disciplines. À ce titre, même l'enseignement de la méthode scientifique pourrait sans doute être qualifié d'« éducation à... ». Pour Fabre (2014), le rôle de l'enseignant dans le cadre des « éducation à... » sera donc triple : 1) assurer une vigilance épistémologique afin de garantir la robustesse des raisonnements en regard du contexte ; 2) réaliser une éducation non pas politique, mais au politique afin de permettre aux étudiants de comprendre les intérêts des différents acteurs d'un enjeu social ; 3) former les élèves à la prudence afin « d'initier les élèves au jugement éthique en les faisant expliciter les principes qui fondent leur argumentation, en mettant en évidence la multiplicité des valeurs qui sous-tendent les conceptions de la vie » (p. 10).

À ce sujet, Passeron (1994) souligne que la pluralité théorique n'interdit pas nécessairement de penser une discipline. En fait, il affirme même que la question des visées d'un champ d'investigation ou de pratique pourrait permettre de réfléchir ce champ en termes de discipline. Dans le même ordre d'idées, Barthelot (1998) écrit :

Si l'on regarde l'histoire de la sociologie au cours des cent dernières années, il apparaît clairement que cette discipline ne tire son unité ni d'un consensus sur l'objet ni d'un consensus sur la méthode, mais de ce que l'on pourrait appeler, un peu paradoxalement, un consensus polémique sur la visée : élaborer un corpus de références scientifique (cité dans Rullac, 2014)

Comme Rullac (2014) le fait pour le travail social, il ne semble donc pas interdit de penser l'éducation à la citoyenneté comme une discipline en soi, comprenant son champ paradigmatique en devenir, ses domaines d'investigation et de pratique et son autonomie épistémologique.

Malgré tout ce qui précède, il demeure possible, comme le font Barthes et Alpe (2012), de s'inquiéter du manque de rigueur de ces « éducations à... » et de chercher à solidifier les modèles conceptuels qu'ils exploitent. Ces auteurs écrivent :

la légitimité scientifique des savoirs de référence dans l'éducation au développement durable ne va pas de soi. Les contenus sont constitués de multiples éléments, empruntant à de nombreux domaines scientifiques, sans articulation bien définie : il n'y a donc pas de matrice conceptuelle, et, pour utiliser le vocabulaire de la sociologie des sciences (Vinck, 1997), pas de constitution paradigmatique du champ, celui-ci étant l'objet d'affrontements entre spécialistes pour en définir l'orientation dominante.

Dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté, force est de reconnaître qu'il s'agira en effet de naviguer à vue dans des eaux particulièrement troubles alors que les visées de cette forme d'éducation seront de modifier les comportements des citoyens pour les outiller afin qu'ils sachent se doter d'opinions raisonnées, mais aussi qu'ils sachent le pouvoir qui leur revient (ou leur incombe) et qu'ils sachent l'utiliser. Le défi sera d'offrir le début d'une constitution paradigmatique pour ce champ polysémique en proposant un modèle conceptuel plus cohérent et plus robuste.

Cela dit, s'il est devenu relativement courant de parler de l'éducation à la citoyenneté comme étant une « éducation à... » — et bien entendu elle présente plusieurs des caractéristiques de ces formes d'éducation —, il n'en demeure pas moins qu'il semble exister une différence d'importance entre l'éducation à la citoyenneté et les autres type d'« éducation à... » en ce sens qu'il est possible d'affirmer que toute forme d'éducation formelle (voire informelle) ne devrait pas avoir d'autres finalités que de contribuer à former le citoyen et à permettre sa pleine liberté à travers ses curriculums. À titre illustratif, si la biologie par exemple peut servir l'éducation au développement durable ou l'éducation à la sexualité, il semble tout à fait possible de

défendre l'idée que, s'il n'était pas question de contribuer à former le citoyen, la biologie, l'histoire, la physique ou la philosophie n'aurait d'autres fonctions que de se servir elles-mêmes. Pourquoi alors conviendrait-il d'enseigner ces disciplines ? Parce qu'elles pourraient être utiles aux futurs travailleurs ? L'éducation à la citoyenneté pourrait ainsi être la justification supérieure à l'enseignement des autres disciplines ce qui n'est pas nécessairement le cas d'autres « éducations à ... ».

2.4 Les pédagogies critiques et émancipatrices

En 1924, Robert Lansing, secrétaire d'État du président Wilson, affirmait sans ambages que ce n'est qu'en ouvrant les portes des universités états-uniennes aux jeunes Mexicains ambitieux qu'il serait réellement possible de contrôler la vie politique mexicaine. « Nous devons abandonner l'idée d'installer un citoyen américain à la présidence mexicaine, soutenait-il alors, car ceci nous conduirait inmanquablement à une nouvelle guerre. » (Lansing, 1924 cité dans Cockcroft, 2010) Dans la même veine, plus d'un siècle auparavant, Giddy (1807) — qui a été par la suite président de la Société royale, société scientifique fondée en 1660 —, lors d'un débat sur la création d'écoles subventionnées au Parlement britannique, soutenait que :

Tout bénéfique que puisse être, en théorie, le projet de donner une éducation aux travailleurs des classes pauvres, il serait préjudiciable pour leur moral et leur bonheur. Il leur apprendrait à mépriser leur tâche dans la société, au lieu de faire d'eux de bons serviteurs pour l'agriculture et d'autres emplois. Il les rendrait rebelles et réfractaires, au lieu de leur enseigner la subordination, comme cela s'est vu dans les comtés industriels. Il les mettrait en mesure de lire des ouvrages séditions, des livres pervers et des

publications contre la chrétienté. Il les rendrait insolents envers leurs supérieurs et, en peu d'années, le législateur serait contraint de lever sur eux le bras fort du pouvoir. (Giddy, 1807 cité dans Freire, 1968/1983, p. 124)

Plus récemment, suite aux attaques meurtrières de janvier 2015 contre le mensuel satirique *Charlie Hebdo*, le président de la République française de l'époque, François Hollande, soutenait au sujet des élèves français que « Tout comportement mettant en cause les valeurs de la République ou l'autorité des enseignants fera désormais l'objet d'un signalement au chef d'établissement. » (Hollande, 21 janvier 2015, cité dans Balbastre, 2015)

Ces exemples illustrent de façon éloquente la fonction éminemment politique de l'école et de l'éducation, qu'elle soit populaire, républicaine, privée, étatique ou religieuse. Ce n'est pas un hasard si tout parti politique et tout groupe de pression, qu'il soit révolutionnaire ou simplement militant, font de leurs outils éducatifs une priorité. Tout comme ce n'est pas un hasard si les mouvements sociaux de grande envergure (révoltes, révolutions, coups d'État, etc.) font de l'école et de l'éducation des lieux de lutte et de pouvoir. Croire qu'en dehors de ces exemples, qu'en temps dit « normal » l'école et l'éducation n'aient pas cette fonction politique et qu'elles puissent, dans une certaine mesure à tout le moins, être « neutres », c'est se leurrer quant à l'importance de l'éducation dans l'expérience humaine. De façon générale, c'est cette réalité, dans tout ce qu'elle implique, que cherche à étudier la pédagogie critique dans les différentes formes qu'elle a prises au cours de la fin du XX^e siècle et du début du XXI^e siècle. C'est aussi le rôle émancipateur ou aliénant que joue l'école qui est le premier champ d'investigation des travaux de Paolo Freire (1921-1997), figure clé de la pédagogie critique. Dans cette section, nous verrons comment les travaux de Freire et des pédagogues critiques, issus de la tradition freirienne, permettent de mieux comprendre les visées émancipatrices que devrait poursuivre l'école.

2.4.1 Freire, conscientisation et praxis au service de l'émancipation

L'idée maitresse de Freire peut être comprise en peu de mots. Ses implications et l'analyse de ces implications sont cependant riches et complexes. Cette idée, il la résume lui-même lorsqu'il affirme que « [n]ous avons tendance à méconnaître ou masquer le rôle de l'éducation qui, parce qu'elle est une "praxis" sociale, sera toujours au service soit de la "domestication" des hommes, soit de leur libération » (Freire, 1972, p. 194). Freire estime qu'il est impossible de refuser de choisir entre l'une ou l'autre de ces postures. Ne pas choisir revient de facto à prendre le parti du discours dominant qui, comme le soutenait Gramsci (1983), a généralement pour fonction de maintenir l'ordre établi, de maintenir la classe dominante dans cette capacité.

Freire s'appuie en effet sur plusieurs des thèses gramsciennes qui voient les différentes institutions culturelles — école comprise — comme concurrentes à l'établissement ou au maintien d'une façon unique de penser. Gramsci présente l'hégémonie comme le discours idéologique d'une élite culturelle. Il soutient en fait que l'ensemble des agents culturels contribuent, consciemment ou non, à ne produire qu'un discours uniforme qui n'accepte pas la dissonance. Gramsci affirme que le discours hégémonique est essentiellement le discours par défaut qui teinte et conditionne les structures et les pensables. Pour changer les structures, il faut aussi savoir modifier l'idéologie dominante.

Pour Gramsci,

Les intellectuels sont aussi les porteurs de la fonction hégémonique qu'exerce la classe dominante dans la société civile. Ils travaillent dans les différentes organisations culturelles (système scolaire, organismes de diffusion — journaux, revues, radio, cinéma —

etc.) et dans les partis de la classe dominante, de façon à assurer le consentement passif sinon actif des classes dominées à la direction qu'imprime à la société la classe dominante. (Piotte, 1970, p. 18)

Il convient donc d'être pleinement conscient de la place et du rôle joué par l'éducateur. Freire estime ainsi que de déclarer que l'éducation puisse être neutre, « comme si les hommes n'étaient pas insérés dans l'histoire, comme si le caractère téléologique de la praxis pédagogique n'était pas un facteur qui rend la neutralité impossible » (Freire, 1972, p. 194) ne peut que porter et défendre des pratiques pédagogiques de domestication.

De cette idée maitresse découle un certain nombre d'implications. D'abord, à partir du moment où l'éducateur prend position pour la liberté, les approches employées pour l'enseignement doivent être remises en question. En effet, si l'école ou tout système éducatif a entre autres pour fonction, comme le soutient aussi Gramsci (1983), d'assurer la transmission de la tradition culturelle et de permettre l'hégémonie de la classe dominante sur les autres classes (par une volonté de conformer), une éducation qui aurait plutôt comme finalité la liberté et la prise de pouvoir de tous les humains sur leur propre réalité ne pourrait exploiter les mêmes approches que l'école traditionnelle. Freire (1968/1983) oppose ainsi ce qu'il nomme la conception « bancaire » de l'éducation (comme instrument d'oppression) à sa pédagogie des opprimés ou sa pédagogie de la liberté. Selon Freire (1968/1983), dans la conception « bancaire » de l'éducation, le savoir est « une donation de ceux qui savent, à ceux qu'ils jugent ignorants » (p. 51). Cette conception de l'éducation fait des élèves des dépositaires et des éducateurs des déposants et formalise par ailleurs toute une série de relations de pouvoir. Il y a celui qui sait — ou celui dont la position sociale fait qu'il est considéré comme sachant —, celui qui est jugé ignorant (et qui doit se comprendre comme tel) et ce qui mérite d'être su. L'éducateur qui

choisira plutôt l'émancipation devra donc radicalement revoir ses approches afin de faire de l'apprenant un collègue d'apprentissage et non un sujet passif de l'apprentissage. C'est de cette façon qu'il sera possible d'entretenir et de développer le pouvoir d'action des citoyens.

En cohérence avec ce qui précède et considérant l'importance sociale de la liberté et de l'éducation, Freire (1968/1983) soutiendra par surcroît que « Personne ne libère autrui, personne ne se libère seul, les hommes se libèrent ensemble » (p. 44). Pour Freire, prétendre libérer les élèves sans les faire réfléchir à titre de sujets de leur propre histoire, de leur monde, les maintient dans une posture de sujétion irréconciliable avec ce qu'implique la liberté réelle. De même, lorsqu'il affirme que l'éducateur ne peut que choisir entre la domestication ou l'émancipation, il pose la réalité politique de l'éducation. Pour Freire, il n'est pas question de savoir qu'agir au sein d'une société soi-disant démocratique, mais il s'agit aussi de prendre connaissance de tout ce qui nuit à l'actualisation du pouvoir par les citoyens.

La pédagogie critique et ses partisans prendront appui sur cette posture freirienne qui permet d'analyser l'impact réel des pratiques éducatives en termes de liberté et de pouvoir afin de poser un regard critique sur les relations de pouvoir qui existent au sein des structures de formation et des visées implicites qu'elles servent. Cette analyse critique permet d'affirmer l'importance primordiale de faire de l'émancipation, avec tout ce que ça implique, la principale fonction de toute forme d'éducation.

2.4.2 La pédagogie critique

Il existe deux grandes traditions en pédagogie critique, l'une ancrée dans l'œuvre de Freire et se conjuguant au fil de son évolution aux théories critiques associées à l'École de

Francfort, d'inspiration marxiste ou poststructuraliste ; l'autre d'inspiration plutôt postmoderne et associée au processus de déconstruction des discours opprimants et à l'émancipation des voix minorisées par l'éducation et la pédagogie en général — les femmes, les Noirs ou les peuples colonisés, par exemple.

Le premier rejette la polyphonie du second créée par son intérêt pour l'individu et condamne son incapacité à rassembler les opprimés autour d'un métadiscours émancipateur pour tous. Le second reproche au premier de ne pas prendre en compte la diversité des expériences d'oppression pour ne se pencher que sur celle des classes sociales, occultant ainsi l'expérience subjective de populations qui ne se reconnaîtraient pas dans le métadiscours, ainsi que leur agentivité. Les deux traditions sont néanmoins interreliées et se nourrissent mutuellement, permettant aux élèves de « nommer le monde » subjectivement, tel qu'ils le vivent, d'analyser les forces vives qui y œuvrent — leurs intérêts, leurs intentions — afin d'identifier leurs contradictions et le pouvoir qu'elles exercent sur le monde, de développer les outils d'une citoyenneté émancipatrice, d'imaginer et d'agir collectivement pour ériger d'autres mondes possibles.

La pédagogie critique du premier courant, s'inspirant d'abord des travaux de Freire, cherche à poursuivre l'analyse de l'impact des réalités de l'école et de l'éducation, des systèmes dans lesquels elles fonctionnent et des décisions qui les affectent sur les élèves, les groupes sociaux et la société dans son ensemble. Elle affirme notamment que l'école est un espace de pouvoir contesté, ce qui donne à la construction de la connaissance et à l'explicitation des rapports sociaux une importance de premier plan (Kincheloe, 2004). À ce travail de décons-

truction, s'ajoute la volonté affirmée de contribuer à un changement social ayant comme finalité une plus grande justice sociale. Sur ce plan, McLaren (2000) affirme que la pédagogie critique est une façon de penser, de dire et de transformer les relations entre l'enseignement en classe, la création du savoir, les structures institutionnelles de l'école et les liens qui les unissent avec la société et l'État. Il ajoute que la pédagogie critique doit mener l'éducateur à examiner toutes les facettes de l'expérience pédagogique en ayant comme obligation la création de l'agentivité citoyenne chez les élèves (McLaren et Farahmandpur, 2001).

Le premier champ d'investigation de la pédagogie critique dans son incarnation la plus récente a été la question de l'altérité, qu'elle soit prise au sens multiculturel ou sous l'angle du racisme, de l'homophobie ou du sexisme. Cette approche d'inspiration postmoderne (McLaren, 2004 ; Rabikowska, 2009) cherche à donner voix à tous les élèves, tous les citoyens, dans toute leur originalité. Pour les pédagogues critiques, le choix des savoirs à enseigner crée une relation de pouvoir qui sert sinon à opprimer les élèves du moins à les rendre conformes et respectueux de la culture dominante.

Le travail de la pédagogie critique a donc été, pendant plusieurs décennies, de redonner voix aux différents groupes marginalisés par la société et par l'école afin que soit reconnues leur expérience, leur existence, leur expérience comme groupe opprimé et qu'ils retrouvent enfin voix au chapitre, et ce, même contre l'école. Comme Zinn (1994) l'aura fait dans le domaine de l'histoire, les pédagogues critiques feront l'effort de faire émerger le discours de ces différents groupes minorés en lien avec leur expérience de l'éducation, de l'école et des savoirs enseignés, c'est-à-dire de leur donner les possibilités de « nommer le monde ».

Ce travail a permis aux éducateurs de cartographier les ramifications du pouvoir au sein des processus de représentation. La pédagogie critique œuvrant à la question de la diversité des voix a ainsi permis de prendre conscience de cette diversité et de la multitude des points de vue en lien avec l'expérience sociale et éducative. Pourtant, certains chercheurs de la pédagogie critique (McLaren et Farahmandpur, 2001) ont dénoncé les limites de cet exercice. Ces auteurs reconnaissent les avancées importantes que les travaux de cet ordre ont apportées. Selon eux, la pédagogie critique dans cette variante d'inspiration postmoderne fait néanmoins l'impasse sur ce qui unit les expériences des opprimés. Comme le soutient Thompson (1997), face à la persistance de l'oppression, « [i]l est manifestement prématuré de parler de la mort des grands récits en ce qui a trait à la signification du capitalisme et du patriarcat, par exemple, alors que les deux sources de pouvoir continuent si évidemment d'être reproduites et reconstituées. » (p.121)

Ce travail, aussi important soit-il, ne permet pas pour autant de signifier la voie à suivre et les actions qu'il faut poser pour contrer cette oppression. La pédagogie critique révolutionnaire cherche justement à pousser plus avant le travail des pédagogues critiques dans une optique de changement social réel. Toujours fidèles aux travaux de Freire, les chercheurs de la pédagogie critique révolutionnaire estiment qu'il convient de réaffirmer les liens qui unissent les pédagogues critiques aux travaux d'inspiration marxiste. La pédagogie critique, parce qu'elle s'inscrit dans une dynamique d'émancipation, parce qu'elle reconnaît l'importance de la praxis comme outil éducatif, comme outil de conscientisation et comme outil de changement social, doit se rapprocher des luttes portées par les différents groupes de la société afin de proposer une alternative au capitalisme dans le respect du pouvoir et de l'agentivité de tous.

Pour ce faire, McLaren (2003) estime qu'il est possible de formaliser une approche de trois axes. Le premier axe de cette approche consiste en une pédagogie démystificatrice dans laquelle les signes, les discours, les outils et les représentations du système dominant sont déconstruits et analysés en relation avec les différentes sphères sociales. Un deuxième axe de la pédagogie critique révolutionnaire, selon McLaren (2003), pourrait se nommer « la pédagogie de l'opposition » dans laquelle les apprenants, adultes ou non, sont invités à procéder à l'analyse de différents systèmes politiques, différentes idéologies en mettant l'accent sur leur positionnement politique. Cet axe devrait par ailleurs permettre aux apprenants de raffiner leurs propres positions politiques, de les nuancer en les confrontant à celles des autres. Le troisième et dernier axe de cette pédagogie critique mise enfin sur une philosophie de la praxis dans laquelle les pratiques délibératives doivent être utilisées pour transformer l'univers social du capital afin de tester des alternatives non capitalistes (Wright, 2017). Les théories et l'action sont alors mobilisées afin de permettre un apprentissage émancipateur où le sens est construit dans ce dessein.

Ce qui unit les pédagogies critiques, c'est l'importance qu'elles accordent aux conséquences des systèmes sur les citoyens et le choix de prendre position pour une pédagogie qui serait au service de l'émancipation. Les pédagogies critiques sont dévouées à la création d'un citoyen critique qui saura analyser les contradictions sociales qui se présentent à lui dans la vie de tous les jours au sein d'une société capitaliste et démocratique. Qui plus est, elles doivent œuvrer à transformer les relations d'exploitation et d'oppression qui existent dans les écoles et dans la société (Giroux, 1988 ; McLaren, 1997). C'est deux finalités impliquent des vertus qu'il conviendrait d'entretenir et de développer.

Ce détour par la pédagogie critique et émancipatrice permet de voir que, si le concept d'éducation à la citoyenneté mérite un regard critique et un travail de reconstruction normative, le fait de retenir de l'éducation ses finalités émancipatrices devrait permettre de proposer une conceptualisation en cohérence avec les finalités éducatives qu'elle devrait servir, à savoir des finalités qui contribuent à la liberté et à l'autonomisation des apprenants et qui sont cohérentes avec les moyens mis en place pour y parvenir. L'éducation, la pédagogie qui aura comme visée l'émancipation devra se méfier des approches qu'elle préconise, des relations de pouvoirs qui peuvent exister dans les structures de formation et des savoirs prescriptifs à enseigner. Elle devra toujours œuvrer à donner voix à ceux qui sont maintenus dans le silence et à favoriser un enseignement qui permettra au citoyen d'être réellement libre parce qu'il aura le pouvoir d'agir et saura que ce pouvoir ne peut se déléguer. La pédagogie émancipatrice devra chercher et trouver les vertus à entretenir et à développer qui permettront à l'apprenant d'être libre. Elle devra choisir ses objets d'enseignement et d'apprentissage en cohérence avec ces visées émancipatrices.

2.5 Thèse défendue

Dans ce chapitre, nous avons vu que la citoyenneté se définit soit selon un modèle libéral, soit selon un modèle républicain. Nous avons aussi vu que, dans un cas comme dans l'autre, il est possible d'imaginer des vertus aux citoyens porteurs de la citoyenneté. Il est ainsi possible de parler d'une citoyenneté des vertus qui fera du citoyen vertueux, donc du citoyen qui aura entretenu et développé des vertus démocratiques, le modèle de citoyen à poursuivre.

Nous avons par ailleurs vu ce qui peut être compris par le concept d'« éducation à... ». L'éducation à la citoyenneté serait une « éducation à... » en ce sens qu'elle ne devra pas simplement transmettre un bagage de connaissances, mais cherche à modifier les comportements à permettre l'élaboration d'une opinion raisonnée. Nous avons aussi vu que l'éducation émancipatrice et la pédagogie critique ont comme champ d'investigation la diversité des voix en éducation de même que les structures de pouvoir et d'aliénation que l'éducation peut présenter.

Considérant ce qui précède, nous défendons la thèse selon laquelle il est possible de proposer un modèle conceptuel d'éducation à la citoyenneté émancipatrice présentant les vertus démocratiques qu'elle devrait chercher à développer et à entretenir. Ce travail pourra prendre pour assises les conceptions de l'éducation émancipatrice de Freire (1968/1983) et de liberté sociale de Honneth (2015). En effet, alors que Freire affirme que l'éducation doit servir l'émancipation, Honneth caractérise cette émancipation et la liberté qu'elle devrait servir. Le concept de liberté sociale que propose Honneth (2015) permet par ailleurs d'imaginer un type de citoyenneté qui dépasserait l'opposition entre les conceptions libérales et républicaines de la citoyenneté.

L'exercice de reconstruction normative que nous poursuivons devrait nous permettre de proposer un modèle d'éducation à la citoyenneté émancipatrice d'abord en offrant une conceptualisation d'une *citoyenneté de liberté sociale*. Notre modèle devra par ailleurs permettre d'identifier certaines des caractéristiques des citoyens de ce type de citoyenneté. Ces citoyens, nous les nommerons *les citoyens de liberté sociale* afin de bien témoigner de leurs principales caractéristiques et de le différencier des typologies existantes. Notre travail nous permettra enfin

d'identifier les habiletés et les aptitudes qu'il conviendra développer dans le cadre d'un curriculum d'éducation à la citoyenneté qui chercherait à former le citoyen de liberté sociale. Ces habiletés et des aptitudes, nous les nommerons *vertus démocratiques*. Le modèle d'éducation à la citoyenneté émancipatrice ne pourra donc pas se résumer à une somme de connaissances, il devra permettre de transformer celui qui s'y inscrit.

Chapitre 3 — Méthodologie : L'herméneutique au service d'une reconstruction normative

Comme notre objectif de recherche prévoit un travail de reconstruction du concept de l'éducation à la citoyenneté, nous devons poursuivre cet objectif par une exploration toute théorique, à l'aide des outils de la recherche théorique. Au contraire de ce qui est en général admis, la recherche théorique cherche toujours à répondre à un besoin ou un problème tout à fait concret et réel. Ce problème, qui peut prendre forme de différentes façons, apparaît habituellement sous la forme d'un malaise ou d'une insatisfaction conceptuelle. Un concept mal défini ou une proposition qui paraît incomplète devient dès lors la source d'une réflexion plus profonde chez le chercheur, réflexion qui devra, tôt ou tard, prendre la forme d'une problématique précise (Martineau, Simard et Gauthier, 2001). Le problème théorique est ainsi un problème handicapant qui, s'il ne lui est pas donné de solution, interdira aux chercheurs de mener plus avant leurs investigations fussent-elles théoriques ou empiriques. En fait, dire de quelque chose « [...] que c'est un problème théorique implique qu'il ne s'agit pas d'une simple

difficulté imaginaire, mais d'une difficulté réellement existante posée sous forme de problème »
(Althusser, 1973, p. 165).

Gohier (1998) et plus récemment Robichaud (2015) soulignent néanmoins qu'il existe une certaine gêne dans les sciences de l'éducation quant à la place, à la forme, aux outils à déployer et aux balises à donner à la recherche théorique. Cette gêne, si elle a été attaquée de front par quelques chercheurs, demeure patente. Gohier (1998) écrit :

Ce malaise se manifeste par la difficulté qu'éprouve la communauté scientifique en éducation, pour une large part formée à la recherche expérimentale sous-tendue par une vision positiviste de la science, à accorder droit de cité à des énoncés purement théoriques. Cet état de fait se reflète, entre autres, dans les problèmes vécus par les auteurs de mémoires ou de thèses théoriques autant que par leurs évaluateurs ; les uns et les autres ne possèdent pas de balises critériologiques, ou surtout ces balises ne sont pas consensuelles, pour juger de la recevabilité des énoncés. (p. 267)

Dans le cas d'une recherche empirique, le chercheur fera en effet d'abord l'effort de bien justifier la pertinence sociale et scientifique de la problématique qui anime ses travaux pour ensuite présenter ce qu'il est convenu d'appeler le cadre théorique, qui permettra au chercheur d'explorer :

1) une définition des concepts utilisés dans la question de recherche ; 2) une recension des écrits qui apportent des réponses ou des éléments de réponses à la question de recherche ; 3) une synthèse de ces réponses qui permet d'en voir les limites et 4) un objectif spécifique qui peut prendre la forme d'une hypothèse de recherche. (Raiche et Noël-Gaudreault, 2008, p. 4)

À la suite de ce travail d'exploration conceptuelle, le chercheur est appelé à présenter le cadre méthodologique qui lui permettra de répondre à sa question de recherche et d'atteindre ses objectifs et sous-objectifs de recherche. Le chercheur présente alors les caractéristiques des objets qu'il cherche à étudier, de même que les groupes ou sous-groupes qui seront

ciblés par l'étude. Il présente ensuite ce qui justifie le choix des objets qu'il a fait, de même que l'instrumentation qu'il devra utiliser pour arriver à ses fins. Toujours dans le cadre de la présentation de sa méthodologie, le chercheur doit d'ordinaire présenter le déroulement de son étude, de même que la méthode d'analyse des données tout en tenant compte des considérations éthiques propres à la recherche avec des sujets humains. Le chercheur qui se lance dans une étude empirique devra enfin présenter les résultats de son analyse, juger de l'atteinte complète ou partielle de ses objectifs de recherche tout en faisant le lien avec les résultats des recherches antérieures présentées dans le cadre conceptuel. Cette formule ne s'applique que difficilement à la recherche théorique.

En éducation — voire dans le domaine des sciences sociales et humaines au sens large —, lorsqu'il s'agit d'une recherche théorique, la démarche et le processus à suivre semblent beaucoup moins balisés. La question de la méthodologie et des critères de scientificité d'une recherche théorique en éducation demeure épineuse (Gohier, 1998 ; Robichaud, 2015). À ce titre, comme nous le verrons, Gohier (1998), Van der Maren (1995) tout comme Martineau, Simard et Gauthier (2001) ont fait de remarquables efforts non seulement pour rappeler l'importance de la recherche théorique, mais aussi pour identifier les critères de scientificité que devrait rencontrer une recherche théorique.

Dans le présent chapitre, nous verrons certains des enjeux liés à la méthodologie des recherches théoriques et présenterons les critères de scientificité qui y sont associés. Considérant que ces critères seront notamment liés avec notre posture épistémologique, nous nous efforcerons par ailleurs de clarifier cette posture. Nous verrons ensuite qu'il existe plusieurs façons de mener une recherche théorique : il peut être question d'une analyse conceptuelle,

d'une simple synthèse ou d'une réinterprétation spéculative à partir d'un socle nouveau. Considérant le travail que nous proposons, à savoir une reconstruction du concept d'éducation à la citoyenneté à partir des travaux de conceptualisation de la liberté sociale de Honneth (2015 et 2017), nous privilégierons cette dernière avenue. L'interprétation possède une riche tradition et ce qu'elle exige a beaucoup évolué au cours des deux derniers siècles. Nous survolerons différentes formes d'interprétation avant d'arrêter notre choix sur l'herméneutique critique. L'herméneutique et ses évolutions nous permettront de baliser notre travail. Enfin, nous expliciterons la démarche que nous suivrons dans la réalisation de notre projet.

3.1 Nature de la recherche théorique

La recherche théorique spéculative présente des caractéristiques qui la rendent unique dans le monde scientifique. Le constant va-et-vient entre la lecture critique des ouvrages et des textes et un travail interprétatif ou herméneutique qui permet ensuite une reconstruction majorée de ces connaissances, dans l'espoir de fournir une réponse la plus complète possible à la question qui se posait, portent le chercheur sur le terrain de la pratique théorique où il se promène au plus profond d'une masse d'informations parfois millénaires et des plus diverses. Comme le soulignent Martineau, Simard et Gauthier (2001), le chercheur en quête de réponses théoriques se compare à l'anthropologue qui, sur son terrain, se retrouve au sein d'une mer d'informations qu'il doit traiter afin de lui donner un sens. « C'est sa capacité à s'étonner et à se faire "éponge" sans mourir noyé sous l'océan d'informations qui garantira en bonne partie

le succès de sa recherche » (Martineau, Simard et Gauthier, 2001, p. 7). Comme l'anthropologue, ce n'est qu'en s'extirpant de son terrain d'investigation en ayant pris soin de regrouper ses notes qu'il peut se lancer dans un réel travail de reconstruction où il devra reconfigurer ses nouvelles connaissances à travers le filtre qu'il sera lui-même devenu (Martineau, Simard et Gauthier, 2001). Il est ainsi accepté que la science et les savoirs sont le fruit de ruptures épistémologiques et qu'il ne peut y avoir qu'une simple accumulation de savoirs, mais aussi des reconfigurations le rectifiant (Bachelard, 1972). La recherche théorique serait donc le fruit d'un processus qui déconstruit d'abord le savoir existant, exposant en ses failles les sources de ruptures, avant de reconstruire un savoir nouveau, plus apte à représenter le phénomène étudié. Reconceptualiser ou reconstruire un concept en ce sens équivaut à rectifier la théorie pour résoudre un problème ancré dans un contexte humain donc dynamique. Une reconstruction sera ainsi tout naturellement sujette à une nouvelle reconstruction en fonction de l'évolution du contexte autant empirique que théorique.

[Les systèmes de concepts et de lois] valent pour certains domaines de l'expérience, pour ces domaines ils ont une validité universelle et ne sont susceptibles ni de transformations, ni d'amélioration. *On ne peut naturellement pas espérer que ces concepts et ces lois soient aptes par la suite à représenter de nouveaux domaines de l'expérience.* [nous soulignons] (Heisenberg, 1962, p. 62)

Dans ce travail de déconstruction et de reconstruction, où le chercheur ne peut qu'être présent de tout son être, du problème posé aux propositions théoriques finales, il convient de reconnaître l'importance de l'intuition et de l'imagination du chercheur. Martineau, Simard et Gauthier (2001) illustrent bien l'importance de ces facettes du chercheur dans la recherche spéculative. D'abord sur le plan de la formalisation du problème :

[...] la prise de conscience d'un problème suppose nécessairement une *insatisfaction* à l'égard d'un ensemble d'idées, de thèses, de connaissances ou d'argumentations. *Il y a problème parce que les théories et explications n'apparaissent pas totalement satisfaisantes pour le chercheur.* En d'autres termes, le fondement de la prise de conscience d'un problème — et l'espoir d'y apporter une solution — repose sur une sorte d'insatisfaction, *une insatisfaction parfois diffuse face aux idées des autres, à leurs façons de traiter un problème, de le poser ou de l'articuler, et qui suggère de le formuler d'une manière telle qu'il puisse faire apparaître autre chose.* [nous soulignons] (p. 8 et 9)

Cet « autre chose », comme la nomment ces chercheurs, sera la (re)définition d'un concept, l'élaboration d'un modèle ou la proposition d'une théorie. La recherche théorique demeure néanmoins spéculative. Elle se fait grâce aux outils méthodologiques déployés, certes, mais aussi grâce aux capacités intellectuelles du chercheur et à son imagination. À ce sujet, Gadamer (1982) estime que le chercheur qui invente ne peut que faire une utilisation méthodique de son imagination. Il écrit en effet que ce n'est pas le fait de connaître les méthodes qui rend un chercheur fécond, preuve en est que

celui qui n'invente rien ne les a pas moins apprises. C'est l'imagination qui est le don le plus important du chercheur. Imagination ne signifie naturellement pas ici une aptitude à se représenter n'importe quoi. Au contraire. L'imagination a une fonction herméneutique, elle est au service du sens de ce qui est digne d'être interrogé, du pouvoir d'ouvrir les vraies questions comme ne parvient à le faire en général que celui qui domine toutes les méthodes de sa discipline (1982, cité dans Martineau, Simard et Gauthier, 2001, p. 9).

Pour Gadamer (1960/1996), pour penser l'inédit, il faut tirer profit de ce qu'offre l'imagination alors qu'elle seule permet d'interroger de façon novatrice des textes étudiés mille fois. Bien entendu, il n'est pas question de laisser libre cours à son imagination. « Dans le travail théorique et spéculatif, il ne s'agit pas de créer une œuvre artistique, mais bien de donner un sens à un objet en le construisant » (Martineau, Simard et Gauthier, 2001, p. 9).

À ce sujet, Bachelard (1972) insiste sur le processus de (re)construction des savoirs comme processus de distanciation réflexive et spéculative.

C'est sur l'axe expérience-raison et dans le sens de la rationalisation que se trouvent à la fois le risque et le succès. Il n'y a que la raison qui dynamise la recherche, car c'est elle seule qui suggère au-delà de l'expérience commune (immédiate et spacieuse) l'expérience scientifique (indirecte et féconde). (p.17)

Ainsi, s'il ne s'agit pas pour Bachelard d'imaginer un nouveau sens, dont la validité serait douteuse, il importe néanmoins de reconnaître la place qu'occupe le chercheur humain dans la modélisation de la réalité telle qu'il l'interprète, c'est-à-dire de reconnaître que l'objectivation des savoirs et leur reconstruction majorante requiert du chercheur qu'il tourne « [...] l'esprit du réel vers l'artificiel, du naturel vers l'humain, de la représentation vers l'abstraction » (Bachelard, 1972, p. 13). Cette abstraction permet d'éloigner le savoir des erreurs des premières représentations et des intuitions sensibles et à l'intelligence de s'en saisir, le rapprochant ainsi d'une certaine « réalité » provisoire et dynamique. Comme Bachelard (1953/1972), nous estimons aussi que, si le propre des sciences et de la construction de connaissances est de reposer partiellement sur l'imagination du chercheur, ces errements seront toujours limités par les contraintes de la rationalité et de la communauté épistémique et scientifique dont il fait partie.

La recherche théorique s'inscrit néanmoins dans la continuité des recherches existantes. Elle ne peut se faire à vide. Althusser (1973) soutenait que

la théorie est une pratique spécifique qui s'exerce sur un objet propre et aboutit à son produit : une connaissance. Considéré en lui-même, tout travail théorique suppose donc une matière première donnée, et des « moyens de production » (les concepts de la « théorie » et leur mode d'emploi : la méthode). (p. 175)

La recherche théorique spéculative doit donc prendre assise sur d'autres travaux. Elle doit avoir sa « matière première ». Elle prendra assise dans les recherches théoriques ou empiriques existantes. À ce titre, si elle se différencie de la recherche empirique « dans la mesure où elle ne travaille pas sur des données empiriques, sur des traces ou des inscriptions qu'elle aurait produites pour appuyer son argumentation » (Van der Maren, 1995, p. 134), elle ne peut se faire à partir de rien. « [M]ême la recherche spéculative a besoin d'un matériel, soit au moins de quelques autres énoncés théoriques produits antérieurement ou ailleurs. » (Van der Maren, 1995, p. 134)

Dans le cadre du travail que nous proposons et de la thèse que nous défendrons, il sera question de partir de la reconstruction normative du concept de liberté (Honneth, 2015) afin de proposer un modèle conceptuel de l'éducation à la citoyenneté. La « matière première » dont parlent les auteurs s'intéressant à la recherche spéculative sera ainsi pour l'essentiel composée des textes de Honneth *Le droit de la liberté* (2015) et *L'Idée du socialisme* (2017) et des thèses défendues par Freire (1968/1983) au sujet de l'éducation émancipatrice. C'est dans ces deux ouvrages que Honneth défend sa conception de la liberté sociale. C'est par l'interprétation de ces deux textes que nous espérons faire émerger une conception de la citoyenneté et en tirer un modèle conceptuel de l'éducation à la citoyenneté.

La recherche théorique, comme toute activité de recherche, implique la création de nouvelles connaissances. La recherche théorique spéculative s'inscrit ainsi dans une longue tradition d'investigations, parfois philosophiques, qui a démontré sa pertinence ne serait-ce qu'en raison de l'impact qu'elle a eu sur les pratiques et les recherches qui les suivent. À ce

titre, à l'instar de Gohier (1998), soulignons les travaux de Dewey qui, s'appuyant sur les réflexions qu'il eut dans le cadre de son ouvrage *Comment nous pensons* (1910), permirent son *Démocratie et éducation* (1916/1975) et marquèrent des générations de chercheurs et de praticiens des sciences de l'éducation et de la pédagogie alors que se sont multipliées les recherches et les expérimentations dans le champ de la résolution de problème, des enquêtes et de la pensée réflexive. Ses travaux théoriques portèrent d'innombrables autres recherches.

3.2 Posture épistémologique

Considérant que le chercheur ne peut être que central au travail d'analyse, de compréhension, d'interprétation et de reconstruction, il convient que celui qui porte ce travail « expose ses présupposés épistémologiques et théoriques [notamment en identifiant] ses valeurs ou encore l'horizon idéologique dans lequel il se meut » (Gohier, 1998, p. 279). À ce sujet, notons d'abord que, comme Van der Maren (2007), nous estimons qu'il ne peut avoir de science ou de méthodologie scientifique qui ne soit constructiviste.

Si on adopte la perspective de l'épistémologie génétique développée par Jean Piaget (Piaget, 1970) ou celle de la sociologie des connaissances représentée par Bruno Latour (Latour, 1988), il devient évident que toutes les recherches, empiriques ou philosophiques, expérimentales ou expérientielles, naturelles, sociales ou humaines, ne produisent leurs résultats que par une construction psychologique et sociale. Toutes élaborent des dispositifs instrumentaux nouveaux ou établis, s'appuyant sur des théories attestées ou proposées afin d'élaborer des résultats que la pensée du chercheur, imaginative ou scolaire, interprétera. Sur le plan du processus d'élaboration des connaissances, toutes les recherches sont donc constructivistes. (p. 20)

Cela dit, comme Nguyễn-Duy et Luckerhoff (2007), il nous semble d'intérêt de marquer la distinction entre le constructivisme et le constructionnisme que nous privilégierons. En effet, comme le rappellent ces auteurs, l'analogie du construit est relativement répandue sans qu'elle ne reconnaisse pour autant ses assises rationnelles importantes. À plusieurs égards, on peut considérer la *Critique de la raison pure* (Kant, 1787) comme une rampe de lancement pour le concept de construction. Dans la foulée des propositions kantiennes, « la métaphore de la construction a servi à exprimer beaucoup d'autres formes de théories philosophiques radicales, pas toutes dévouées à la défense de la raison » (Hacking, 2001, p. 65). Le constructionnisme s'ancre donc dans plusieurs mouvements distincts que nous évoquerons ici, sans aucune prétention à l'exhaustivité.

Outre l'idée que la connaissance est un construit social, le constructionnisme a comme caractéristique le scepticisme raisonnable. À ce titre, c'est justement la logique interne de la construction théorique qu'il semble nécessaire de garder à l'esprit et envers laquelle il importe d'être critique. De même, comme le rappellent Nguyễn-Duy et Luckerhoff (2007), l'idée n'est pas de nier la vérité d'une idée, mais de bien juger de sa fonction. Le constructionnisme ajoute par ailleurs à ce scepticisme un humanisme « postulant une autonomie morale des individus, ce qui, depuis l'époque de Rousseau et de Kant, est une valeur cardinale de nos sociétés occidentales. » (Nguyễn-Duy et Luckerhoff, 2007, p. 7) Le constructionnisme en sciences sociales et humaines implique donc que le sujet (humain) ne peut qu'être un acteur qui sera partiellement façonné (y compris dans le sens moral qui le caractérise) par les travaux scientifiques et qui les façonnera nécessairement en retour. Nous parlerons donc d'une épistémologie subjectiviste où le sens émerge de la relation entre le sujet et celui qui observe. Ainsi, nous croyons à une réalité extérieure au sujet connaissant, nous estimons néanmoins qu'il

n'existe de connaissance qui n'est une construction humaine imparfaite. Nous croyons de même qu'il n'est de savoir qui ne mérite d'être remis en question ou de système qui ne peut être critiqué, corrigé ou renversé. Plus largement, comme Bachelard (1972), nous estimons la connaissance comme une construction historiquement et socialement située. Cette préoccupation pour l'historicité des schémas, nous la jugeons utile à la fois comme mise en garde contre nos propres a priori, mais aussi comme un biais d'analyse supplémentaire à exploiter dans la phase interprétative de nos travaux théoriques (Lecourt, 1972).

Par ailleurs, comme le rappelle Royer (2007) « quatre paradigmes majeurs structurent la recherche qualitative : le positivisme et le post-positivisme, le constructivisme-interprétatif, le paradigme critique, et le féminisme — ces paradigmes peuvent se décliner en perspectives plus fines ou spécifiques. » (p. 87) Nous nous inscrivons dans une posture critique. À ce titre, le chercheur non seulement pose un regard critique sur les effets des structures et des systèmes existants, mais vise aussi à « transformer les réalités sociales oppressives et destructrices, par la remise en question des savoirs toxiques » (Thésée, 2015) qui servent les intérêts des classes ou des groupes dominants. Sur ce plan, nous estimons que la connaissance ne peut et ne doit qu'être au service de l'être humain et de son émancipation dans le respect de son contexte et de sa diversité (Wright, 2017). C'est dans cette optique que Rancière (2020) défend l'existence en soi de sciences qui ne seraient ni naturelles, ni sociales, mais plus radicalement critiques.

Le paradigme critique postule en effet que le savoir est un outil d'émancipation et devrait permettre à l'utilisateur de se distancier des structures dominantes, voire de remettre leur existence en cause lorsqu'elles servent l'oppression (Boltanski, 2009 ; Rancière, 2020 ; Wright, 2017). Sur ce plan, nous estimons particulièrement nécessaire d'explorer les schémas

d'organisation de la vie sociale. Rendre visibles les relations de pouvoir et les systèmes de gouvernance, d'exclusion, de marginalisation et d'oppression nous apparaît une tâche nécessaire pour tout chercheur (Popkewitz, 1991). Nous aurons ainsi toujours à l'esprit l'impact qu'aurait la connaissance en production sur la vie des collectivités et des individus notamment, mais non exclusivement, en prenant garde de débusquer les différents éléments de la « fonction d'exclusion » des discours (Foucault, 1971/2007).

Cette préoccupation nous semble tout à fait conciliable avec les objectifs de la présente étude alors que, comme Reboul (1984), nous estimons que les moyens retenus et le modèle théorique proposé devraient être cohérents avec les finalités poursuivies. Rappelons que, pour Reboul (1984), une finalité n'est éducative que si les moyens qui permettent de l'atteindre sont eux-mêmes éducatifs. Il y a une réelle dialectique entre les moyens et les fins poursuivis qui fait qu'ils doivent être réfléchis de pairs. Or, si la fin poursuivie doit être l'émancipation, les moyens permis et obligatoires seront ceux qui mènent à la libération. Dans le cadre de ces travaux, le révolutionnaire russe Léon Trotski (1938a) affirmait qu'il était particulièrement risqué de ne pas avoir une réelle cohérence entre les fins et les moyens déployés pour y parvenir, et ce, surtout dans un contexte d'émancipation. Trotski avait compris les risques associés à l'utilisation de moyens antidémocratiques dans un contexte révolutionnaire. Il avait analysé l'impossibilité qui existe à espérer poursuivre une entreprise d'émancipation par des moyens autoritaires. Dans le même sens, il soutenait que dans une lutte révolutionnaire, les moyens retenus devraient ne pas nuire à la mobilisation et au pouvoir d'action des opprimés, mais plutôt les alimenter. Sur ce plan, Freire (1968/1983) rappelle, lui aussi, que les moyens d'émancipation ne peuvent être les mêmes que les moyens d'oppression. Dans le cas de notre

thèse, le modèle proposé devra ainsi être au service de l'émancipation dans chacune de ses parties.

Dans le respect de ce qui précède, il importe enfin de signifier l'importance que nous accordons aux thèses défendues par Foucault (1969 ; 1971/2007 ; 1975/2003 ; 1997 ; 2013) en lien avec l'utilisation qu'il propose de la généalogie des discours et de ses écrits dans le domaine du biopouvoir, du pouvoir et de la domination. À ce sujet, uniquement sur le plan de la connaissance et des discours, et plus spécifiquement en ce qui a trait à l'éducation, rappelons que Foucault (1971/2007) soutenait que

l'éducation a beau être, de droit, l'instrument grâce auquel tout individu, dans une société comme la nôtre, peut avoir accès à n'importe quel type de discours, on sait bien qu'elle suit dans sa distribution, dans ce qu'elle permet et dans ce qu'elle empêche, les lignes qui sont marquées par les distances, les oppositions et les luttes sociales. Tout système d'éducation est une manière politique de maintenir ou de modifier l'appropriation des discours, avec les savoirs et les pouvoirs qu'ils emportent avec eux. (p. 46)

Comme Laval, Paltrinieri et Taylan (2015), nous estimons possible de voir plusieurs liens utiles au chercheur des sciences sociales et humaines et des sciences de l'éducation entre les thèses de Marx et de Foucault. L'utilisation que nous ferons de Foucault sera similaire à celle que fait Habermas (1987b) du même auteur lorsqu'il propose une refondation de l'herméneutique de Gadamer (1960/1996). Habermas — nous y reviendrons — propose de remettre la question marxienne de l'intérêt au cœur de la réflexion herméneutique. Habermas affirme ainsi son intérêt pour l'émancipation. Aussi, comme le dit Ricœur (1986)

[j]'assume la thèse de Habermas que tout savoir reste porté par un intérêt et que la théorie critique des idéologies est elle-même portée par un intérêt, l'intérêt pour l'émancipation, c'est-à-dire pour la communication sans borne et sans entrave. [...] [Pour-tant], une critique des idéologies, portée par un intérêt spécifique, ne rompt jamais ses

attaches avec le fond d'appartenance qui la porte. *Oublier ce lien initial, c'est entrer dans l'illusion d'une théorie critique élevée au rang de savoir absolu.* [nous soulignons] (p. 365-366)

Enfin, précisons que nous sommes conscient que d'aucuns pourraient reprocher le relativisme latent lié à la posture constructionniste et critique que nous adoptons. Comme Grondin (1993), nous affirmerons que « [l']épouvantail du relativisme résulterait ainsi d'un double malentendu : il s'en prend à un adversaire qui n'a jamais existé et il n'a de sens que d'un point de vue absolutiste, dont personne n'a encore réussi à démontrer la légitimité positive. » (p. 199) Nous estimons ainsi qu'il est impossible de parler de relativisme sans faire le pari au préalable d'une vérité absolue. Or, nous ne pouvons admettre le concept de vérité absolue alors qu'un tel concept flirte plutôt avec la métaphysique qu'avec les sciences de l'esprit et qu'il porte en son sein une posture hégémonique difficile à réconcilier avec le libre arbitre et la diversité des expériences humaines (Taylor, 1971/1998). Comme nous le verrons plus en détail à la section 3.4, notre posture implique de reconnaître que l'expérience humaine qu'explorent les sciences humaines et les sciences critiques se prêtent mal à l'idée d'une vérité absolue que l'expérimentation, la prédictibilité ou la reproductibilité permettrait d'assurer. Taylor (1971/1998) offre à ce sujet des thèses convaincantes.

La crainte du relativisme est par ailleurs souvent ancrée dans l'idée selon laquelle toutes les opinions puissent avoir la même valeur. Cette position n'a pourtant jamais sérieusement été défendue par qui que ce soit et encore moins par nous. Ce qui précède et ce qui suit devraient convaincre le lecteur que la thèse que nous défendrons et le modèle que nous proposerons auront des assises solides qu'il sera loisible à quiconque d'évaluer.

3.3 L'herméneutique comme outil d'analyse conceptuelle

La recherche théorique exige des outils méthodologiques tout aussi rigoureux et balisés que ceux des recherches empiriques, bien que très différents. L'exercice de reconceptualisation que nous proposons prendra la forme d'un mouvement continu entre analyse, interprétation et reconstruction, jusqu'à en arriver à un modèle conceptuel plus robuste et plus complet. Van der Maren (1999) identifie trois outils méthodologiques à utiliser dans le cadre d'une recherche théorique spéculative : l'analyse conceptuelle, l'analyse critique et l'analyse opérationnelle. Brièvement, « [l']analyse conceptuelle consiste à dégager le sens précis d'un concept et ses possibilités d'application, c'est-à-dire son intention, ou le sens strict commun à toutes ses utilisations, à son extension, tout ce qu'il peut dire de plus que son sens strict lorsqu'il est utilisé dans différentes situations. » (Van der Maren, 1999, p. 178) L'analyse critique quant à elle reprend les outils de l'analyse conceptuelle, mais pose un jugement critique sur la logique et les argumentations des discours qui présentent les concepts à l'étude. L'analyse critique cherchera par surcroît les contradictions, les paradoxes, les failles dans la construction du discours ou dans l'utilisation des concepts à l'étude. L'analyse opérationnelle pour sa part pose la question de l'application des concepts à l'étude.

À ces outils, la lecture de Sartre (1960), de Gadamer (1960/1996), de Foucault (1969), d'Althusser (1973), de Ricœur (1986), de Habermas (1987b), de Gohier (1998) et de Martineau, Simard et Gauthier (2001) notamment permet d'ajouter l'herméneutique. Dès lors qu'il convient de proposer une compréhension la plus complète possible d'un texte ou d'un discours,

l'herméneutique semble un outil puissant. L'herméneutique ne doit cependant pas être confondue avec un simple outil de compréhension, elle

n'est pas que décontextualisation et recontextualisation d'un texte, que cet art de l'interprétation d'un texte dans un contexte différent de celui de son auteur ou de son auditoire initial ; elle est également, et peut-être plus profondément, découverte de dimensions nouvelles de la réalité. [nous soulignons] (Martineau, Simard et Gauthier, 2001, p. 13)

L'interprétation d'un texte ne peut en effet être comprise comme la simple rencontre du locuteur et du lecteur. La médiation du texte donne corps au discours lui-même ; cela implique de chercher la dynamique interne du texte, mais aussi de se projeter hors du texte afin de juger comment l'œuvre engendre son propre monde.

Pour bien juger de ce que peut apporter l'herméneutique aux chercheurs en éducation et plus particulièrement à la recherche théorique spéculative, il sera nécessaire de brosser un bref portrait des différentes formes que prend l'herméneutique. À ce sujet, Robichaud (2015) estime que l'histoire de l'herméneutique peut s'exprimer comme étant « [d]’abord retour aux choses, l'herméneutique devient rapport à l'Être chez Heidegger et rapport à la tradition chez Gadamer, avant de devenir impulsion critique chez Habermas : plus loin, avec Ricœur, elle est notamment rapport à soi et à la mémoire historique et culturelle. » (p. 55) Voyons plus en détail ce qu'il convient de comprendre de ces différentes postures.

Pour Gadamer (1960/1996), l'herméneutique est un exercice intellectuel d'analyse et d'interprétation qui permet de comprendre le texte et le discours. Comprendre, selon Gadamer, c'est se laisser dire quelque chose par le texte qui fait l'objet d'étude. Or, l'interprétation doit se prémunir contre l'arbitraire. Gadamer explique l'arbitraire comme étant ces idées et ces

étroitesses qui nous viennent des habitudes de pensées souvent imperceptibles pour diriger notre regard sur les « choses mêmes » (p. 287) En fait, pour Gadamer,

Se laisser ainsi déterminer par la chose ne correspond manifestement pas pour l'interprète à une décision « courageuse » prise une fois pour toutes, mais vraiment à la « tâche première, constante et dernière ». Car il s'agit de maintenir fermement le regard dirigé sur la chose, à travers tous les écarts dont l'interprète est toujours la proie de son propre fait. (p. 287)

Gadamer rappelle donc l'inlassable travail sur soi qu'exige l'interprétation, alors que nos habitudes de pensées doivent être gardées en joue afin de permettre au texte de se déployer dans toute sa profondeur et sa complexité. L'interprétation, qui devient ici herméneutique, exige de tenir compte du contexte dans lequel le discours a été rédigé. L'herméneutique demande ainsi que l'herméneute « comprenne ce que dit le texte à partir de la situation concrète dans laquelle il est formulé. » (p. 357) Gadamer rappelle qu'autant l'auteur du texte que son interprète « appartiennent » à l'histoire.

En vérité ce n'est pas l'histoire qui nous appartient, c'est nous qui au contraire lui appartenons. Bien avant que nous accédions à la compréhension de nous-mêmes par la réflexion sur le passé, nous nous comprenons de manière spontanée dans la famille, dans la société et l'État où nous vivons. (Gadamer, 1960/1996, p. 298)

C'est donc riche de l'histoire, sans pouvoir s'en extirper, que l'herméneute peut ou doit faire son travail. Pas plus que l'auteur du texte, son interprète ne peut se soustraire à cette historicité. Il ne peut donc y avoir d'interprétation que contextualisée.

Habermas propose quant à lui une herméneutique qui mise sur la puissance de la raison. En fait, il estime que, si la raison instrumentale présente bel et bien des risques importants, cette forme de la rationalité n'est autre chose que l'illustration que le travail des Lumières

n'est pas achevé. Aussi, Habermas sera lui-même, ailleurs, particulièrement critique de ce qu'il appellera l'idéologie dominante, soit idéologie scientifico-technologique (Ricœur, 1986). Habermas voit néanmoins les dangers inhérents à accorder une trop importante place à la tradition et à l'autorité. Les dérives autoritaires paraissent en effet se trouver plutôt du côté de la tradition que de celle de la raison des Lumières. Ainsi, pour Habermas, l'herméneutique doit aussi permettre, à l'aide de la réflexion critique, de s'extirper « librement, en cours d'interprétation, d'une conscience individuelle prise dans la dépendance qu'elle entretient face au passé. » (Robichaud, 2015, p. 67)

Habermas estime par ailleurs que la notion d'intérêt est un élément important de la critique, pierre d'assise de l'herméneutique. L'intérêt de Habermas prend plusieurs formes, mais c'est l'intérêt d'émancipation qui lui permet de faire la distinction entre les sciences de l'esprit et les sciences critiques. En effet, alors que Gadamer liait son herméneutique aux sciences de l'esprit, aux humanités et à leurs traditions, Habermas lie la sienne aux sciences critiques justement par cet intérêt d'émancipation. Selon Habermas, en raison de leur attachement à la tradition, les sciences de l'esprit interdisent de mettre la raison au-dessus de la reconnaissance de l'autorité ou de la tradition. Les sciences sociales critiques sont

[...] critiques par constitution [...]. [L]es sciences critiques se donnent pour tâche de discerner, sous les régularités observables des sciences sociales empiriques des formes de relations de dépendance « idéologiquement gelées », des réifications qui ne peuvent être transformées que critiqueusement. C'est donc l'intérêt pour l'émancipation qui règle l'approche critique [...]. (Ricœur, 1986, p. 393)

Cet intérêt d'émancipation ne peut prendre forme que dans l'instance critique qui seule permet de rendre visibles les intérêts à l'œuvre dans les activités de connaissances. « Un

abîme sépare ainsi le projet herméneutique qui met la tradition assumée au-dessus du jugement, et le projet critique qui met la réflexion au-dessus de la contrainte institutionnalisée.»

(Ricœur, 1986, p. 394)

L'herméneutique, rappelons-le, avance comme postulat de départ que la signification du texte doit être reconstruite en même temps que doit être reconstruite l'intention de l'auteur du texte. Ce passage par le texte modifie la nature même du discours et rend son interprétation autrement plus complexe, alors que l'intention de l'auteur n'est plus directement accessible et ne se donne pas non plus comme partie intégrante du discours. Ricœur (1986) ajoute qu'au-delà de la complexité de l'interprétation, c'est précisément ce passage par le texte qui rend l'interprétation possible.

Interpréter, c'est rendre proche le lointain (temporel, géographique, culturel, spirituel). La médiation par le texte est à cet égard le modèle d'une distanciation qui ne serait pas simplement aliénante [...], mais qui serait authentiquement créatrice. Le texte est, par excellence, le support d'une communication dans et par la distance. (p. 57)

Plus concrètement — et tout particulièrement porteur pour le travail que nous proposons —, la tâche de l'herméneute sera donc double : « reconstruire la dynamique interne du texte, restituer la capacité de l'œuvre *à se projeter au-dehors dans la représentation du monde que je pourrai habiter.* » [nous soulignons] (Ricœur, 1986, p. 37) C'est notamment par la convergence des indices qu'il est possible d'assurer la validation des interprétations de l'herméneute. À ce titre, « une interprétation ne doit pas être seulement probable, mais plus probable qu'une autre » (Ricœur, 1986, p. 226), plus probable qu'une interprétation rivale. C'est en ce sens que Grondin (1993) affirme que « [l]a vérité herméneutique, dans la mesure où elle s'inscrit dans

l'horizon de la finitude, s'assimile par là au domaine du vraisemblable (eikos, verisimile), de ce qui est éclairant sans être assuré à tous les égards » (p. 202).

À ce critère important s'ajoute, selon Ricœur toujours, la critique perpétuelle que l'herméneute doit se faire afin de se prémunir contre les glissements inhérents à l'idéologie. Pour bien comprendre ce contre quoi il faut se prémunir et ce contre quoi l'herméneutique doit offrir une alternative complète et fonctionnelle, Ricœur revient sur la notion d'idéologie. Il soutient que, s'il est indéniable que l'idéologie — comme l'herméneutique — propose une interprétation du réel, l'idéologie demeure une obturation du possible, alors que l'herméneutique est un déploiement de possibles.

Toute interprétation se produit dans un champ limité ; mais l'idéologie opère un rétrécissement de champ par rapport aux possibilités qui appartiennent à l'élan initial de l'événement. C'est en ce sens qu'on peut parler de clôture idéologique. Voire d'aveuglement idéologique. (Ricœur, 1986, p. 342-343)

Parce que l'herméneutique doit œuvrer contre l'idéologie, elle sera une instance critique. Sur ce plan, Ricœur soutient que l'herméneutique se tourne vers la critique des idéologies, alors qu'elle interroge la « chose du texte » tel que la nomme Gadamer. Encore une fois, Ricœur rappelle qu'il n'est pas question de découvrir une intention cachée derrière le texte, mais plutôt de déployer le monde qu'il contient ou suggère et d'ainsi suivre les voies qu'il ouvre. Ricœur estime que cette projection des possibles du texte est proprement critique. L'herméneutique exploite ainsi les forces subversives de l'imaginaire. L'herméneutique permet, à travers le texte, d'aller au-delà du réel immédiat ou quotidien vers un pouvoir-être. Le texte servira donc de levier vers quelque chose d'autre, quelque chose qui dépasse ce qui existe ou qui, à tout le moins en diffère substantiellement en ce sens qu'il est issu du texte, et non de ce

qui existe. À ce titre, comprendre le texte, ce ne sera pas se projeter dans le texte, mais permettre qu'il nous guide, qu'il nous influence. La question n'est donc pas de faire dire au texte ce qu'il ne dit pas (par mauvaise foi) ou ce qu'il cache (par investigation), mais de déployer ce qu'il permet (par spéculation critique).

Ce bref détour par l'herméneutique sera utile alors que nous chercherons, à travers le discours honnethien sur la liberté sociale, à proposer un modèle d'éducation à la citoyenneté à visée émancipatrice. Afin de voir à la réalisation de notre étude, nous nous appuierons sur les trois modélisations de l'herméneutique. Les outils développés par Gadamer et Ricœur paraissent particulièrement puissants. Pourtant, c'est l'importance de l'intérêt pour l'émancipation — donc pour la critique — de Habermas qui nous incite à exploiter le cadre proposé par ce dernier. « [L]'analyse sociologique et philosophique habermassienne permet un effort d'interprétation non seulement conscient de la tradition et de l'historicité, mais d'autant plus complet qu'il intègre des considérations critiques capables de fonder une pratique sociale libératrice et émancipatrice. » (Robichaud, 2015, p. 68)

Dans le cadre de notre travail, nous privilégierons ainsi l'utilisation des outils de l'herméneutique critique qui semblent les seules à permettre de sortir des textes afin de déployer leurs possibles et leurs mondes. Nous retiendrons un certain nombre d'éléments de ces herméneutiques. D'abord, l'herméneutique est un exercice intellectuel d'analyse et d'interprétation qui reconnaît toute la place du chercheur dans la construction de cette interprétation. L'herméneutique n'a pas pour fonction de comprendre le texte ou de permettre d'accéder au sens caché du texte, mais permet plutôt de déployer le monde qu'il contient ou suggère et d'ainsi ouvrir de nouvelles voies. L'herméneutique critique exige par ailleurs de confronter

l'interprétation produite à la raison, mais aussi à l'intérêt poursuivi, soit l'intérêt d'émancipation dans le cas des sciences critiques (Honneth, 2020 ; Rancière, 2020 ; Wright, 2017).

Nous retiendrons aussi que la tâche de l'herméneute est double : il doit reconstruire la dynamique interne du texte pour ensuite se projeter hors de lui et proposer le monde qu'il offre. Nous retiendrons encore que ce sera la convergence des indices qui permettra à l'herméneute d'assurer la validité de son travail. Nous retiendrons enfin que l'herméneutique doit permettre de proposer de nouvelles avenues à partir d'un ou plusieurs textes, à partir d'un levier qui sera, dans le cas de notre étude, les textes de Honneth (2015 et 2017) portant sur la liberté sociale.

3.4 La critériologie scientifique de la recherche interprétative et spéculative

La critériologie scientifique ou le travail sur les critères de scientificité des différentes disciplines et approches scientifiques s'inspire, depuis Popper (1978), grandement de la critériologie propre aux sciences de la nature. À ce titre, pour plusieurs, il existerait un certain nombre de critères plus ou moins précis qui feraient d'une discipline une science et de ses travaux, des recherches scientifiques. Parmi ces critères, même le profane reconnaitra d'abord la fameuse phrase de Popper (1978) selon laquelle pour qu'une discipline soit scientifique, elle doit nécessairement produire des propositions qui seraient « réfutables ». À ce critère, les

sciences dites exactes exigent qu'une théorie scientifique réponde par surcroît à certains critères de validité (Gohier, 1998 ; Albert, 2013 ; Gauthier, 1995 ; Gohier, 2004) :

1. La consistance : cohérence interne et non-contradiction d'une théorie ou d'un énoncé.
2. La complétude : caractéristique d'un énoncé ou d'une théorie à couvrir tout le champ de ce qui est à l'étude.
3. La limitation : rigueur dans la circonscription du champ d'études.
4. Le pouvoir de prédiction : capacité d'un énoncé ou d'une théorie à produire des hypothèses ou à prévoir des phénomènes empiriques.
5. La vérifiabilité : possibilité de confirmer ou de réfuter un énoncé ou une théorie.
6. L'analyticité : rigueur de la logique interne dans ses outils d'analyse.
7. L'irréductibilité : simplicité de l'énoncé ou de la théorie.

Ces critères, issus des sciences de la nature — il faut bien le rappeler —, offrent des possibilités intéressantes afin de juger de la scientificité d'un énoncé ou d'une théorie. Pourtant, ils posent certains problèmes insolubles dans le contexte d'une recherche qui serait interprétative (Gohier, 2004) ou spéculative (Gohier, 1998). À titre d'exemple, il paraît d'abord évident que « [l]e pouvoir de prédiction autant que la vérifiabilité, que ce soit en termes de confirmation ou de falsification d'une théorie, commandent, sur le plan de la recherche, une méthode qui permet d'infirmer ou de confirmer une hypothèse. » (Gohier, 2004, p. 6) La prédictibilité et la vérifiabilité exigent essentiellement une approche sinon expérimentale du moins quasi expérimentale. Or, il est impossible d'exploiter ces approches dans le cadre de recherches interprétatives ou spéculatives. La réalité propre à la recherche interprétative et spéculative dans le domaine des sciences humaines et sociales exige donc que nous nous penchions sur les limites, voire les dangers inhérents à la critériologie dans un tel cadre. À ce chapitre, les écrits de Taylor (1971/1998), notamment, sont riches d'enseignements.

Il convient d'abord de souligner qu'en sociologie des sciences, la question de la critériologie est souvent interprétée comme une lutte pour le pouvoir au sein d'une discipline ou

entre certaines disciplines (Bourdieu, 2001, Gieryn, 1995). À ce sujet, Bourdieu (2001) met en garde contre les tensions qui existent entre les disciplines et entre les tenants de différentes approches au sein d'une même discipline. La question de la scientificité et de la reconnaissance d'une discipline comme science ou non est souvent lourde de conséquences, tout comme celle de reconnaître la validité d'une expérience ou d'un témoignage (Fricker, 2013). Le discrédit d'une discipline, d'un témoignage ou d'une posture a trop souvent servi à réduire au silence des idées ou des expériences marginales ou marginalisées. À ce titre, Albert (2013) rappelle que d'accepter la simple affirmation de Popper (1978), selon laquelle un énoncé scientifique doit être falsifiable (donc testable), exclut non seulement l'astrologie (ce qui est admis), mais aussi plusieurs éléments de la sociologie, de la psychanalyse ou du marxisme. Albert (2013) estime, non sans raison, que ce critère de scientificité, admis en sciences de la nature, vient en fait remettre en question la scientificité de l'ensemble des recherches qualitatives ou interprétatives (sans compter la littérature et la philosophie).

Taylor (1971/1998) porte plus loin la critique de ces critères de scientificité appliqués aux sciences sociales, humaines et critiques. Il estime en effet que, parce que les sciences sociales et humaines sont d'abord et avant tout des sciences herméneutiques (donc interprétatives) en ce sens qu'elles doivent construire du sens et non simplement reconnaître des données brutes, le fait d'appliquer les critères de scientificité des sciences de la nature est non seulement impossible, mais dangereux. Taylor (1971/1998) affirme en fait que les critères de prédictibilité et de vérifiabilité sont inopérants, autant dans le cadre des recherches interprétatives et spéculatives que dans toutes les sciences sociales et humaines. Cette impossibilité d'appliquer ce critère aux sciences humaines et sociales s'explique par trois raisons. D'abord, la vie humaine ne peut être considérée que comme un système ouvert où des variables de tout ordre

peuvent se confronter (économiques, psychologiques, politiques, etc.). Bien entendu, cette raison à elle seule ne permettrait pas de remettre en question le critère de scientificité de prédictibilité (on pourrait en effet opposer qu'une meilleure connaissance des variables permettrait la prédiction). Taylor (1971/1998) ajoute pourtant deux autres raisons à cette dernière, ce qui, selon lui, vient clore le débat. Il estime en effet que, s'il est possible de comprendre l'être humain à travers des sciences interprétatives, il est impossible d'atteindre le degré d'exactitude dans la « mesure » des données humaines. Enfin, et plus fondamentalement, les critères de scientificité des sciences dites exactes ne peuvent s'appliquer aux phénomènes humains dans leur ensemble parce que l'être humain est un être qui se définit lui-même. L'être humain, parce qu'il a le libre arbitre et cherche à comprendre son monde, est toujours en processus d'interprétation et d'action, processus qui changera au gré de son interprétation de la situation et de son expérience. Prétendre le contraire serait en ce sens non seulement faux, mais dangereux, alors que des recherches s'appuyant sur de tels critères ne pourraient que contribuer à l'aliénation, niant le libre arbitre des sujets à l'étude. Ainsi, toute recherche en sciences humaines ou sociales ne peut qu'être une recherche ex post qui permet d'interpréter les phénomènes humains caractérisés par leur dynamisme de façon herméneutique, plutôt que prédictive. Les critères issus des sciences de la nature ne peuvent en ce sens s'appliquer aux phénomènes humains.

Malgré ce qui précède, plusieurs chercheurs ont jugé nécessaire de proposer des critères de scientificité qui seraient fonctionnels dans le cadre de recherches interprétatives ou spéculatives. Les difficultés liées à la reconnaissance des travaux de recherche ayant des visées interprétatives ou spéculatives ont ainsi poussé ces chercheurs à faire des propositions critériologiques tout en reconnaissant les limites de l'exercice.

La question de la scientificité, comme on l'a vu, est au cœur des difficultés vécues — à tout le moins dans le monde de l'éducation — par les chercheurs qui entreprennent une recherche de type théorique. Les interrogations portent sur les critères d'admissibilité et de validité d'une recherche de cette nature et, au premier chef, sur la « méthode » qui vient cautionner sa crédibilité. Sur ce plan, il semble permis de faire le même pari que Bourdieu (2001), à savoir de présumer que « les critères de scientificité se développent (et probablement se raffinent) à travers la concurrence pour l'autorité scientifique dans laquelle sont engagés les chercheurs et à travers les débats indissociables de cette concurrence. » (cité par Albert, 2013, p. 59) En somme, bien que les critères de scientificité soient et demeurent un construit social et qu'ils servent parfois d'armes dans des luttes de pouvoir entre les disciplines ou sein d'une même discipline, les débats dont ils sont l'objet permettent néanmoins de croire qu'ils présentent, de façon évolutive, des clés qu'il est possible d'exploiter dans l'espoir de travailler de la façon la plus rigoureuse possible.

En ce sens, Messier (2014), s'inspirant entre autres des travaux de Gohier (1998), propose huit critères qu'il semble possible d'exploiter dans le cadre d'une recherche théorique spéculative. Ces critères permettront au chercheur théoricien d'espérer assurer la rigueur de sa démarche dans le respect de l'importance qu'une telle recherche doit accorder à l'imagination (Martineau, Simard et Gauthier, 2001) ou aux errances (Gohier, 1998). Ainsi, un énoncé novateur, pour être considéré comme scientifique, devra répondre aux critères suivants :

TABLEAU 2 : CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ D'UNE RECHERCHE SPÉCULATIVE (MESSIER, 2014)

| Critères de scientificité | Définition |
|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Circonscription | Délimitation de l'objet de recherche |
| Cohérence | Non-contradiction entre les énoncés du modèle |
| Complétude | Exhaustivité par rapport au domaine de l'éducation |
| Crédibilité | Admissibilité et justification des choix méthodologiques |
| Irréductibilité | Simplicité ou caractère fondamental du modèle proposé |
| Pertinence | Congruence du modèle au regard de l'éducation |
| Valeur heuristique | Capacité à faire apparaître du sens ou de proposer du « connaissable neuf » |
| Vérifiabilité potentielle | Incidence sur la pratique enseignante |

À ces critères, il importe d'ajouter l'argumentation dans la crédibilité des travaux de recherche spéculative (Martineau, Simard et Gauthier, 2001). Rappelons par ailleurs que ces critères, aussi utiles soient-ils, ne permettront jamais d'assurer la scientificité et la validité d'énoncés théoriques en éducation de la même façon qu'ils pourraient le permettre dans le cadre de recherches empiriques, en ce sens que ces énoncés ne seront pas soumis à la validation de données factuelles, mais à leur cohérence avec les traces et les énoncés théoriques antérieurs.

Notons par ailleurs que le critère de « reproductibilité » si cher aux sciences de la nature ne sera pas retenu. Ce critère a fait l'objet d'importants débats (Leonelli, 2018 ; Steinle, 2016). De ces débats, il est possible de retenir que la reproductibilité est loin d'être le seul moyen d'assurer la fiabilité des travaux scientifiques. Si le critère est utile, il n'est souvent pas nécessaire ou suffisant, ce qui laisse croire qu'il n'a pas la valeur qu'il semble lui être attribuée.

De plus, Leonelli (2018) identifie de nombreuses disciplines ou méthodologies qui ne peuvent employer ce critère ou qui en présentent une définition parfois polémique. À titre illustratif, elle donne l'exemple de l'archéologie dont les fouilles ne peuvent faire autrement que d'interdire une reproduction du processus. Hocquet (2020) rappelle quant à lui qu'en anthropologie, la réflexivité remplace la reproductibilité. Nous estimons que la recherche théorique spéculative entre dans cette catégorie des méthodologies pour lesquelles la reproductibilité est un critère inopérant. L'interprétation nouvelle doit être argumentée, elle doit être crédible, cohérente et avoir une valeur heuristique, mais il est impossible de croire que la méthodologie qui sera présentée pourra être utilisée à l'identique par un autre chercheur pour fournir un résultat identique. Une telle attente serait aliénante.

Enfin, considérant le travail que nous proposons et la posture critique que nous adopterons, nous estimons qu'outre les critères de scientificité identifiés plus haut, il importe que notre modèle satisfasse les exigences des sciences critiques. En 1949, le physicien Albert Einstein soulignait la prudence dont il fallait faire preuve lorsque venait le temps de demander aux sciences de comprendre les problèmes de l'humanité. Il écrivait « we should be on our guard not to overestimate science and scientific methods when it is a question of human problems » (Einstein, 1949) et que face à la souffrance de nos concitoyens, voire à l'extinction de notre espèce, il fallait passer le flambeau aux chercheurs critiques. Freire rappelle lui-même que :

Tout chercheur véritable sait que la prétendue neutralité de la science, d'où découlent la non moins fameuse impartialité du scientifique et sa criminelle indifférence à l'utilisation de ses découvertes, n'est qu'un des mythes nécessaires aux classes dominantes. [...] Critique et engagé, le chercheur doit être rigoureux, ce qui ne veut pas dire que son analyse doit tendre à dessiner un profil achevé ou définitif de la réalité sociale : celle-ci est, par nature, en devenir. (Freire, 1968/1983, p. 191)

Sur ce plan, si Boltanski (2009) rappelle que les sciences critiques devraient avoir comme finalité de permettre d'analyser les rapports de force et les caractéristiques de la domination, Honneth (2020) ajoute que le travail du chercheur des sciences critiques doit œuvrer à fournir une réinterprétation coopérative des normes dominantes. Plus encore, Rancière (2020) avance l'idée que les sciences critiques devraient s'inscrire dans un « processus d'égalité », en ce sens qu'elles devraient non seulement « expliquer » ou permettre de « comprendre », mais devraient contribuer à « transformer » la société pour l'émancipation et l'égalité. Comme Freire (1968/1983), Rancière (2020) estime que le sujet doit pouvoir profiter de ces sciences. Le travail du chercheur en sciences critiques ne pourra se réduire à expliquer les processus de domination qui maintiennent les sujets de ses travaux en situation d'inégalité. Elles ne peuvent donc pas être qu'une analyse des outils de domination aux multiples « méthodes de reproduction interminable de l'inégalité » (Rancière, 2020, p. 112) qui ne font, à terme, que déposséder le citoyen de son pouvoir d'action.

Les sciences critiques doivent ainsi laisser place au « processus d'égalité » ou au « processus d'émancipation » et donc travailler à la capacitation ou la conscientisation de l'individu et des collectivités afin, non seulement qu'ils comprennent les mécanismes de leur domination, mais aussi qu'ils apprennent à y intervenir pour les transformer. Le processus d'émancipation doit offrir un modèle qui sera en pleine cohérence, où les moyens mis en œuvre s'inscriront eux-mêmes dans une dynamique d'émancipation. Le chercheur devra ainsi radicalement changer de posture et juger de ses constructions et des connaissances qu'il crée non plus seulement à l'aune des critères des sciences de la nature ou des sciences sociales, mais aussi des sciences critiques assurant conséquemment que ces connaissances s'inscrivent dans une dynamique

d'émancipation. L'émancipation n'est pas le simple but, mais s'incarne dans ses méthodes et ses outils.

3.5 Une démarche de reconstruction conceptuelle

Le travail que nous proposons, parce qu'il sera herméneutique, devra d'abord et avant tout s'appuyer sur l'interprétation contextualisée et « intéressée » — en ce sens qu'il poursuit un intérêt précis d'émancipation — du levier textuel qui nous permettra d'ouvrir de nouvelles voies. Comme nous l'avons montré, les écrits récents de Honneth au sujet de la liberté sociale semblent à priori permettre un pont entre une conception substantive de la citoyenneté et une éducation à la citoyenneté qui aurait des visées émancipatrices. Ce levier, nous l'avons vu, sera les textes de Honneth portant sur le concept de liberté sociale (Honneth, 2015 et 2017).

C'est à travers notre interprétation de ces textes que nous espérons en arriver à proposer un modèle conceptuel d'éducation à la citoyenneté. Sur ce plan, il importe de noter que Honneth ne traite que peu de la citoyenneté dans ces deux ouvrages et encore moins de l'éducation à la citoyenneté. Il aborde le concept de vertus démocratiques sans pour autant faire quelque proposition concrète en ce sens. Or, le travail de reconstruction normative du concept de liberté sociale qu'il a réalisé semble particulièrement porteur pour le chercheur ou l'éducateur. La conceptualisation qu'offre Honneth permet de réconcilier l'importance que l'éducation doit accorder à l'individu alors qu'elle doit œuvrer à le rendre autonome et libre et le voiet obligatoirement collectif de la citoyenneté.

C'est en nous immergeant dans ces textes que nous espérons, par l'herméneutique, produire un savoir nouveau. Bien entendu, il n'est pas question de prétendre que le travail que nous accomplirons serait celui qu'aurait accompli Honneth lui-même eût-il voulu se pencher sur l'éducation à la citoyenneté. Nous estimons néanmoins que cet exercice devrait permettre non seulement d'assurer une cohérence interne au modèle alors qu'il prendra ses appuis sur une conception robuste de la liberté sociale. Cette trame de fond devrait permettre de proposer un cadre normatif de l'éducation à la citoyenneté qui sera cohérent avec les visées émancipatrices qu'elle devrait poursuivre. Par surcroît, ce travail devrait permettre d'identifier les vertus démocratiques dont Honneth effleure l'existence et qui devraient être entretenues et développées dans le cadre d'une telle éducation à la citoyenneté émancipatrice. Voilà ce qui sera le cœur de notre travail : déployer un monde nouveau à partir des textes de Honneth traitant de la liberté sociale.

3.5.1 Précisions au sujet de notre démarche

Afin de voir à la réalisation de notre étude, nous avons poursuivi une démarche ancrée dans l'herméneutique critique. À ce sujet, rappelons, comme Martineau, Simard et Gauthier (2001), qu'il est possible de voir la recherche théorique comme un exercice à trois volets : 1) interpréter ; 2) argumenter ; 3) raconter. Aussi, l'analyse conceptuelle qui a été réalisée à l'aide des outils de l'herméneutique critique où nous devons travailler sur les unités de sens en confrontant les textes de différents chercheurs et philosophes pourra être comprise comme l'axe « interpréter » du modèle de Martineau, Simard et Gauthier (2001) alors que ceux-ci y font explicitement référence à l'herméneutique et à l'analyse conceptuelle. Ils rappellent ainsi que :

De l'herméneutique, le chercheur en éducation retiendra d'une part que toute compréhension s'enracine dans une tradition et, d'autre part, que cette même compréhension est obligatoirement contextualisée, c'est-à-dire directement liée aux préoccupations présentes. De plus, il se souviendra que la *compréhension est appel au dialogue et au dépassement*. Par contre, de l'analyse conceptuelle, il gardera en mémoire la nécessité de définir correctement les concepts [nous soulignons] (Martineau, Simard et Gauthier, 2001, p. 16-17)

Or, l'interprétation même herméneutique ne peut être suffisante en elle-même dans le cadre d'une thèse théorique. En effet, il a fallu présenter le fruit de nos travaux de façon synthétique afin d'en justifier la pertinence et de prévoir les contre-arguments que d'aucuns pourraient vouloir lui servir. C'est donc un travail d'argumentation qui nous a permis de proposer, morceau par morceau, le modèle conceptuel qui se trouve être le cœur de notre travail. Cette étape de synthèse peut ainsi être comprise comme l'axe « argumenter » du modèle de Martineau, Simard et Gauthier (2001).

Le modèle de Martineau, Simard et Gauthier (2001) se conclut par ailleurs par ce que ces auteurs nomment l'axe « raconter ». À ce sujet, ces chercheurs affirment qu'

un des enjeux centraux des recherches théoriques et spéculatives réside dans leur capacité à produire une problématique inédite, à proposer une nouvelle analyse sur la base de l'interprétation des textes antérieurs et de l'argumentation rigoureuse. Or justement, problématiser c'est en quelque sorte raconter une histoire. Par conséquent, les recherches théoriques et spéculatives en éducation apparaissent comme une sorte de roman pédagogique ; elles mobilisent donc certaines pratiques d'écriture. (Martineau, Simard et Gauthier, 2001, p. 20)

Or, malgré l'importance réelle que nous accordons à cet axe de leur modèle et malgré que nous mettions tout en œuvre afin d'y faire honneur, le lecteur devra nous pardonner les quelques maladresses littéraires alors que nous étions à poursuivre des objectifs de recherche bien précis. L'argumentation est demeurée notre priorité.

Notre démarche se présente ainsi en quatre temps. Comme nous l'avons vu plus haut, le premier temps de notre travail a pris la forme d'un travail d'analyse herméneutique des textes de Honneth traitant de la liberté sociale, à savoir *Le droit de la liberté* (2015) et *L'idée du socialisme* (2017). Cette entreprise nous a permis de proposer une conception de la citoyenneté centrée sur la liberté sociale. Dans un deuxième temps, dans un effort spéculatif herméneutique toujours, nous avons cherché à proposer le type de citoyen qu'appelle la citoyenneté de liberté sociale et faire émerger du modèle ainsi conçu les vertus démocratiques que doit posséder ce citoyen afin d'être pleinement en mesure de fonctionner dans le cadre d'une telle citoyenneté. Dans un troisième temps, dans un effort synthétique et spéculatif, nous offrons une définition au moins partielle de chacune des vertus démocratiques, définitions qui sont elles-mêmes cohérentes avec la citoyenneté de liberté sociale et le citoyen qui y fonctionnera. Enfin, dans un quatrième temps, dans un effort argumentatif, nous avons cherché à mettre au défi notre modèle afin d'assurer qu'il rencontre nos critères de scientificité, nos critères critiques et nos finalités éducatives.

TABLEAU 3 : DÉMARCHE RETENUE

| | Interpréter | | Interpréter et argumenter | Argumenter |
|------------------|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| | Temps 1 | Temps 2 | Temps 3 | Temps 4 |
| Objectif | Proposer une conception de la citoyenneté de liberté sociale | Proposer une caractérisation du citoyen libre, engagé et solidaire | Définir les vertus démocratiques du citoyen libre, engagé et solidaire | Vérifier la robustesse de la construction conceptuelle |
| Outils déployés | Herméneutique critique et conceptualisation | Herméneutique critique et interprétation spéculative | Analyse et synthèse conceptuelle | Argumentation Saturation des données |
| Textes à l'étude | Honneth (2015 et 2017) | Honneth (2015 et 2017) | Identifiés en fonction des vertus démocratiques retenues. Identifiés en cohérence avec les visées émancipatrice et citoyennes poursuivies. | Aucun |

Temps 1 : Conceptualisation de la citoyenneté de liberté sociale

Le temps 1 de notre démarche aura été le plus important alors qu'il était question de procéder à l'interprétation des textes de Honneth traitant de la liberté sociale, à savoir *Le droit de la liberté* (2015) et *L'idée du socialisme* (2017). Cet exercice devait nous permettre de proposer une conceptualisation de la citoyenneté qui ne serait pas à proprement parler libérale ou républicaine, mais plutôt une citoyenneté de liberté sociale. C'est en exploitant les outils de l'herméneutique critique que nous cherchions à proposer cette conceptualisation. Il importe de rappeler qu'il n'était pas question de simplement proposer une synthèse de ce qui apparaît

dans les écrits de Honneth, mais plus d'extraire de ces textes les éléments d'une citoyenneté qui semble découler de ses travaux.

Temps 2 : Caractérisation du citoyen de liberté sociale

Une fois la citoyenneté de liberté sociale définie, nous devons proposer un type de citoyen qu'il serait pertinent, souhaitable, voire nécessaire de contribuer à former dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté. Comme nous l'avons vu plus haut, les modèles d'éducation à la citoyenneté font généralement l'impasse sur le type de citoyen qu'il convient de privilégier. La charge idéologique et politique, de même que la polysémie associée à la citoyenneté, semblent neutraliser les réflexions ou les prises de position claires et solides sur ce plan. Notre prétention est qu'une fois la citoyenneté de liberté sociale conceptualisée, et considérant son adéquation avec les finalités éducatives d'émancipation que les éducations devraient poursuivre pour le bien des collectivités et des individus, il était possible de proposer un type de citoyen qui mériterait de devenir une visée de formation d'une éducation à la citoyenneté émancipatrice. Ce citoyen doit pouvoir être un citoyen libre, engagé et solidaire alors qu'il doit non seulement être « bon » dans un contexte réellement démocratique, mais aussi viable dans un contexte autoritaire ou dictatorial (dans le but de le renverser). L'éducateur qui choisirait de contribuer à la formation d'un tel citoyen devrait pouvoir être rassuré qu'il contribue à un citoyen qui sera réellement libre et qui saura agir pour le bien commun tel que le conçoivent Dardot et Laval (2014/2015) sans égard au contexte.

Le temps 2 de notre travail devait aussi nous permettre de répondre à une autre des critiques que nous faisons aux modèles d'éducation à la citoyenneté existants, à savoir l'absence de modèle qui se voudrait exhaustif des habiletés ou des vertus que l'éducation à la citoyenneté devrait entretenir ou développer chez les citoyens. Honneth (2015 et 2017) soutient que le citoyen devrait détenir un certain nombre de vertus démocratiques. Notre travail de conceptualisation devra chercher à identifier ces vertus qui devront faire l'objet d'enseignement et d'apprentissage dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté émancipatrice.

Temps 3 : Définition des vertus démocratiques à entretenir et développer

Une fois les vertus démocratiques identifiées, nous avons dû proposer une définition de ces vertus. Considérant les limites qui nous sont imparties, les définitions des vertus démocratiques identifiées ne pouvaient être que sommaires et exigeront d'être complétées et opérationnalisées dans le cadre de travaux subséquents. Ces définitions devaient néanmoins contribuer à la cohérence du modèle. C'est donc à travers un travail d'analyse conceptuelle dans le cadre duquel un important corpus de textes a été mobilisé qu'il a été possible de proposer un modèle conceptuel cohérent de ces vertus démocratiques qui devraient faire l'objet d'un enseignement et d'un apprentissage dans l'espoir de contribuer à développer le citoyen de liberté sociale, le citoyen libre, engagé et solidaire.

Temps 4 : Appréciation de la robustesse du modèle

Dans le temps 4 de notre démarche, nous avons dû procéder à une analyse critique de la robustesse du modèle proposé. Rappelons à cette étape nous devons avoir en main une

définition de la citoyenneté de liberté sociale, une caractérisation du citoyen qu'appelle cette citoyenneté et les vertus qu'il convient d'entretenir ou de développer dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté émancipatrice.

Nous voulions d'abord assurer que le modèle proposé satisfait les critères de complétude, de circonspection et d'irréductibilité. Ensuite, nous devons poser un jugement sur les critères des sciences critiques (Boltanski, 2009 ; Honneth, 2020 ; Rancière, 2020 ; Wright, 2017) à savoir le potentiel transformationnel du modèle proposé de même que la place qu'il fait au « processus d'égalité » ou au « processus d'émancipation ».

Au sujet du premier volet de notre analyse, il convient de noter que notre conception de la complétude s'apparente à la « saturation » des données telle qu'exploitée en théorisation ancrée (Paillé, 1994 ; Paillé, 2010 ; Guillemette, 2006) qu'il nous semble heureux d'adapter à la recherche théorique. Dans le cadre de la théorisation ancrée telle qu'elle se présente dans le cadre de recherches empiriques, le chercheur doit aussi construire un modèle qui lui permet de théoriser le phénomène faisant l'objet de son étude. La théorisation ancrée prévoit que le chercheur conclut son exercice de théorisation et qu'il peut considérer son modèle comme achevé, alors que, peu importe la nouvelle donnée ou la nouvelle information, il n'a plus à modifier son modèle pour en tenir compte. Il pourra ainsi conclure que son modèle est complet et tient compte de l'ensemble des éléments dont il devrait tenir compte. Dans le cas qui nous intéresse, nous proposons d'exploiter le même fonctionnement et d'ainsi poursuivre les travaux de théorisation tant et aussi longtemps que nos efforts herméneutiques viennent ajouter ou modifier le modèle en construction.

Dans le cas du deuxième volet de notre analyse, la cohérence du modèle proposé avec la conception honnethienne de la liberté sociale doit permettre de poser un regard critique sur son potentiel émancipateur. Nous voulions néanmoins assurer que ce potentiel émancipateur puisse être réellement transférable. Le système d’oppression dans lequel s’inscrivent les structures d’éducation — fussent-elles scolaires, militantes, syndicales ou populaires — exige que le modèle soit suffisamment robuste pour permettre un contre-discours structuré et le déploiement d’actions concrètes qui elles-mêmes auront un potentiel émancipateur. Kendi (2019) rappelle que les enfants deviennent racistes, homophobes ou sexistes, non pas parce qu’on leur a enseigné explicitement le racisme, l’homophobie ou le sexisme, mais parce que, dans un système raciste, homophobe et sexiste, une éducation qui n’aurait pas été explicitement antiraciste, antihomophobe et féministe ne peut que contribuer à confirmer ces positions. Freire (1968/1983), nous le rappelons, faisait le même constat quant au capitalisme et à l’oppression généralisée : une éducation qui ne sera pas explicitement anticapitaliste ou émancipatrice ne pourra en somme qu’être une éducation de l’oppression.

3.5.2 Au sujet du corpus de textes

Dans le cadre de nos travaux, il est pour l’essentiel question de faire émerger des textes de Honneth (2015 et 2017) et de Freire (1968/1983) un modèle d’éducation à la citoyenneté émancipatrice. Notre interprétation de ces ouvrages doit fournir la toile de fond, permettre de proposer le citoyen qu’il convient de contribuer à former, répondant ainsi à ce qui semble faire défaut dans les travaux antérieurs sur l’éducation à la citoyenneté. Il est néanmoins impossible de se limiter aux quelques ouvrages de Honneth et de Freire. Il faut alors compléter le travail de conceptualisation à l’aide d’un corpus d’ouvrages relativement vaste. Sur ce plan,

Martineau, Simard et Gauthier (2001) rappellent que le travail d'un chercheur en sciences de l'éducation qui réalise une recherche théorique exige que

[d]urant ce séjour parmi la littérature le chercheur doit se faire « éponge ». Il doit établir ses « contacts », c'est-à-dire trouver les auteurs qui lui seront utiles ; lesquels par exemple, à travers les bibliographies de leurs écrits, lui donneront accès à tout un réseau de textes. Son processus de recherche implique un va-et-vient entre la cueillette des données (bibliographie et lectures) et l'analyse du matériel (mais à bien y regarder, ces deux temps n'en font en réalité qu'un seul). [...] Il ne doit pas seulement extraire le sens caché d'un ensemble de textes pris isolément, mais également trouver la structure profonde qui relie ces textes (même si cette « reliure » est une opposition). (p. 8)

Est-il néanmoins possible de circonscrire et de baliser le matériel qui fera l'objet de notre analyse ? Pour reprendre les termes de Van der Maren (1995), cette question pose l'important problème que nous privilégierons, contre un corpus unique (soit un corpus d'écrits d'un seul auteur traitant d'un sujet en particulier) et contre un corpus intertextuel (soit un corpus d'écrits produits par plus auteurs autour d'un seul sujet ou d'un seul auteur sur des sujets variés), le corpus dit contrasté. Le corpus contrasté présente l'avantage qu'il permet « d'éclairer la richesse des écarts, des tensions entre les énoncés : il permet de se faire une représentation de l'éventail des significations » (p. 136). Ce type de corpus comprend des écrits d'une grande diversité d'auteurs traitant d'un même sujet ou ayant un certain nombre de « pivots » communs — Martineau, Simard et Gauthier (2001) parlent plus haut des éléments qui relient les textes —, mais avec des points de vue, des idées ou des postures différentes. À titre d'exemple, nous verrons que la solidarité, prise comme vertu, est l'un de ces pivots. Honneth (2017) accorde une très grande importance à la solidarité. Elle semble être le lien social le plus important, lien qu'il associe à la fraternité. Notre travail est alors d'explorer un large corpus qui permet de proposer une définition de la solidarité qui est elle-même cohérente avec les différentes facettes du modèle d'éducation à la citoyenneté proposé. Cette définition doit par

ailleurs permettre l'enseignement et l'apprentissage dans un contexte d'éducation à la citoyenneté.

Nous estimons que l'étude des textes de Honneth (2015 et 2017) portant sur la liberté sociale permet ainsi de mettre en relation tout un corpus d'écrits touchant à différentes facettes de la citoyenneté, du citoyen et, partant, de l'éducation à la citoyenneté au service de ce citoyen libre et solidaire.

Concrètement, afin de constituer notre corpus en toute cohérence, nous avons déployé une méthode d'échantillonnage s'inspirant de l'échantillon « boule de neige » à travers notre lecture des écrits honnethiens. Comme l'écrit Noy (2008), en recherche qualitative, il est possible de parler d'échantillon « boule de neige »

[...] lorsque le chercheur accède à des informateurs grâce aux coordonnées fournies par d'autres informateurs. Ce processus est, par nécessité, répétitif : les informateurs renvoient le chercheur à d'autres informateurs, qui sont contactés par le chercheur et le renvoient à d'autres informateurs encore, et ainsi de suite. D'où l'effet « boule de neige » évolutif, illustré par une métaphore qui met en évidence la qualité centrale de cette procédure d'échantillonnage : sa dimension accumulative (diachronique et dynamique). (p. 330) [notre traduction]

Dans le cas d'une recherche où le corpus sera composé d'écrits, nous estimons, comme Demers, Lefrançois et Éthier (2010), qu'il est possible d'exploiter cette méthode d'échantillonnage en l'adaptant au travail théorique. Ces auteurs affirment qu'il est possible de constituer un échantillon « [...] en arborescence, selon une technique analogue à la technique d'échantillonnage "boule de neige", à partir des références bibliographiques et des mots clefs des articles des auteurs sélectionnés, jusqu'à saturation » (p. 214). Dans le respect de cette logique d'échantillonnage, alors que nous espérons proposer un cadre normatif de l'éducation à

la citoyenneté à partir d'écrits canoniques dans ce domaine, nous avons réalisé une étude complète de leurs références bibliographiques, mais avons aussi cherché les écrits faisant référence à (ou citant) ces textes canoniques, afin de juger de l'évolution des concepts. Au premier niveau de notre démarche, les auteurs consultés ont été retenus en raison de leur contribution au concept à définir dans le respect du travail herméneutique réalisé sur les textes de Honneth. Enfin, considérant l'importance accordée à la fois à la liberté du citoyen et à son ancrage résolument collectif ou social, les éléments textuels retenus devaient être mis en relation avec une définition sociale de la liberté.

Les critères d'exclusion du corpus sont ainsi liés à la complétude du modèle et à sa cohérence interne, cohérence assurée par notre interprétation de liberté sociale honnethienne et des vertus citoyennes qu'il est possible d'en extraire. En somme, sont inclus dans le corpus les écrits et les énoncés qui proposent quelque chose de nouveau au modèle en construction dans le respect des finalités poursuivies, alors que sont exclus du corpus les écrits et les énoncés qui contreviennent à ces mêmes finalités. Enfin, le corpus a été jugé complet lorsqu'aucun nouvel énoncé ne venait modifier le modèle construit. Le défi aura été de bien assurer que soient mises de l'avant la totalité des facettes et dimensions du concept d'éducation à la citoyenneté sans pour autant qu'il devienne une liste infinie d'éléments, mêmes réconciliables et cohérents entre eux. Le modèle à proposer doit de surcroît rester opérationnalisable par les praticiens.

Chapitre 4 —

Modèle d'une citoyenneté de liberté sociale

Comme il en fut mention plus haut, l'herméneutique n'a pas pour dessein de découvrir une intention cachée derrière un texte, mais plutôt de déployer le monde qu'il contient ou suggère et d'ainsi suivre les voies qu'il ouvre. Honneth, dans ses textes portant sur la liberté sociale, ne traite ni de la citoyenneté à proprement parler ni des caractéristiques du citoyen qui devrait contribuer à consolider et à préserver une société de liberté sociale. Nous estimons qu'il est néanmoins possible de proposer un modèle d'éducation à la citoyenneté qui soit issu du concept de liberté sociale honnethien. Or, l'analyse conceptuelle de ces textes ne pourra suffire pour un tel travail. C'est donc à travers une interprétation herméneutique de ces textes de Honneth (2015 et 2017) que nous proposons d'aller au-delà de leur réalité immédiate et de ce qui s'y trouve afin de proposer quelque chose qui les dépasse, tout en y trouvant ses assises, et de répondre ainsi aux faiblesses des modèles conceptuels d'éducation à la citoyenneté existants.

Comme il en a déjà fait été mention, le concept de liberté sociale de Honneth semble cohérent avec une conception substantive de la citoyenneté et d'une éducation à la citoyenneté

qui aurait la liberté comme finalité. Nous avons, ailleurs, déjà exploré en partie quelques enseignements qu'il est possible de tirer de la liberté sociale de Honneth (Demers et Bachand, 2019), alors que cette conception riche reconnaît le pouvoir d'action du citoyen et reconnaît le citoyen comme part fondatrice de la souveraineté du groupe. La liberté que propose Honneth met par ailleurs de l'avant la « fraternité révolutionnaire » comme l'une des pierres angulaires de la citoyenneté et de la liberté ce qui lui confère un ancrage résolument social.

Dans le présent chapitre, nous en serons au premier et au deuxième temps de notre travail de reconstruction de l'éducation à la citoyenneté. Il sera donc d'abord question, à partir des textes de Honneth (2015 et 2017), de proposer un modèle de la citoyenneté de liberté sociale. Nous retenons cette appellation afin de bien la différencier des conceptions libérale et républicaine de la citoyenneté et aussi afin de bien reconnaître l'importance que prend la liberté et la solidarité dans cette forme de citoyenneté. Ce chapitre nous permettra aussi de présenter une caractérisation du citoyen de liberté sociale. La citoyenneté de liberté sociale appelle effectivement un certain type de citoyen. Dans le présent chapitre, nous verrons comment il est possible de définir ce citoyen en présentant certaines de ses caractéristiques. Qui plus est, ce deuxième temps de notre démarche nous permettra de proposer un modèle d'éducation à la citoyenneté qui aurait la liberté sociale comme finalité et qui chercherait à contribuer à former le citoyen de cette liberté. Il sera donc question d'identifier les vertus démocratiques qui devraient faire l'objet d'un enseignement et d'un apprentissage dans le cadre d'une telle éducation à la citoyenneté.

À la fin de ce chapitre, nous devrions ainsi avoir en main trois des éléments fondamentaux d'un modèle d'éducation à la citoyenneté : 1) une définition de la citoyenneté de liberté sociale ; 2) une caractérisation du citoyen qu'appelle cette citoyenneté, le citoyen de liberté sociale ; 3) un modèle d'éducation à la citoyenneté composé des vertus démocratiques que cette éducation devrait entretenir ou développer chez le citoyen.

4.1 La liberté sociale comme fondement de la citoyenneté

Dans cette section, nous chercherons à proposer une conception de la citoyenneté ayant la liberté sociale telle que définie par Honneth (2015 et 2017). Cette citoyenneté de liberté sociale sera différente des conceptions libérale ou républicaine de la citoyenneté, alors qu'elle ne fera pas des libertés individuelles la fin de toute vie collective, tout comme elle ne fera pas de la Volonté générale la principale visée digne d'être poursuivie. Elle cherchera plutôt une volonté collective et une liberté substantive de tous : une liberté sociale. Comme Honneth (2017) le soutient dans *L'idée du socialisme*, l'objectif de cette citoyenneté de liberté sociale, qu'il serait aussi possible de qualifier de socialiste, devrait être de refaire une place à la fraternité ou, concept parent et plus courant en début du XXI^e siècle, la solidarité, dans des modèles qui auront pour fin les promesses révolutionnaires que sont la liberté, l'égalité et la fraternité.

Pour y parvenir, nous verrons d'abord comment s'érigent les assises de l'idée de liberté sociale et ce qui exige qu'on y ait recours. Nous verrons ensuite comment Honneth

estime qu'elle peut prendre forme dans les sphères d'activité privée, économique et publique. Nous verrons par ailleurs les conditions qu'identifie Honneth pour qu'existe une liberté sociale dans la sphère publique. De ces différents éléments, il sera enfin possible de proposer une conception de liberté sociale de la citoyenneté.

4.1.1 L'idée de liberté sociale

Comme nous l'avons vu, la liberté sociale semble particulièrement féconde afin de guider l'éducation à la citoyenneté alors qu'il est possible de réconcilier ses visées libératrices et collectives avec celles que devrait poursuivre toute structure éducative, et ce, qu'elle ait comme objet la citoyenneté ou non.

Afin de bien comprendre les enjeux liés au concept de liberté sociale dans les différentes sphères d'activité humaine en ce début du XXI^e siècle, Honneth (2017) propose une certaine archéologie de ce concept et de l'idée du socialisme au cours des XIX^e et XX^e siècles. Pour Honneth, l'acte de naissance de la conception sociale de la liberté réside dans le constat des socialistes du XIX^e siècle de l'incapacité de leur société à assurer l'institutionnalisation des trois promesses révolutionnaires qui avaient émergé de la Révolution française, soit la liberté, l'égalité et la fraternité.

En effet, à partir des années 1830, d'importantes luttes furent menées en Angleterre et en France — notamment par ceux qui avaient commencé à s'appeler socialistes — contre l'ordre social qui, en raison de la place qu'y prenait le marché capitaliste, empêchait l'essentiel de la population de réellement bénéficier des principes de liberté et d'égalité. Les concepts de

liberté et de solidarités devinrent rapidement centraux aux réflexions et aux luttes de ces socialistes. Si les travailleurs subissaient des injustices, c'était parce que les marchés capitalistes avaient échappé au contrôle social. Il était donc primordial de réinstaurer ce contrôle de la société sur l'économie. La question devint alors de chercher à orienter les expériences sociales vers une certaine forme de bienveillance mutuelle et donc d'une large fraternité. Or, le concept de liberté individuelle semblait limiter la portée de plusieurs des expériences autant militantes qu'intellectuelles qui prenaient forme. Le concept de liberté individuelle garanti par un cadre juridique s'articulait difficilement avec le principe de fraternité. Honneth écrit :

Avec un peu de bonne volonté herméneutique, on pourrait dire que les trois grandes mouvances protosocialistes [celles de Fourier, de Saint-Simon et de Owen] ont découvert une contradiction interne dans le catalogue des principes de la Révolution, découlant du fait que la liberté réclamée n'est envisagée qu'en termes juridiques ou individualistes. C'est pourquoi elles s'évertuent toutes, sans en avoir encore clairement conscience, à élargir la conception libérale de la liberté, de manière à la rendre compatible avec cet autre objectif que constitue la « fraternité ». (Honneth, 2017, p. 29)

Il devient alors nécessaire d'élargir le concept de liberté pour permettre d'y intégrer des intérêts qui seraient collectifs et non strictement privés. Pour les théoriciens qui suivront (Blanc, 1847 ; Marx, 1844/1968 ; et Proudhon, 1851 notamment), les visées normatives de la fraternité, à savoir une certaine forme de bienveillance mutuelle et de coopération complémentaire, ne pourraient réellement prendre forme que s'il était possible de dépasser l'égoïsme privé qu'impliquait la liberté individuelle dans les trois sphères d'activité humaine : privée, économique et publique (Honneth, 2015). Les socialistes espéraient donc une conception de la liberté qui ne serait pas une limite, mais un outil, un moyen pour assurer la liberté de tous, une liberté dans laquelle l'autre ne serait pas un adversaire potentiel à la poursuite d'un intérêt divergent (comme l'implique la conception négative de la liberté), mais un partenaire sympathique avec lequel il serait possible de faire émerger un intérêt supérieur pour le bien commun.

Sur ce plan, Proudhon (1851), entre autres, estime qu'il fallait choisir parmi deux façons de concevoir la liberté afin de dépasser les limites qu'impose cette liberté individuelle si facile à concilier avec les marchés capitalistes à la forme que les élites politico-économiques leur ont donnée au cours des derniers siècles.

Dans le premier cas, la communauté se compose de membres déjà libres, qui trouvent dans l'action coopérative de nouvelles impulsions et de nouveaux soutiens, mais qui n'en ont pas besoin pour accéder à la liberté ; dans le deuxième cas, en revanche, il faut considérer la coopération dans la communauté comme la condition sociale nécessaire pour que les membres accèdent à une entière liberté en complétant mutuellement des projets d'action jusque-là inaboutis. (Honneth, 2017, p. 32)

Marx (1844/1968) poussera la réflexion plus avant et conclura que, sous un régime capitaliste, les membres d'une société ne peuvent se reconnaître mutuellement que comme un moyen pour atteindre leurs fins propres et non en raison de leurs besoins collectifs ou de leur individualité. Les individus, s'ils forment une collectivité, ne le font donc pas pour des raisons réellement sociales, mais plutôt afin d'assouvir leurs aspirations et intérêts individuels. Sous un tel régime, la dépendance mutuelle réelle est occultée par le passage pour une monétarisation et par les marchés centrés sur l'avantage privé de chacun des intervenants. Marx rappelle pourtant qu'aucun besoin humain ne peut être réellement satisfait sans la contribution de la collectivité et des sujets qui la composent. La compréhension de cette dépendance mutuelle est vitale. C'est cette idée, qui tente de réconcilier liberté et fraternité, que Honneth nomme la « liberté sociale ». Et c'est cette idée qui le pousse à choisir la deuxième : imaginer une conception de la liberté qui n'a pas pour assise la volonté et les aspirations individuelles, mais la volonté et les aspirations collectives. C'est aussi ce concept que Honneth (2015) tente par la suite de reconstruire et d'appliquer dans les différentes sphères d'activité humaine.

Le fait d'appliquer cette idée de la dépendance mutuelle au concept de liberté permet de dépasser la conception libérale de cette dernière. Marx (1844/1968) propose ainsi une façon de réconcilier liberté et solidarité en soutenant qu'il importe de créer une société où les fins poursuivies par un individu seraient perçues et comprises comme des conditions de la réalisation des fins de l'autre ou de tous les autres. Il y aurait ainsi une certaine construction interdépendante et cogénérative des libertés. À titre illustratif, Honneth (2015) rappelle que la liberté dans la sphère privée, associée à l'amour et à l'amitié, laisse croire qu'une liberté réellement sociale permette à la fois de reconnaître l'adéquation entre les fins d'un individu et celles des autres et de reconnaître que cette articulation des fins ne doit pas se faire uniquement lors de leur réalisation, mais dès la conception de la volonté, afin de travailler une volonté collective. La liberté devrait ainsi être un objet central des préoccupations des individus d'une société afin d'assurer l'autoréalisation de tous les partenaires d'interaction. Il n'est donc pas simplement question de poursuivre des buts communs, mais des fins entrelacées qui « exigent des membres de la société qu'ils contribuent conjointement leur réalisation, chacun faisant de ces objectifs communs la maxime ou le but de sa propre action. » (Honneth, 2017, p. 38) La liberté sociale doit ainsi être comprise comme cette idée selon laquelle la réelle liberté est de reconnaître l'entrelacement des fins en agissant délibérément les uns pour les autres.

Notons par ailleurs qu'afin de moduler ces conceptions de la liberté pour qu'elles tiennent mieux compte de la réalité dans le régime capitaliste, les socialistes ont cherché à mieux définir ce qui se trouve être une contrainte — et plus particulièrement ce qui se trouve être une contrainte à la liberté — injustifiée. Alors que, chez les républicains, cette contrainte prend en général la forme d'une domination, pour les socialistes, il y a contrainte dès que « les intentions rationnelles de l'individu, dans leur effort pour se réaliser, rencontrent une résistance

sociale dans les intentions opposées d'une autre personne » (Honneth, 2017, p. 41). À ce titre, pour les socialistes, une action ne sera libre de contraintes au sein d'une société que si elle est reconnue par tous comme souhaitable et que tous y participent.

La contrainte n'est pas la liberté de l'autre ou l'influence dont il est possible d'être la proie, la justification rationnelle ou morale de notre volonté, mais toute résistance sociale à une volonté collective, toute atteinte à la liberté de l'autre, toute menace à l'égalité ou à la justice. Les autres ne doivent pas à priori être compris comme des sources possibles de restrictions, mais d'abord comme des partenaires sympathiques dans la réalisation d'une volonté qui sera alors collective. Si l'autre cherche cependant à nuire à la liberté collective et à la volonté démocratique, il convient alors d'avoir les outils pour circonscrire ou abattre son pouvoir d'oppression. C'est non pas l'individu, mais le groupe social dans sa totalité qui devient le porteur de la liberté. En somme, pour Honneth, la liberté sociale

consiste dès lors à participer aux activités d'une communauté dans laquelle les individus se témoignent leur sympathie en s'apportant réciproquement une aide désintéressée dans la satisfaction de leurs besoins légitimes. [...] Une telle conception de la liberté se distingue du collectivisme en ce qu'elle vise prioritairement les conditions de réalisation de la liberté individuelle, tandis qu'elle se démarque de l'individualisme traditionnel dans la mesure où elle fait dépendre cette liberté de la participation à un certain genre de communauté sociale. (Honneth, 2017, p. 43-48)

Il serait possible d'opposer à cette prémisse honnethienne que cette liberté permet d'imaginer un groupe de dominants qui voudraient coopérer pour dominer autrui où les membres « se témoign[erai]ent leur sympathie en s'apportant réciproquement une aide désintéressée dans la satisfaction de leurs besoins légitimes ». Honneth semble en effet parfois peiner à admettre qu'une collectivité pourrait avoir des membres qui auraient tout intérêt à nuire à la réelle liberté démocratique et agiraient de façon cohérente avec cet intérêt. C'est pourquoi il

parlera de l'importance d'une certaine « partialité morale » (cf. infra, section 4.2) en faveur d'une toujours plus grande liberté. Rappelons par ailleurs que Honneth (2015) demeure cohérent avec les conditions qu'il estime nécessaires à la liberté et le fait qu'il lie cette liberté sociale à la deuxième promesse révolutionnaire qu'est l'égalité.

La liberté pleine est ainsi quelque chose qui ne peut être atteint par une seule personne prise isolément, d'où l'adjectif « sociale » qu'y attache Honneth (2015). Ce sont les relations mutuelles entre les membres d'une collectivité qui permettent seules une réelle liberté, qui permettent la réalisation des besoins partagés par tous. La liberté est donc résolument solidaire et devrait s'appuyer sur une pleine reconnaissance (Honneth, 2006/2014) de l'autre comme partenaire sympathique dans une liberté collective.

Cette forme de liberté se formalise plus aisément dans le contexte de la sphère privée, dans la famille ou dans le couple que dans le cadre des sphères économiques et publiques, où elle exige un travail beaucoup plus important. La prochaine section nous permettra de mieux comprendre la distinction entre ces trois sphères d'activité, de même que les implications qu'il y a à tenter d'articuler la liberté sociale dans la sphère publique.

Afin de bien juger de la richesse de cette conception de la liberté, il est néanmoins pertinent de revisiter d'abord les limites de la liberté juridique et morale. Ces conceptions de la liberté, généralement acceptées, sont bien réconciliables avec l'ordre social capitaliste ; est-il cependant permis de le dépasser sans devoir convoquer le concept de liberté sociale ?

4.1.2 La liberté sociale dépasse les libertés juridique et morale

Dans le cadre de son travail sur le concept de justice et de liberté sociale, Honneth (2015) s'affaire notamment à faire la démonstration des limites et des dangers des conceptions plus courantes de la liberté, à savoir la liberté juridique, plutôt légaliste, et la liberté morale, plutôt réflexive. Malgré la prépondérance de l'idée selon laquelle la liberté peut et doit être comprise comme « la réalisation aussi libre que possible, aussi inentravée que possible par toute contrainte extérieure, des fins et des intentions que l'individu s'est lui-même fixées » (Honneth, 2017, p. 36), Honneth (2015) montre que cette idée, aussi riche soit-elle, doit être dépassée non seulement parce qu'elle ne fait que peu de place à la collectivité et la coopération, mais aussi parce qu'elle force à un certain repli sur l'individu porteur de pathologies sociales. À ce sujet Honneth (2017) écrit :

Le modèle libéral de la liberté repose sur la prémisse, à première vue incontestable, que l'on ne peut parler de liberté individuelle que lorsqu'un sujet est en mesure d'agir conformément à ses intentions, sans entraves ni contrainte ; la seule borne à cette liberté consiste d'abord en ce qu'elle ne doit pas entraîner dans la réalité des effets qui pourraient limiter la liberté d'action des autres membres de la société. C'est pourquoi le libéralisme ne tarde pas à associer l'intention de garantir à tous une telle liberté avec l'idée d'un ordre juridique chargé de garantir à l'individu le droit d'agir à son gré, tant qu'il n'empiète pas par là sur la prétention de chacun des autres au même degré de liberté. (p. 39-40)

Il convient d'être critique face à cette conception juridique de la liberté. Rappelons que la liberté juridique est cette liberté qui nous est reconnue par le droit et par les lois. Cette conception de la liberté estime que c'est l'État qui protège les droits subjectifs des individus et leur permet de se reconnaître « comme des personnes indépendantes disposant d'une volonté propre » (Honneth, 2015, p. 113). La liberté juridique ne qualifie ou ne caractérise pas cette volonté propre. Elle ne fait qu'admettre son existence. Sur ce plan, nous le verrons, la liberté

morale est plus exigeante. Plus encore, la liberté, dans cette conception juridique, ne reconnaît pas l'usurpation de pouvoir qui s'opère trop souvent alors que l'État se trouve hors de portée et de contrôle des citoyens. L'État, face à des citoyens dépossédés de leur pouvoir, ne servira alors que les intérêts d'une élite dominante. Sans des rappels vigoureux en ce sens, l'État ne garantit pas les droits et les libertés des individus par défaut, mais risque fort de plutôt servir l'oppression.

L'histoire de la justice moderne permet pourtant de juger de l'appui que cette conception de la liberté prend sur les questions de l'autonomie et de la volonté individuelle. Le droit à la liberté se formalise ainsi par une série de textes législatifs, de chartes et de codes qui permettent à l'individu de profiter de cette liberté. Ces droits doivent permettre l'agir individuel et doivent interdire les interventions, les actions qui porteraient atteinte à la liberté, à la vie ou la propriété privée d'un individu. Il faut comprendre cette conception de la liberté dans le contexte de son émergence, à savoir une période de tensions où la liberté confessionnelle, la liberté d'opinion et d'expression faisait l'objet d'importants débats. Honneth reconnaît l'importance vitale des droits institutionnalisés et surtout des luttes qui auront permis de les reconnaître. Il n'admet pas cependant que cette liberté soit suffisante pour constituer une société juste.

À ce chapitre, outre le fait que cette conception de la liberté fait à priori l'impasse sur les revendications révolutionnaires d'égalité et de fraternité, il semble difficile de faire un lien clair entre la liberté juridique et l'autonomie individuelle ou la volonté individuelle. En effet, comment cette volonté si importante se forme-t-elle ? Peut-elle réellement être libre de toute influence ? Et, dans un régime capitaliste, est-il même possible de parler d'une réelle liberté

individuelle, alors que l'individu n'a pas de réel contrôle sur la situation dans laquelle il naît et sur les ressources dont il pourra disposer ? La justice et l'égalité tout comme la fraternité semblent en effet des préalables à la liberté. Sartre (1960a), grand zélateur de la liberté, a lui-même dû admettre que la liberté individuelle implique une certaine égalité des chances qui, dans un régime capitaliste, est soit absente, soit fautive. Il lui aura fallu admettre l'importance de l'aliénation, qui limite le champ des possibles pour les individus, qui les poussent à faire leurs intérêts de leurs oppresseurs et à devenir étranger à eux-mêmes et qui interdit bien souvent de penser hors d'un cadre bien défini.

Dans un autre ordre d'idées, cette conception juridique de la liberté implique que le citoyen détienne ou possède naturellement des droits. Ceux-ci le précèderaient donc, sans qu'il ne soit nécessaire de faire autre chose que les connaître. Les citoyens ne sont pas auteurs de leurs droits, à moins d'œuvrer dans la sphère politique au sein du pouvoir législatif ou de contribuer à établir la jurisprudence. Leur liberté existerait avant le cadre législatif et n'aurait pas à faire l'objet d'une constante réactualisation ou renégociation. Leur volonté serait tout aussi innée et n'aurait pas nécessairement à faire l'objet d'un jugement réflexif ou critique. Les sujets agiraient sans devoir se questionner ou parvenir à savoir si leurs actions ou leur volonté sont totalement libres. Ils n'ont en fait même pas l'occasion de justifier socialement leurs actions à leurs partenaires ou à leurs concitoyens. La liberté juridique ne garantit pas une liberté substantive. La liberté juridique rend les individus libres d'agir à leur guise dans le cadre des lois qui existent, sans jamais exiger que leurs actions ou leurs décisions fassent l'objet d'une quelconque justification. L'autre n'a ainsi rien à contribuer à la liberté individuelle.

Honneth (2015) estime cependant qu'il

est impossible [de] poursuivre des objectifs de vie [dans le monde réel et donc collectif], et [de] participer à des interactions, si l'on n'a pas préalablement quitté la sphère de la liberté juridique, et ainsi assumé de nouveau l'obligation intersubjective de justifier ses décisions. (p. 134)

Partant, il identifie une certaine charge normative à la liberté réelle. Faire à sa guise sans autre justification ne permet pas d'être rassuré quant à la pleine liberté de nos actes.

Les partisans de cette liberté plutôt légaliste, dans nos sociétés libérales, semblent par ailleurs accorder une importance disproportionnée aux sphères d'action privée et économique en attribuant entre autres une importance prépondérante à la propriété privée. À ce sujet, Honneth (2015) écrit que « [p]our que sa "volonté libre" puisse devenir "volonté effective", le sujet doit pouvoir se prévaloir d'un droit bien déterminé, garanti et protégé par l'État : *celui de disposer de façon exclusive d'un ensemble indéterminé d'objets* » [nous soulignons] (p. 118). La propriété privée et les biens deviennent des incarnations de la liberté, sans pour autant qu'elle puisse être assurée. La formation collective d'une volonté sans contrainte devrait permettre de dépasser l'égoïsme des aspirations et désirs individuels. La liberté juridique ne fournit pourtant pas de solution à cette question.

La liberté morale, pour sa part, prend ses appuis dans les réflexions de Kant (1787) alors qu'il soutient qu'une « liberté authentique consiste à une obéissance à ce qui est jugé juste, c'est-à-dire en des lois morales rationnellement acceptées » (Honneth, 2015, p. 153). Honneth (2015) rappelle que Kant développe cette idée en soutenant qu'il n'est possible d'être véritablement libre que si nos actions ou nos décisions ne sont pas déterminées par des impulsions

naturelles et si nos actions et nos décisions ont fait l'objet d'un examen rationnel de leur moralité pour ainsi déterminer si elles peuvent-elles être universellement acceptées.

Parce que la liberté [morale] implique de rompre de façon rationnelle avec les contraintes de la nature, être « libre » implique de transformer nos impulsions et pulsions pures en raisons rationnelles, c'est-à-dire partir de la perspective impartiale de la moralité. (Honneth, 2015, p. 158)

À ce chapitre, être libre serait donc aussi savoir quand et pourquoi il convient de « rejeter des exigences ou des conditions sociales déraisonnables » (Honneth, 2015, p. 155) alors qu'elles ne rencontreraient pas l'assentiment universel, étalon de la morale. Habermas (1976) exploite cette « liberté morale » dans le cadre de sa théorie de la socialisation. Habermas propose en effet que le stade 4 de la socialisation, le stade postconventionnel, est ce stade où l'individu pourra, s'il y a conflit entre ses décisions et ses actions et les normes sociales ou le droit, défendre rationnellement les premières en prenant appui sur des normes morales universelles. Pour Honneth, ce « moratoire réflexif » en cas de conflit moral est beaucoup plus intéressant que le repli dans la sphère privée qu'appellerait un conflit similaire dans le cadre de la liberté juridique.

Or, pour permettre ce moratoire réflexif si salutaire, la liberté morale exige que soient remplies trois conditions :

il doit exister une certaine forme de reconnaissance mutuelle dans la société qui rend nécessaire la disposition à justifier ses actions et ses décisions auprès des autres ;

il doit exister un respect moral entre les individus qui permette de reconnaître leur capacité de se laisser guider par des principes universels ;

il doit être possible pour les individus de faire preuve d'une certaine empathie afin d'apprécier la perspective de ceux qui pourraient être affectés par leurs actes (Honneth, 2015, p. 166-169).

À ce titre, parce qu'elle exige justification, voire délibération, la liberté morale est beaucoup plus prometteuse socialement que la liberté purement juridique. Honneth (2015) soutient pourtant que ces « deux libertés en viennent, d'une certaine manière, à parasiter une pratique de vie sociale qui non seulement leur est préexistante, mais à qui elles doivent entièrement leur droit d'existence » (p. 194). Ce sont les liens sociaux qui ont rendu nécessaires et possibles les protections juridiques et les libertés morales qui permettent d'y poser un regard réflexif. Ces deux libertés n'ont pourtant pas permis de repenser l'organisation sociale ou de proposer de nouveaux contextes d'action. Elles semblent ainsi, sur le plan de la vie collective, relativement stériles surtout si elles sont comparées à la liberté sociale qui exige quant à elle une coopération sympathique entre les intervenants pour assurer sa réalisation.

Pire, Honneth estime que ces libertés sont aussi porteuses de pathologies qui ne peuvent à terme que nuire au bien commun ou à la liberté de tous. Il faut comprendre le concept de pathologie dans ce contexte comme des interprétations systémiques erronées des règles ou des pratiques institutionnalisées. À ce chapitre, Honneth (2015) identifie quatre pathologies liées à ces conceptions de la liberté, à savoir la juridification et l'indécision, pour la liberté juridique, et le moralisme désinhibé et le terrorisme à prétention morale, pour la liberté morale.

TABLEAU 4 : LES PATHOLOGIES DES LIBERTÉS JURIDIQUE ET MORALE

| Pathologies | Définition |
|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Juridification | Le fait d’agir en se préparant à se défendre dans un différend. |
| Indécision | Le fait de refuser l’engagement alors que les droits subjectifs, perçus comme garantis, remplacent l’action pour le bien de la collectivité. |
| Moralisme désinhibé | Le fait de se percevoir comme législateur responsable de défendre des idéaux moraux universels sans percevoir ses obligations en fonction de son rôle social. |
| Terrorisme à prétention morale | Le fait de refuser les normes d’action existantes comme complices de l’oppression et du refus des normes morales universelles ce qui permet l’utilisation des moyens les plus incohérents pour l’atteinte des fins pourtant moralement justifiées. |

Dans tous les cas, ces pathologies des libertés juridique et morale ne peuvent se concevoir que contre la collectivité et donc contre un bien commun qui devrait se situer au-delà du sien propre ou de celui d’une communauté restreinte ou privée (Dardot et Laval, 2014/2015 ; Hegel, 1820). Il importe donc de dépasser ces conceptions de la liberté sans nécessairement se priver de leur contribution.

4.1.3 La liberté sociale s’incarne dans les trois sphères d’activité

Afin d’illustrer les implications d’une conception sociale de la liberté, Honneth (2015) propose d’explorer comment elle prend ou pourrait prendre forme dans les trois sphères d’activité humaine soit les sphères privée, économique et publique (ou politique). À travers une analyse de ces différentes sphères de l’activité humaine, Honneth (2015) brosse un portrait de l’implication de l’adoption de la conception sociale de la liberté. L’une des justifications que Honneth donne au concept de liberté sociale réside justement dans son incarnation même

partielle dans les différentes sphères d'activité, ce qui lui permet entre autres de montrer qu'elle prend déjà forme — bien que de façon trop sommaire —, dans la sphère privée notamment. Ce n'est pourtant que lorsque les trois sphères d'action auront comme tendance la perpétuelle croissance des espaces de liberté qu'il sera possible d'assurer la formation de la volonté collective dans le respect de toute la diversité.

À l'échelle de la sphère privée d'abord, Honneth (2015) montre qu'un « nous » familial, qu'un « nous » d'amitié et qu'un « nous » d'amour existent bel et bien dans la sphère privée, sans que ce « nous » ne soit pour autant teinté d'autre chose que de coopération pour le bien de tous. L'individu de la sphère privée sera plus libre et plus épanoui par l'existence de ce « nous » non utilitaire où la présence de l'autre contribue à la volonté propre de chacun des membres pour le bien commun. Dans la sphère privée, il est relativement aisé d'imaginer des situations où les membres d'un groupe familial ou d'un groupe d'amis en arrivent non pas à permettre la liberté de chacun de ses membres, mais à réellement contribuer activement à la réalisation de la volonté de chacun, voire, dès sa conception, à la formalisation de cette volonté. Bien que ce ne soit pas toujours le cas, il est possible d'imaginer un couple ou une famille contribuer à des projets collectifs pour le bien de chacun pris individuellement ou ensemble. Les membres de ce groupe ne se sentent pas lésés par la volonté de l'autre ou la volonté collective, mais se réalisent même à travers elle de par l'adhésion au groupe, par leur amour mutuel. Cette volonté collective prise à l'échelle de la sphère privée n'est bien entendu pas garantie d'office et exige un travail volontaire de chacun des membres du groupe. Honneth (2015) rappelle à ce sujet les luttes qui demeurent en regard à la liberté à l'échelle privée, notamment lorsqu'il est question des droits des femmes et du rôle qu'elles continuent très majoritairement à jouer au sein de la famille. La liberté sociale dans la sphère privée devra donc continuer de

faire l'objet d'importantes réflexions et actions, mais elle permet d'illustrer ce qu'il est souhaitable d'explorer dans les deux autres sphères d'action.

Sous le capitalisme, il est beaucoup moins courant de noter la présence d'une telle relation de coopération solidaire pour le bien commun et le bien de tous, tout comme il est moins courant de noter la présence d'une élaboration collective de la volonté dans la sphère économique. Il est bien davantage question d'une coopération des capitalistes afin de servir leurs intérêts (Dardot et Laval, 2014/2015). Dans la sphère économique, la liberté sociale devrait d'abord prendre la forme de relations horizontales où tous les intervenants pourraient contribuer à la prise des décisions, où ils verraient leurs besoins satisfaits et où ils sauraient se mobiliser afin d'assurer que les iniquités dans le partage des richesses tendent à disparaître. Une liberté sociale dans la sphère économique ferait du marché, ou ce qui le remplacerait, non pas un terrain de concurrence, mais une « institution sociale dont nous serions collectivement responsables en tant que membres d'une communauté de coopération » (Honneth, 2015, p. 389). Ce « marché » devrait permettre à tous de satisfaire leurs intérêts en toute réciprocité. La liberté sociale dans cette sphère d'action devra bien entendu s'affranchir des dictats du capitalisme, qui cherchent à faire du marché un espace de lutte où un seul vainqueur mérite de gagner la mise. Pour réaliser la liberté sociale dans la sphère économique, les intervenants devront chercher la cogestion et les diverses possibilités de contribuer à l'amélioration des conditions de travail de chacun. Les intervenants de la sphère économique devront remettre sur le devant la liberté réelle des travailleurs de travailler et des citoyens de satisfaire leurs intérêts et leurs besoins dans une relation de reconnaissance mutuelle.

Honneth (2017) rappelle néanmoins que, sous le capitalisme, la sphère économique subit des pressions indues qui poussent les intervenants à s'inscrire dans une relation de vol mutuel plutôt que de reconnaissance mutuelle. Les marchés et les échanges, qui devraient autrement servir les intérêts de tous, se retrouvent en proie à la manipulation, au vol, à une production (ou à la vente) de produits non éthiques et au consumérisme. Le citoyen qui voudra servir la liberté sociale dans la sphère économique devra être bien outillé. Les idées de concurrence à tout crin et d'efficacité s'immiscent en effet dans l'ensemble des domaines d'action humaine, de la recherche, aux services publics en passant par l'éducation. Un simple contre-discours ne pourra suffire.

Au sujet de la sphère publique, Honneth (2015) affirme qu'il est possible d'espérer qu'elle puisse servir de levier afin de permettre que la liberté sociale se déploie dans les deux autres sphères d'activité. La définition qu'offre Honneth (2015) de la liberté sociale dans la sphère publique se concentre résolument sur la coopération solidaire de tous les membres de la collectivité dans la conception d'une volonté collective ayant comme visée le bien commun. C'est à travers un perpétuel travail d'expérimentation solidaire et donc de créativité dans le fonctionnement de leur communauté que les collectivités parviendront à le parfaire et à toujours œuvrer dans le sens d'une plus grande liberté et des aspirations de tous. Honneth (2015) écrit que dans une société qui tendrait vers la liberté sociale, les citoyens « seront en mesure de se consulter mutuellement dans la recherche de solutions appropriées et donc de coopérer au perfectionnement expérimental de leur communauté » (p. 421).

Dans la sphère publique, la liberté sociale est donc cette relation de reconnaissance mutuelle qui fonde une liberté réelle et substantive alors qu'elle sera délibérée, rationnelle et

collective. Chaque membre de la collectivité contribuera à la formation de cette volonté collective notamment par la délibération et chaque membre de la collectivité contribuera à sa formalisation, à son actualisation. Cette forme d'autolégislation laisse néanmoins apparaître une contradiction, puisque le processus de formation de la volonté démocratique implique à la fois un certain rapport à la liberté et une totale ouverture aux fruits de la délibération collective qui sera génératrice de liberté. Honneth (2015) estime sur ce plan qu'il est possible de concevoir l'autolégislation comme un « processus d'apprentissage normatif » (p. 505) qui devra permettre la réalisation de libertés existantes ailleurs ou de libertés nouvelles qu'exigent les luttes sociales pour la reconnaissance, pour la justice et pour l'égalité. Les fruits de la délibération devront ainsi prendre la forme d'actions, de décisions, de législations et d'institution démocratiques, donc qui serviront l'avancement d'une plus grande liberté.

Considérant ces quelques caractéristiques de la liberté sociale dans la sphère publique et même si cette conception est rigoureusement irréconciliable avec un espace public autoritaire ou fasciste — serait-ce même un réel espace public, alors que la volonté collective y serait travestie et remplacée par une volonté autocratique et alors que la liberté d'opinion ne peut exister ? —, il convient de souligner qu'elle n'est pourtant pas à l'abri de glissements dus au non-respect de certaines conditions ou à la place prépondérante que pourrait y prendre une logique capitaliste, notamment des médias. Honneth (2015) écrit à cet effet que si la sphère publique se limite à être un « lieu d'une résolution communicationnelle des différends politiques (Arendt) ou d'une délibération rationnelle sur des fins généralisables (Habermas), [elle ne serait jamais] que le lieu de rencontre de consommateurs motivés par des considérations d'ordre strictement privé. » (p. 432) Il ne sera alors jamais question d'interdépendance ou d'entrelacement des aspirations et des objectifs.

Il souligne par ailleurs les dangers qui sont liés à la faible institutionnalisation de la liberté sociale, et donc l'importance qu'elle soit étendue et intégrée aux organes de l'État de droit afin d'assurer la pérennité de l'autolégislation démocratique. Rappelons que, pour Honneth (2015), la liberté sociale ne pourra pleinement prendre forme dans la sphère publique sans être formalisée dans les deux autres sphères d'action. Il importe ainsi que les luttes sociales des sphères privée et économiques soient soutenues afin d'assurer une institutionnalisation toujours plus grande des libertés et des droits comme préalables de la liberté de chacun. Il affirme que :

la formation délibérative de la volonté collective, telle qu'elle est censée s'effectuer dans les innombrables forums de l'espace public, comporte d'emblée certaines limites : elle ne fait droit à ses propres principes de légitimation que lorsqu'elle apprend, à travers *des confrontations réitérées portant sur les conditions de l'intégration sociale, qu'il faut donner aux luttes pour la liberté sociale des relais et des appuis dans les deux autres sphères*. [nous soulignons] (Honneth, 2015, p. 394)

La question des luttes sociales est d'ailleurs centrale dans l'histoire que dresse Honneth de l'espace public. L'espace public est cet endroit de délibération institutionnelle des sociétés démocratiques qui permet que prenne forme la volonté collective. Cet espace est marqué par des droits obtenus et institutionnalisés de chaudes luttes qui permettront en retour une réelle délibération seulement si la liberté sociale peut prendre forme dans les autres sphères d'action. Les droits dont il est question dans la sphère publique ne sont cependant pas de la même nature que les droits liés au libre arbitre des individus dans la sphère privée. Les droits de la sphère publique portent sur quelque chose qu'il est impossible d'accomplir seul. Si l'autre — et, plus largement, la collectivité — doit contribuer à la formation de la volonté collective, les droits qui composent la sphère publique doivent s'inscrire dans cette optique sociale. Contrairement aux libertés individuelles, qui semblent réduire l'individu à des aspirations privées,

les droits politiques ne peuvent se réaliser seuls. « En ce sens, les droits politiques, même un droit apparemment aussi individualiste que le droit de vote, ne s'adresseraient pas aux individus en tant qu'individus, mais au citoyen en tant que membre d'une communauté démocratique de droit. » (Honneth, 2015, p. 401) Il est donc possible de juger de l'importance de ces droits politiques garantis juridiquement pour la liberté sociale. Il n'est par ailleurs pas impossible d'imaginer que les luttes sociales futures exigent que soient ajoutés des droits politiques à ceux déjà institutionnalisés.

Les luttes doivent se mener collectivement et solidairement pour le bien de tous. Les luttes pour les droits ont ainsi une portée à la fois individuelle et sociale. La volonté collective se forge aussi à travers les luttes. Ces luttes collectives exigent des attitudes ancrées dans la collectivité et exigent de reconnaître la réalité et l'importance des rapports de forces qui ont historiquement permis ou contraint les systèmes autoritaires d'évoluer pour le bien commun et en faveur d'un espace public plus démocratique (Dardot et Laval, 2014/2015). Une collectivité ne misant que sur une posture juridique ou libérale des libertés se retrouvera confrontée à une certaine forme d'apathie et d'individualisme — comme le laisse entendre les pathologies qu'identifie Honneth — dans la sphère publique et risque d'être prise au dépourvu dans un contexte où un pouvoir autoritaire imposerait des politiques liberticides.

En utilisant l'exemple des luttes pour la reconnaissance, Honneth ajoute par surcroît que la participation à l'espace public exige que les individus soient en mesure de

subordonner les objectifs privés à la recherche du bien commun de sorte que la personne s'engage dans une action coopérative visant à améliorer les conditions sociales d'existence. [...] L'existence d'une culture politique qui alimente et stimule en perma-

nence de tels sentiments de solidarité est donc la condition élémentaire d'une vitalisation ou même du simple fonctionnement de la sphère publique. (Honneth, 2015, p. 448)

Le philosophe illustre cette cohésion ou de cette solidarité alors que le bien commun tel que défendu par Dardot et Laval (2014/2015) et collectivement identifié doit, au besoin, appeler l'individu à lutter, voire à se sacrifier les uns pour les autres. Cet engagement civique pour le collectif s'approche des idées qu'avancent les tenants d'une citoyenneté plutôt républicaine (Pettit, 1997/2004; Skinner, 1997) sans pour autant voir dans un certains humanisme civique un bien en soi comme peut le défendre Pocock (1992). L'idée de l'engagement pour le bien commun ou la liberté sociale est néanmoins relativement exigeante. Les dernières années, et tout particulièrement la première moitié de l'année 2020, ont donné de nombreux exemples empiriques d'un engagement de la part de citoyens qui auront choisi, par exemple, de manifester, d'agir pour des causes les dépassant. L'exemple des manifestations pour le climat et plus encore des manifestations mondiales contre le racisme des mois de juin et de juillet 2020 dans un contexte de crise sanitaire mondiale faisant en sorte que le simple fait de se regrouper pouvait mettre sa santé et la santé de ses proches en péril sont à cet effet éloquentes. Les luttes forgent la culture politique collective qui en retour devra ainsi favoriser et entretenir des vertus démocratiques pour le bien commun. Nous y voyons une incarnation du concept de praxis sur lequel nous reviendrons.

L'autre élément de la réflexion de Honneth réside dans la définition du « nous » de cette collectivité ou de cette sphère publique. Ce « nous » a toujours été évolutif et le processus d'institutionnalisation de ce « nous » aura été laborieux et le résultat d'importantes luttes. Depuis les années 1970, la redéfinition du « nous » s'est accélérée. Le « nous » évolutif et dynamique ne remet pas en cause la liberté sociale, il exige cependant qu'elle gagne en complexité

et en sensibilité. Il convient de redéfinir la solidarité pour qu'y soit incluse la plus grande diversité d'individus. C'est aussi ce que Honneth (2000/2015) défend dans ses écrits sur la reconnaissance et les luttes qu'elle a générées.

La liberté sociale telle qu'elle existe ou devrait exister dans les trois sphères d'action s'illustre par cette « tendance historique à supprimer progressivement les dépendances et les exclusions sociales » (Honneth, 2017, p. 138-139) afin de permettre que s'articulent liberté, égalité et fraternité.

C'est seulement quand chaque membre de la société sera en mesure de satisfaire les besoins qu'il partage avec chacun des autres en termes d'intimité physique et émotionnelle, d'indépendance économique et d'autodétermination politique, de telle sorte qu'il pourra sans cette attente compter sur la sympathie et l'assistance de ses partenaires, c'est seulement alors que notre société sera devenue sociale au plein sens du terme. (Honneth, 2017, p. 140)

Ces illustrations de ce qu'implique la liberté sociale dans chacune des trois sphères d'activité soulèvent la question des conditions qui seraient nécessaires à la mise en place d'une liberté sociale dans la sphère publique et de ce qu'exige la liberté sociale du citoyen pris individuellement et collectivement.

4.1.4 Les conditions de la liberté sociale dans la sphère publique

Honneth (2015) identifie six conditions qu'exige la liberté sociale dans la sphère publique. Ces conditions devraient aussi permettre de déterminer certaines des caractéristiques du citoyen qu'appellerait la liberté sociale dans la sphère publique et donc du citoyen qu'une éducation à la citoyenneté émancipatrice devrait contribuer à développer. Il importe de noter

que Honneth ne décrit pas nécessairement une société utopique ou une société sans classe, mais présente des conditions qu'il juge essentielles à une société qui aurait la liberté sociale comme tendance et donc qui tendrait toujours vers plus de liberté. Ces conditions sont tout particulièrement pragmatiques et ancrées dans la réalité actuelle. Elles reconnaissent les inégalités, elles reconnaissent plus encore les classes sociales et les intérêts capitalistes qui existent encore. Le schéma ci-dessous présente les six conditions identifiées par Honneth.

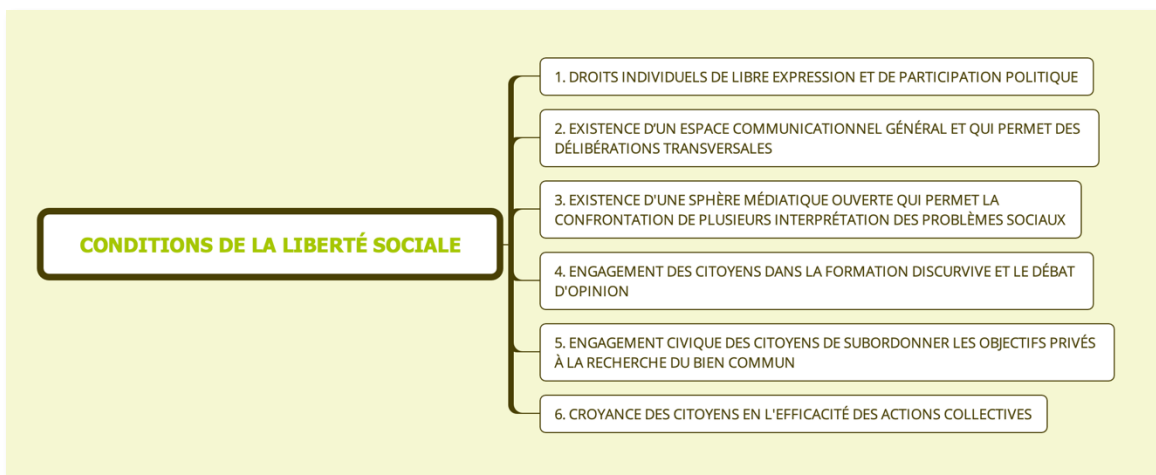


SCHÉMA 1 : CONDITIONS DE LA LIBERTÉ SOCIALE (HONNETH, 2015)

D'abord, la liberté sociale dans la sphère publique, nous l'avons vu, devra compter sur l'octroi des droits individuels de libre expression et de participation politique par l'État et la Constitution et partant sur l'existence de garanties juridiques de ces droits. Le citoyen qu'appelle la liberté sociale de Honneth devra connaître et adhérer activement à ces droits et libertés. Il devra aussi comprendre les luttes qui ont permis leur institutionnalisation et connaître le chemin à parcourir pour les consolider, les élargir ou en instituer de nouveaux dans le respect de la reconnaissance et de la diversité.

Deuxièmement, Honneth estime que la liberté sociale ne peut exister sans un espace communicationnel général et qui permet des délibérations transversales aux différents groupes. Le citoyen d'une société de liberté sociale devra donc savoir reconnaître que c'est par un « nous » solidaire et sympathique qu'il sera possible de générer et de garantir une réelle liberté. Par le passé, il a été possible de proposer une cohésion nationale ou un espace de communication transversale qui surpassait les différences, les groupes, les sous-groupes et les classes sans pourtant que ne prenne forme une société de liberté sociale cependant. Honneth (2015) précise que ce genre d'espace de délibération transversale a en effet d'abord pris forme dans les États avec une forte identité nationale qui pouvait surpasser l'identité de classe. C'est parce que le citoyen faisait partie d'un même groupe national qu'il lui était loisible d'accepter que l'autre, à l'intérieur de ce groupe, puisse être de ce « nous ».

Dans le contexte des problèmes transnationaux, il sera pourtant important de miser sur une forme d'identité qui ne soit pas simplement nationale, surtout considérant les dérapages qu'une telle identité peut impliquer. Honneth (2015) nous met en garde cependant sur les risques de repli identitaire et national qu'une crise d'envergure internationale pourrait faire naître. Même s'il est possible d'imaginer un espace communicationnel supranational, cet espace ne sera pas à l'abri d'un éventuel repli sur la nation advenant un moment de crise. L'exemple de la réaction des États face à la pandémie de COVID-19 de 2020 illustre bien son propos. La fermeture des frontières, la lutte pour les équipements médicaux et la course au vaccin auront eu une forte connotation nationaliste. Il sera complexe de proposer une identité qui dépasse cette identité nationale de facilité, afin de créer un espace communicationnel transversal.

Troisièmement, Honneth (2015) affirme que la liberté sociale doit pouvoir s'appuyer sur une communauté médiatique ouverte qui permet la confrontation de plusieurs interprétations des problèmes sociaux. Les glissements connus liés aux médias de masse privés (réduction des possibles, pensée unique, hégémonie culturelle, information-divertissement ou sensationnaliste, etc.) sont en ce sens des limites sur lesquelles il importe de travailler, y compris via l'enseignement de réflexes critiques. Le citoyen qu'appelle la liberté sociale devra donc savoir être critique et connaître les dangers d'une pensée unique qui interdirait de penser hors d'un cadre servant une élite. Il convient de noter qu'il n'est pas simplement question ici du risque d'être manipulé, mais beaucoup plus largement d'un risque posé à la possibilité de penser le monde autrement, de profiter de la diversité des regards, de la possibilité de créer et d'expérimenter des modes de fonctionnements et d'organisation novateurs et démocratiques.

La quatrième condition identifiée par Honneth (2015) pour qu'il y ait liberté dans la sphère publique réside dans la « capacité des citoyens participant à la formation discursive de la volonté de s'engager bénévolement dans la préparation et la conduite de manifestation destinées à permettre au public d'exprimer ses opinions. » (p. 447) À titre illustratif, Honneth parle de manifestations publiques, de réunions physiques et même de désobéissance civile. Le citoyen qu'appelle la liberté sociale devra ainsi savoir et vouloir contribuer à la confrontation d'opinions y compris par des actions fortes. Il devra savoir que c'est uniquement dans un environnement de contestations qu'émergent les idées les plus novatrices et les plus complètes. Plus encore, il doit savoir qu'il y aura des groupes ou des forces qui seront proprement anti-démocratiques qui voudront s'opposer à une plus large liberté sociale. Le citoyen de liberté sociale devra savoir comprendre les rapports de force, mais aussi les processus d'oppression et les dangers parfois insidieux des puissances hégémoniques.

La cinquième condition de la liberté sociale dans l'espace public réside dans l'engagement civique des citoyens qui devront savoir « subordonner [leurs] objectifs privés à la recherche du bien commun de sorte que la personne s'engage dans une action coopérative visant à améliorer les conditions sociales d'existence » (Honneth, 2015, p. 448). Encore une fois, historiquement, il a été plus ou moins aisé de consolider un tel engagement autour d'une identité nationale forte ou carrément chauvine. Honneth affirme pourtant que cette identification pourrait reposer sur bien autre chose que l'idée de nation.

[...] aucun argument substantiel, inhérent à l'idée même d'une sphère publique démocratique, ne permettrait d'affirmer que cette culture commune devait obligatoirement posséder un caractère national, comme si la souveraineté populaire était une fois pour toutes attachée à l'identité nationale d'un peuple étatique (Honneth, 2015, p. 442)

Honneth propose que le fait de travailler activement, et ce, même avec une certaine abnégation, au bien commun et la réalisation d'une société plus juste devrait en soi pouvoir servir de moteur à un engagement civique fort. Il parle ainsi, comme Durkheim (1950) et Habermas (2000) avant lui, d'un patriotisme constitutionnel. La charge affective associée au patriotisme constitutionnel permettra de faciliter cet engagement pour le bien commun. Le citoyen qu'appelle la liberté sociale est ainsi un citoyen rigoureusement solidaire qui saura agir pour le bien commun, mais qui trouve les ressorts de son engagement non pas dans une identité nationale, mais dans l'adhésion pratique à la constitution, aux institutions et aux visées démocratiques collectivement poursuivies, ainsi qu'aux possibilités amélioratives qu'elles permettent, et ce, qu'elles s'incarnent à travers un regroupement, un commun, un État, un soviet ou une fédération.

Honneth propose enfin, comme sixième condition à cette liberté sociale, la croyance active en l'idée que la société et la collectivité sauront, à travers la confrontation de leurs opinions et la formation d'une volonté collective, faire des choix assez efficaces pour qu'ils prennent forme dans la réalité. Le citoyen qu'appelle la liberté sociale trouvera les assises de cette croyance dans l'histoire des luttes sociales. Nous verrons que l'histoire des luttes sera aussi nécessaire à la créativité et à l'expérimentalisme qu'exige une société de liberté sociale alors qu'elle cherchera à travers différentes expérimentations les formes les plus abouties d'organisation sociale et les solutions les plus riches sur le plan de la liberté aux différents enjeux se présentant.

Malgré tout ce qui précède, il est malaisé d'admettre que ces seules six conditions permettraient l'émergence d'une société qui aurait la liberté sociale comme guide et qui tendrait vers une plus grande liberté pour tous. À ce sujet, Éthier et Lefrançois (2007) rappelaient notamment que l'enseignement dans une posture critique ou émancipatrice exige d'« affirmer des idéaux, surtout ceux de raison, d'égalité et de justice encore à atteindre, dont la réalisation nuit même souvent, nous le répétons, aux plus favorisés (Novack, 1971) » (p. 372). À ce titre, il convient en effet de bien prendre conscience des limites des conditions que présente Honneth (2015) alors qu'elles ne font pas explicitement référence aux rapports de force et aux intérêts divergents qui existent violemment dans une société capitaliste.

Pourtant, au cœur de la démarche honnethienne au sujet de la liberté sociale repose cette idée qu'il est vital que s'incarnent les trois promesses révolutionnaires de 1789, la liberté, soit, mais aussi l'égalité et la fraternité. Il est donc tout à fait permis d'affirmer, comme Honneth (2015) que la liberté est intrinsèquement liée à la justice sociale et donc l'égalité. La lutte

des classes qui existent dans les sociétés capitalistes serait incompatible avec la liberté sociale. Il faudra donc que le citoyen de liberté sociale ait les outils pour délibérer, pour critiquer — soit mettre au jour les relations de pouvoir (Boltanski, 2009) —, mais aussi pour utiliser les leviers de pouvoirs et les rapports de force lorsque de nécessaires pour préserver ou faire croître la liberté.

Toujours au sujet de l'argumentation que présente Honneth pour justifier une conception sociale et solidaire de la liberté, il est permis d'être critique quant au concept même des trois sphères d'activité humaine. Ces trois sphères permettent-elle de regrouper l'ensemble des expériences humaines ? Sont-elles même nécessaires pour comprendre les activités humaines ? À titre d'exemple, dans quelle sphère mettrions-nous la création artistique ? Dans la sphère privée, dans la sphère économique ? Dans la sphère publique ? Pourtant, malgré leurs faiblesses, elles permettent à Honneth et à ses lecteurs de mieux comprendre la forme et les conditions à remplir pour parler d'une pleine liberté. À ce titre, même si l'argumentation que déploie Honneth pourrait être plus convaincante, il est possible d'affirmer que la liberté sociale permet de dépasser plusieurs des limites des conceptions plus traditionnelle ou individuelle de la liberté. De même, la conception sociale et solidaire de la liberté semble être une conception assez féconde et permettre d'identifier les vertus que devrait développer un programme d'éducation à la citoyenneté émancipatrice.

L'analyse de ces conditions et de ce qu'implique la liberté sociale dans les trois sphères d'activité permet en effet de brosser un portrait sommaire du citoyen qu'il convient de contribuer à développer. Il importe néanmoins, avant d'aller plus loin, d'explorer un peu plus ce que Honneth propose comme la culture politique commune à développer. Dans le cadre de sa

présentation de la liberté sociale, Honneth (2015) affirme toute l'importance de la solidarité, de l'engagement civique et même du sacrifice de soi afin de protéger ou de faire advenir le bien commun tel que défini par la collectivité. Ce bien commun devra servir une plus grande liberté, une plus grande égalité et chercher à permettre la réalisation des aspirations de chacun et de tous. Or, chaque fois qu'il fait référence à ces facettes de la vie collective, il rappelle qu'historiquement, afin de mobiliser ce genre de trait au sein de la société, il suffisait de prendre assise sur une identité nationale forte ou sur l'identification à un groupe ou à une classe sociale (Thompson, 1988). Or, cette identification à un groupe national n'est certainement pas garante d'un bien commun démocratique. Cette identification purement affective à un « nous » arbitraire et bornée a plus souvent qu'autrement servi les intérêts et les aspirations d'une élite dominante aux dépens du bien commun démocratiquement construit et défendu.

Honneth reconnaît la charge affective nécessaire à l'engagement et au sacrifice. Il admet cependant qu'une société qui tendrait vers une liberté sociale ne devrait pas prendre appui sur l'identité nationale pour mobiliser ses citoyens, et ce, malgré le fait que sur le plan historique plusieurs défendent que l'idée de Nation, pour les révolutionnaires de 1789, ne se définissait pas par une langue, par un territoire ou un quelconque critère ethnique, mais qu'elle unissait les citoyens par un choix, par une sorte de contrat citoyen (Mazeau, 2021).

Les problèmes transnationaux, les inégalités mondiales et les enjeux planétaires appellent une solution qui évitera le repli identitaire souvent chauvin ou borné qui ne peut que mettre en péril la solidarité et donc une plus grande liberté. La prochaine section nous permettra d'explorer un peu plus les éléments de sa réflexion à ce sujet.

4.2 Une culture commune au service de la liberté sociale

Afin de proposer une alternative à l'identité nationale comme socle ou comme ciment sociale, Honneth reprend l'idée de patriotisme constitutionnel avancée par Durkheim (1950) et Habermas (2000). Honneth soutient en effet que s'il est sans doute nécessaire d'offrir une identité qui surpasse le seul individu afin de permettre un réel engagement civique et donc une liberté sociale dans la sphère publique, l'identité nationale ou la simple cohésion sociale comporte de tels risques qu'il convient d'explorer une autre avenue. À ce sujet, il importe de noter que pour plusieurs auteurs, aux premiers chefs desquels se trouvent Marx et Engels (1848), Trotski (1938b) et Gramsci (1983) — qui tous comprenaient l'importance de la solidarité non pas nationale, mais entre opprimés —, si les élites capitalistes ont tant misé sur l'identité nationale au cours des deux derniers siècles et demi, c'était justement parce qu'ils reconnaissaient les risques que pouvaient faire peser une identité collective ayant pour fondement la classe sociale ou les intérêts communs des opprimés sur leur pouvoir. Pour ces auteurs, l'identité nationale ou même de race, aura permis d'éviter que se forme une réelle solidarité dans les luttes en mettant en compétition ou en confrontation des groupes que tout aurait pu unir autrement.

Le philosophe parle d'une culture commune, d'une culture civique qui deviendrait une part importante de l'identité de ceux qui s'y attachent. Cette culture comprendrait plusieurs facettes, mais aurait une certaine charge affective qui permettra (ou facilitera) la mobilisation et l'action. Il soutient que la bonne disposition qui sera cruciale « lorsqu'il s'agit de remplir ses

obligations sans rechigner, et de consentir aux pertes ou sacrifices personnels qui pourraient résulter à tout moment de la formation de la volonté démocratique » (Honneth, 2015, p. 509) exige cette identification à quelque chose de plus grand que soi. Honneth reconnaît ainsi l'importance de l'émotion, de la charge affective associée à faire partie d'un groupe et à lutter pour quelque chose de plus grand que soi, facteur souvent jugé suspect par les tenants d'un humanisme ancrée dans la rationalité.

Le patriotisme constitutionnel tel que le présente Honneth (2015) s'appuie sur cette idée que la valeur de la liberté sociale en elle-même puisse devenir source de fierté identitaire à travers les institutions et les conditions liées à la formation de la volonté collective. Les citoyens seraient donc solidaires et mobilisés alors qu'ils s'identifieraient au bien commun collectivement conçu et aux liens affectifs qui existent au sein de la collectivité. Pour Honneth, la source de ce patriotisme d'un autre genre se trouve d'abord dans la valeur démocratique de la société et dans l'idée qu'elle seule permet d'être réellement libre de permettre la formation et l'actualisation d'une volonté collective et donc commune. La charge affective qui contribue à l'engagement prendrait donc ses racines non plus dans la Nation ou dans le groupe, mais dans la liberté sociale en elle-même, dans ce qu'elle permet, dans les institutions qui en émergent et la permettent et plus encore dans les processus mêmes de formation de la volonté collective. Cette charge affective permet à la collectivité de savoir et pouvoir se mobiliser pour défendre la liberté sociale contre des ennemis de l'intérieur ou de l'extérieur qui voudraient limiter la liberté, l'égalité ou la solidarité, ou qui voudraient proposer une liberté tronquée centrée sur l'individu unique et non sur la communauté. Pour Honneth (2015) ce patriotisme constitutionnel favorise l'engagement, reconnaît que l'être humain est souvent mû par les liens affectifs

et que cette qualité n'a pas à être laissée, comme levier de pouvoir, entre les mains de l'opprimeur, mais peut servir l'émancipation.

Cette idée du patriotisme constitutionnel cherche essentiellement à identifier « où puiser les ressources morales qui pourraient permettre à une communauté de citoyens démocratiques de s'opposer en toute solidarité à l'ensemble des évolutions malencontreuses » (Honneth, 2015, p. 503) des sociétés sous le capitalisme, le totalitarisme ou le néolibéralisme. Il faut néanmoins admettre que le patriotisme dont parle Honneth est bien mal nommé lorsque porté à une autre échelle que celui de la nation. Il n'est plus du tout question d'une patrie qui rendrait fier celui qui s'y inscrit ou qui en est issu et lui confèrerait une identité, mais plutôt d'une culture commune et d'une identification aux luttes pour une plus grande liberté, une plus grande solidarité et une plus grande égalité.

La culture politique commune que propose Honneth se déploie en trois volets complémentaires. D'abord, il part de l'idée que, s'il y a des droits, ceux-ci sont issus des luttes et qu'il existe partant un réel risque qu'ils soient mis en péril par des idées, des décisions ou des intérêts liberticides. Les luttes, les conflits et les débats sont toujours venus avant les droits. Les conflits sociaux sont donc les moteurs du changement et permettent les avancées démocratiques, des exigences éthiques toujours plus importantes. Seule source de changements de comportement moraux quotidiens en faveur du bien commun et de la liberté sociale, la participation collective à des luttes servira de première assise au patriotisme constitutionnel. L'historiographie des luttes servira en effet mieux la mobilisation et l'engagement que le droit. L'histoire des luttes, les expériences démocratiques, les réalisations collectives sont autant d'éléments qui pourront alimenter ce patriotisme, non pas uniquement comme des éléments de

fierté dans les victoires démocratiques du passé, mais aussi et surtout comme un enseignement dans la nécessité de l'engagement dans les luttes présentes et à venir pour une plus grande liberté, une plus grande égalité et une plus grande solidarité. L'histoire des luttes devrait outiller les citoyens, et non les garder dans un état de complaisance envers les gains du passé.

Ensuite, il faudrait mettre de l'avant, dans toutes les sphères d'action, le concept de relations « justes », alors que le citoyen devra apprendre ce qu'est la liberté de même que ce qu'est la volonté collective dans une société de liberté sociale. Ce faisant, il devrait aussi apprendre quelles formes peuvent prendre les limites à cette volonté collective et les menaces que voudraient lui faire courir certaines forces ou certains intérêts de classe notamment dans la sphère publique. De même, le fait d'apprendre et de comprendre que des luttes pour des droits et des libertés institutionnalisées dans d'autres sphères d'action méritent un soutien, parce qu'elles seront alors des prémonitions pour des libertés plus larges de chacun, servira cette culture commune des luttes, des libertés et de la solidarité.

les participants aux délibérations portant sur le bien-être de leurs communautés respectives, et qui cherchent à s'entendre à ce sujet, en citoyennes et citoyens, ne peuvent rester indifférents aux rapports sociaux à l'œuvre dans les deux autres sphères. Ils se voient plutôt soumis à une contrainte spécifique résultant des normes autoréférentielles du processus démocratique, qui les obligent à soutenir tout ce qui répond, à un moment historique donné, aux exigences d'une réalisation des principes de liberté institutionnalisés. (Honneth, 2015, p. 508)

La culture politique commune devrait permettre l'expérience de la dépendance réciproque des libertés de différentes sphères d'action. Le patriotisme constitutionnel que décrit Honneth devra ainsi s'appuyer sur la solidarité et l'interrelation des luttes dans chacune des sphères d'action.

Enfin, Honneth (2015) estime qu'il est tout à fait indispensable d'alimenter une « partialité morale » explicite envers la liberté sociale, la solidarité, la justice et les vertus démocratiques. En somme, les citoyens de liberté sociale devraient toujours aspirer à une plus grande liberté sociale et à une plus grande égalité, soit au bien commun. Ce mouvement, qui devra créer des « rapports de reconnaissance générateurs de confiance, et solidaires » devra tout autant amener le citoyen à porter une attention « à l'ensemble des champs d'action moralement sensibles touchant à la liberté des individus » (p. 510). Le patriotisme constitutionnel aurait pour ainsi dire une boussole morale qui fera préférer aux citoyens la confiance et la solidarité et lui rendra rébarbative toute atteinte aux libertés d'un groupe.

Cette culture commune ne pourra par ailleurs se limiter à respecter les frontières nationales plus ou moins arbitraires, sans fondement scientifique et dangereux pour la vie humaine. Le citoyen de liberté sociale devrait être fier et se reconnaître dans les luttes menées ailleurs et reconnaître que ces luttes font toutes parties d'un tout. En ce sens, alors qu'il s'adressait aux jeunes communistes cubains en 1962, Ernesto Guevara soutenait que leur premier devoir était d'être résolument humains, tellement humains qu'ils doivent se rapprocher du meilleur de l'humain. Il affirmait alors que le devoir d'une jeune communiste était de « développer sa sensibilité au point de ressentir de l'angoisse quand on assassine un homme quelque part dans le monde et d'être exalté quand se lève quelque part dans le monde un nouveau drapeau de la liberté. » (Guevara, 1962, p. 46) Bien entendu, pour le Che, cette prescription critique, solidaire et de reconnaissance n'était pas suffisante. Les jeunes communistes devaient aussi comprendre que, seuls, ils n'arriveraient à rien et qu'il était de leur devoir moral de collectivement imaginer et œuvrer à un monde plus libre et plus juste. Les citoyens de liberté

sociale et les vertus démocratiques qu'ils auront développés s'inscrivent dans cette logique capacitante.

En ce sens, il convient de préciser que, à terme, la volonté collective devrait en effet pouvoir se former au-delà des frontières nationales pour s'attaquer à des enjeux transnationaux ou planétaires. La prise de conscience que cette volonté collective transnationale exige un espace public et une liberté sociale au sein de cette sphère politique transnationale ne sera permis que par une identité collective autrement plus riche, voire carrément en opposition avec une identité simplement nationale.

Honneth ne fait pourtant pas grand cas des luttes qui seront nécessaires à la mise en place d'une telle culture commune. Il explique sa nécessité, mais passe trop rapidement sur les forces en présence qui auront tout intérêt à miner les efforts pour consolider une identité qui serait autre que celle de la nation. Il est des groupes, parfois très minoritaires comme c'est le cas des élites capitalistes, qui auront tout intérêt de limiter les libertés réelles. L'enseignement des luttes du passé devrait permettre d'identifier ces groupes qui dans le passé ont œuvré activement contre les libertés non pas par ignorance, mais par intérêt. Les luttes du présent et celles qui adviendront se feront nécessairement contre des forces qui auront intérêt à limiter les libertés. Il apparaît donc que la culture politique commune exigera un enseignement des luttes, de la solidarité, mais aussi d'habiletés, d'aptitudes ou simplement de vertus qui seront démocratiques. Il faudra maintenant extraire ces vertus dont parle Honneth (2015 et 2017) sans pour autant en faire une présentation exhaustive.

En terminant, soulignons que malgré que Honneth traite d'une culture commune, il n'est pas pourtant autant question d'un « socle commun de connaissances » déterminée par

une élite pour les masses. La mémoire des luttes sert d'abord à rendre les citoyens de liberté sociale libres et capables, elle est conscientisante et capacitante et ne sert pas l'adhésion aveugle à un groupe national. Le patriotisme constitutionnel permet la critique et des actions même contre le groupe lorsque nécessaire. Cette culture commune ne doit donc pas être confondue avec des simples « repères culturels » ou un bagage de connaissances prescrits comme on en trouve dans les programmes d'éducation civique d'inspiration républicaine.

4.3 Une citoyenneté de liberté sociale

Considérant ce qui précède, il est possible de tenter une conceptualisation d'une citoyenneté qui aurait comme assise la liberté sociale. Cette conception de la citoyenneté, que nous nommerons *citoyenneté de liberté sociale*, n'occulte pas les caractéristiques et les fondements des conceptions libérale et républicaine de la citoyenneté. Comme la liberté sociale elle-même profite des appuis qu'offrent les conceptions juridique et morale de la liberté, la citoyenneté de liberté sociale saura profiter de certains éléments des conceptions libérale et républicaine de la citoyenneté. Pourtant, la citoyenneté de liberté sociale dépasse radicalement ces deux conceptions de la citoyenneté, ne serait-ce que parce qu'elle met en son centre non pas une Volonté générale ou la simple protection des libertés individuelles, mais les trois promesses révolutionnaires s'articulant pour permettre une liberté pleine.

À cet effet, comme nous l'avons vu, la conception libérale implique qu'il y aurait une liberté pure inhérente à l'existence, liberté qui précéderait la société et que la société aurait pour

seule fonction de protéger. Cette liberté n'appelle pas de justification et ne devra être limitée que par des atteintes éventuelles à la liberté d'un autre. La citoyenneté républicaine quant à elle reconnaît le pouvoir collectif et avance l'idée d'une liberté qui n'est pas totale, mais plutôt une liberté de non-domination. Tel qu'avancé précédemment, le citoyen républicain est libre, non pas parce qu'il est indépendant, mais parce qu'il obéit à des lois qui sont siennes, qui sont issues du corps politique dont il fait partie. La citoyenneté de liberté sociale, parce qu'elle cherche à élargir le concept de liberté afin d'articuler l'égalité et la solidarité, permet de voir la liberté non pas comme le fait d'agir à sa guise ou de ne pas entraver la Volonté générale, mais plutôt comme une construction perpétuelle. Ce processus créatif, itératif, collaboratif et délibératif seul permet de s'adapter aux différents contextes afin de permettre à tous les citoyens de s'épanouir et, plus prosaïquement, de pouvoir répondre à leurs besoins et à leurs aspirations.

La citoyenneté de liberté sociale reconnaît que la société doit avoir comme visée non pas de simplement garantir une liberté individuelle, mais de permettre l'émergence d'une liberté pleine. À ce titre, la société ou la collectivité devra permettre de satisfaire les besoins que chacun de ses membres partage avec chacun des autres. La citoyenneté de liberté sociale reconnaît l'impossibilité pour l'individu pris isolément de satisfaire ses besoins. Ce n'est donc qu'à travers la reconnaissance mutuelle des besoins, des aspirations et des contributions et une « synergie coopérative » que les citoyens qui composent la société pourront être satisfaits. La citoyenneté de liberté sociale, du fait qu'elle place la liberté sociale au cœur de ses principes, ne sera pas non plus autoritaire ou bureaucratique. C'est à travers un espace public au service des délibérations transversales que pourra prendre forme la volonté collective qui permet une pleine réalisation de la volonté des individus et de la collectivité. Le mètre étalon doit néanmoins toujours demeurer la liberté sociale, une liberté pleine parce qu'elle permet la réalisation

des aspirations individuelles et solidaires après un travail rationnel et délibératif de justification et de conception.

En ce sens, contrairement à citoyenneté républicaine, le citoyen n'est pas libre en se soumettant à des règles parce qu'elles auraient été établies avec son assentiment ou sa participation, mais est libre parce que seule une liberté sociale permet de réfléchir collectivement et de façon itérative à une volonté bonne pour tous. Le citoyen verra dans l'autre un partenaire dans la conception et la réalisation de cette volonté collective, et non un éventuel adversaire ou concurrent. La citoyenneté de liberté sociale doit donc compter sur l'engagement du plus grand nombre afin d'assurer que la volonté collective reconnaisse réellement les besoins et aspirations de chacun.

La citoyenneté de liberté sociale devra par ailleurs accorder une grande importance aux sphères privée et économique d'action. C'est en effet uniquement lorsque les trois sphères d'action auront comme tendance bien ancrée et délibérée la croissance des espaces de liberté qu'il sera possible d'assurer la formation et l'actualisation de la volonté collective dans le respect de toute la diversité. Il convient par ailleurs de reconnaître que la citoyenneté de liberté sociale implique un processus continu de construction et d'expérimentation des formes d'organisation. À ce titre, la citoyenneté de liberté sociale doit tirer profit des contre-discours, les oppositions, des contestations et des luttes qui permettent de faire avancer la liberté et le bien commun. La citoyenneté de liberté sociale permet l'expérimentation afin d'assurer que son fonctionnement demeure celui qui convient à la liberté socialement conçue et au bien commun.

Cette forme de citoyenneté saura par ailleurs se défendre contre les dérives autoritaires ou bureaucratiques ou contre toute menace à la liberté et au bien commun. Les citoyens nécessaires à l'établissement et au maintien de la liberté sociale sauront agir pour défendre l'espace public et les institutions qui permettent l'émergence et garantissent la volonté collective.

Terminons en précisant que le « nous » qui compose la citoyenneté de liberté sociale ne sera pas défini par une nation, un État, mais par la volonté de participer à la conception et à la réalisation de la volonté collective au service de la liberté sociale. Ce « nous » ne sera donc pas mis en péril par une identification supranationale ou régionale, il ne sera pas inquiété par l'émergence de communautés et saura profiter des luttes pour la reconnaissance des différents groupes qui le composent. De même, ce « nous » ne sera pas déstabilisé par des phénomènes occasionnels ou systémiques de migration. Ce « nous » sera cependant mis en péril par les intérêts de certains à réduire la liberté ou à fragmenter l'identité commune afin d'éviter que prenne forme une volonté collective ou afin de permettre l'appropriation du pouvoir par une élite capitaliste ou bureaucratique.

Avec la liberté sociale comme guide, avec la volonté de permettre la réalisation des principes révolutionnaires de liberté, d'égalité et de fraternité, la citoyenneté de liberté sociale se définit par les processus mis en place afin d'assurer la reconnaissance mutuelle et une coopération solidaire afin de permettre une toujours plus grande liberté et de permettre la réalisation des aspirations et des intérêts de chacun et de tous. Cette citoyenneté n'est pas liée à une nation ou à un État, mais à une collectivité — ou un commun — et aux institutions qu'elle aura mises en place afin d'assurer la liberté sociale. Comme la liberté républicaine, la liberté

sociale devra par ailleurs présenter des degrés d'intensité et d'extension en fonction du contexte. Elle devra permettre de tenir compte et de se prémunir contre des « présences dominatrices qui engendrent la négation de la liberté » et contre les « limitations naturelles, culturelles ou juridiques qui font que les individus ne sont pas libres » (Pettit, 1997/2004, p. 366).

Dans tous les cas, cette conception de la citoyenneté implique que le citoyen ne peut être réellement libre avant d'être membre d'une collectivité qui aura la liberté sociale comme fin. Le citoyen y participe activement à la réalisation de la volonté collective parce qu'elle sert des besoins identifiés et des projets retenus collectivement. En ce sens, la citoyenneté ainsi conçue n'est pas un état d'être (comme dans la conception libérale) et dépasse l'autoréalisation et l'autonomisation individuelle de la conception républicaine en se faisant praxis, au sens où l'entendent Marx (1844/1968) et Freire (1974), soit une activité critico-pratique, transformative.

4.4 Le citoyen de la liberté sociale, un citoyen socialiste et révolutionnaire

Avant d'aller plus avant, rappelons que nous nous arrêtons au concept de liberté sociale parce que nous estimons qu'il permet de faire le pont entre la citoyenneté, d'une part, et les caractéristiques du citoyen qui devraient être développées dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté formelle ou informelle qui aurait des visées émancipatrices, d'autre part. La liberté sociale, justement parce qu'elle n'est pas une simple liberté morale ou juridique, parce

qu'elle n'est pas simplement négative et réflexive, permet de reconnaître le volet social et collectif de la citoyenneté et de l'émancipation telle que devrait la servir l'éducation dans le respect de la posture critique portée par Freire et la pédagogie critique.

Sur ce plan, la liberté sociale dans la sphère publique — si elle incarne une finalité digne d'être éducative comme nous l'affirmons — devra faire l'objet d'un enseignement. Il ne peut donc pas simplement être question de proposer des curriculums centrés sur les droits et responsabilités des citoyens (liberté juridique et éducation plutôt civique) ou sur l'adhésion à une identité sociale prédéfinie. L'éducation à la citoyenneté émancipatrice devra reconnaître la collectivité et le bien commun, faire une place aux droits et responsabilités des citoyens et mettre en valeur l'idée que la liberté réelle ne peut exister sans la collectivité et que ce n'est que lorsque le bien commun est poursuivi dans la délibération transversale (voire dans les luttes) que la liberté pleine et entière peut prendre forme. Cette liberté sociale doit donc s'incarner non pas seulement dans la sphère personnelle (où la famille, le couple ou les amis formeront un cercle solidaire où chacun soutient l'autre selon la phase de vie traversée) ou dans la sphère économique (où la coopération de chacun permet à tous de satisfaire ses intérêts), mais aussi et surtout dans la sphère publique.

Dans la précédente section, nous nous sommes efforcé de brosser un portrait de ce que Honneth comprend être la liberté sociale. Notre pari était d'ainsi faire émerger des textes de Honneth (2015 et 2017) ce que serait une citoyenneté de liberté sociale afin d'espérer en tirer les caractéristiques et les vertus du citoyen d'une société de liberté sociale. Considérant ce qui précède et considérant le modèle que nous avons proposée d'une conception de la citoyen-

neté qui serait axée sur la liberté sociale, la présente section cherchera à postuler des caractéristiques qu'aurait le citoyen dans le cadre de la liberté sociale. Cette reconstruction normative du citoyen devrait nous permettre de dépasser les modèles existants d'éducation à la citoyenneté en présentant le citoyen qu'un curriculum d'éducation à la citoyenneté émancipatrice devrait contribuer à former en étant assuré de sa cohérence avec des visées émancipatrices de l'éducation.

Nous l'avons vu dans les premiers chapitres, les modèles courants d'éducation à la citoyenneté se placent pour l'essentiel sur un continuum allant d'une conception de la citoyenneté se bornant à une à forme ou une autre d'adhésion au groupe ou à la nation jusqu'à une conception de la citoyenneté centrée sur des caractéristiques citoyennes à développer pour le bien de la collectivité en passant par une conception plutôt libérale de l'éducation à la citoyenneté misant d'abord et avant tout sur les libertés individuelles. Nous avons montré que ces différentes conceptions présentaient chacune des lacunes et, même à vouloir les combiner, ne permettent pas d'offrir une conception cohérente de l'éducation à la citoyenneté. Qui plus est, une telle conception unifiée demeurerait incomplète quant aux savoirs à développer dans le cadre d'un curriculum formel ou informel. Nous avons ainsi vu que l'absence de cadre normatif de la citoyenneté et, à plus forte raison, de l'éducation à la citoyenneté avait comme conséquence que les curriculums existants ne pouvaient qu'être, au mieux, lacunaires ou, au pire, idéologiques et dogmatiques.

Nos travaux nous auront permis de prendre conscience de la richesse, de la complexité et de la profondeur d'une conception du citoyen qui serait cohérente avec la liberté sociale. Il serait en effet difficile d'admettre, après analyse de la société au service de la liberté

que défend Honneth (2017), qu'une éducation à la citoyenneté ne chercherait qu'à consolider une adhésion au groupe (Pagé, 2004) ou à développer le citoyen responsable du modèle de Westheimer et Kahne (2004) ou encore à développer le citoyen délibératif de Journell (2010). Sur ce plan, il semble en effet possible de dresser des parallèles intéressants entre le citoyen qu'esquisse sans réellement le nommer ou le décrire Honneth et le citoyen révolutionnaire d'Éthier et Lefrançois (2012), le citoyen orienté vers la justice sociale de Westheimer et Kahne (2004), le citoyen global radical de Shultz (2007) ou encore plus le citoyen global de Mundy et Manion (2009). En effet, si nous devons proposer une formalisation du citoyen qu'appelle la liberté sociale, il présenterait plusieurs des caractéristiques des échelons les plus élevés de ces modèles avec quelques ajouts. Ainsi, afin d'identifier les caractéristiques de ce citoyen de liberté sociale, nous avons choisi de nous inspirer des caractéristiques des types de citoyen les plus élevés dans les typologies des modèles d'éducation existants. Malgré leurs faiblesses, ces modèles offrent une bonne amorce et notre travail de reconstruction nous permettra de compléter ou de modifier ces caractéristiques dans le respect de ce qu'exige la citoyenneté de liberté sociale.

Ce citoyen qu'appelle la liberté sociale de Honneth (2015) pourra être défini par ses caractéristiques et ses vertus qui lui permettront d'évoluer et d'agir collectivement pour l'émancipation. Le citoyen de la liberté sociale comprend qu'il n'est libre qu'avec la collectivité et que seule la liberté sociale permet à tous les individus d'être libres, de se réaliser et de poursuivre son intérêt. Il adhère à l'idée que la pleine autonomie n'est possible qu'avec les autres et que la finalité de la vie en société est la poursuite du bien commun et la lutte pour un accroissement de la liberté sociale. Il adhère à l'idée que le bien commun et la pleine reconnaissance de tous exigent son engagement et, conscient de l'historicité des droits et des institutions et d'être sujet

de l'histoire, il sait que seuls l'action et le pouvoir collectif d'action les ont fait avancer par le passé et que seuls l'action et le pouvoir collectif d'action les feront avancer face aux différents enjeux auxquels sera confrontée la collectivité. Il comprend que les luttes des autres dans d'autres sphères d'action sont étroitement liées à l'avancement de la liberté sociale dans la sphère publique. Le citoyen de liberté sociale sait aussi que la liberté sociale se bâtit contre des forces puissantes contre lesquelles il faut se prémunir et lutter. Il comprend que les politiques liberticides et oppressives mettent en péril non pas seulement la liberté ou le bien-être d'un groupe ou d'un sous-groupe, mais toute la société (Martineau, 1991). Il sait enfin qu'il est des enjeux qui exigent des actions collectives transnationales.

En analysant le concept de liberté sociale de Honneth (2015), nous estimons qu'il est possible de faire émerger 11 des caractéristiques clés du citoyen de liberté sociale. Ces caractéristiques tiennent compte de ce que nous connaissons maintenant du concept de liberté sociale et de la forme de citoyenneté qu'il appelle. Le tableau ci-dessous présente ainsi les 11 caractéristiques principales des citoyens de la liberté sociale qu'il est possible d'extraire ou de faire émerger du concept de liberté sociale. Il nous a par ailleurs été possible de nous inspirer, pour identifier ces caractéristiques des citoyens de liberté sociale, des caractéristiques du citoyen révolutionnaire d'Éthier et Lefrançois (2012), du citoyen orienté vers la justice sociale de Westheimer et Kahne (2004), du citoyen global radical de Shultz (2007) et du citoyen global de Mundy et Manion (2009).

TABLEAU 5 : CARACTÉRISTIQUES DU CITOYEN DE LIBERTÉ SOCIALE

| Caractéristiques du citoyen de liberté sociale (inspiration directe ou indirecte) | Commentaires le cas échéant |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Adhésion active à l'idée qu'il existe des droits de la personne fondamentaux et que ceux-ci incluent l'égalité sociale et économique, ainsi que les libertés fondamentales (Mundy et Manion, 2009 ; Heimberg, 2011) | Honneth affirme que la reconnaissance des droits est une des conditions de la liberté sociale. |
| 2. Attachement au concept de reconnaissance et de son importance pour la liberté sociale (Mundy et Manion, 2009 ; Honneth, 2006/2014) | Plus que la tolérance, la reconnaissance de l'autre et de son opacité semble nécessaire à la liberté sociale |
| 3. Vision du monde comme un seul système, et de la vie humaine comme étant façonnée par une histoire d'interdépendance et de luttes (Mundy et Manion, 2009 ; Honneth, 2015) | Compréhension qu'il est des enjeux qui transcendent les frontières politiques et qui exigent des délibérations et des actions transnationales. Compréhension que les luttes ont une fonction historique (Honneth, 2015) |
| 4. Capacité à analyser et à comprendre les liens qui existent entre les enjeux sociaux, politiques et économiques (Westheimer et Kahne, 2004) | S'inscrit dans la capacité à reconnaître la complexité des problèmes (Heimberg, 2011) |
| 5. Capacité à comprendre la nature des rapports de pouvoir (Westheimer et Kahne, 2004) | Honneth reconnaît l'importance de l'analyse critique des problèmes pour la liberté sociale |
| 6. Attachement dans la nécessité de s'engager dans la vie sociale pour régler des problèmes de nature sociale ou des enjeux structureaux (Westheimer et Kahne, 2004 ; Éthier et Lefrançois, 2012 ; Honneth, 2015) | Reconnaissance de l'importance de l'engagement pour la liberté sociale |
| 7. Croyance dans le bien commun et dans la croissance de la liberté comme finalités de la vie collective (Honneth, 2015) | Honneth traite de la partialité morale à entretenir en faveur de la liberté |
| 8. Reconnaissance de l'aspect nécessairement social et solidaire de la liberté (Honneth, 2015) | |
| 9. Capacité à délibérer et à l'autolégislation (Éthier et Lefrançois, 2007 ; et Heimberg, 2011) | Honneth affirme l'importance de l'identification des aspirations collectives de même que la capacité à l'autolégislation. |
| 10. Croyance en l'efficacité de l'action collective et solidaire de même que capacité à agir individuellement et collectivement pour le bien commun (Mundy et Manion, 2009 ; Honneth 2015 ; Freire, 1968/1983) | Mundy et Manion (2009) ne parlaient que de l'action individuelle |
| 11. Créativité (Honneth, 2015 ; et Laval, 2019) | La citoyenneté de liberté sociale permet l'expérimentation afin d'assurer que son fonctionnement demeure celui qui convient à la liberté socialement conçue et au bien commun |

Le citoyen de liberté sociale n'est donc pas un citoyen au sens juridique du terme, mais bien au sens des caractéristiques qui le définissent, de ses engagements et de son pouvoir d'action. Le citoyen de liberté sociale sera ainsi pourvu de certaines vertus, que nous pourrions qualifier de démocratiques, qu'il saura mobiliser et exploiter. Armé de ces vertus démocratiques, il saura contribuer au bien commun et à la liberté sociale, et ce, indépendamment du contexte. Ce citoyen qu'appelle la liberté sociale, s'il se retrouve dans un contexte antidémocratique ou dictatorial, n'en cessera pas moins d'être vertueux en cela que les vertus qu'il aura entretenues et développées demeureront et lui permettront de continuer à œuvrer, malgré le contexte, à une plus grande liberté pour tous et pour le bien commun. Il ne sera ainsi jamais un « bon citoyen » dans un régime autoritaire, alors qu'il sera incapable d'adhérer à des préceptes liberticides ou même de rester apathique devant des attaques au bien commun. Il sera toujours un citoyen capable d'œuvrer à la liberté sociale et partant un résistant actif dans une société en proie à des dérives autoritaires.

Selon cette logique, le citoyen de liberté sociale méritera toujours d'être formé dans le cadre d'une éducation émancipatrice qui, sans égard au contexte, devrait poursuivre la réelle liberté des apprenants et donc des citoyens. Si l'éducation doit chercher l'émancipation, elle doit chercher à rendre ceux qui s'y inscrivent libres. L'éducation à la citoyenneté qui aurait la formation de citoyens de liberté sociale comme visée permet de demeurer cohérent avec cette finalité. En effet, si une liberté pleine est une liberté sociale, le citoyen qu'une éducation à la citoyenneté doit contribuer à développer est ce citoyen de liberté sociale.

Permettons-nous d'insister : dans un régime autoritaire, le pédagogue devra contribuer à l'émancipation tout comme le pédagogue évoluant dans une société de liberté sociale.

Dans les deux cas, les pédagogues doivent œuvrer à rendre libres les citoyens. Dans les deux cas, ils devront contribuer à développer des citoyens qui seront outillés pour être libres et partant les outiller afin qu'ils puissent rendre leur société toujours plus libre. Ces citoyens comprendront en somme que ce n'est qu'avec l'autre qu'il est possible d'être totalement libre. Les citoyens d'un régime autoritaire auront une tâche autrement plus ardue que celle des citoyens d'une société de liberté sociale, mais tous deux devront avoir développé des vertus démocratiques similaires afin de pouvoir contribuer à faire advenir une société de liberté sociale, à la consolider ou à la défendre. Les citoyens à développer présentent les mêmes caractéristiques et les vertus à entretenir seront aussi les mêmes.

À ce titre, en cohérence avec l'effort qu'a fait Honneth (2017) d'actualiser l'idée du socialisme dans le contexte des sociétés et des crises actuelles comme les décrivent bien notamment Chi et al., 2020 ; Dardot et Laval, 2020 ; Kempf, 2007 ; Klein, 2020 ; Monbiot, 2007 ; Paccalet, 2007 ou Patel, 2007, il est permis de qualifier le citoyen de la liberté sociale de citoyen socialiste. C'est en effet à l'aide de la liberté sociale que Honneth parvient à actualiser les travaux des socialistes du dernier siècle et demi. En ce sens, le citoyen que la liberté sociale appelle sera certainement un citoyen socialiste. De même, parce que ce citoyen devrait savoir agir collectivement « pour renverser un ordre établi qui appuierait ou créerait exploitation et oppression » (Éthier et Lefrançois, 2012, p. 31), il est tout autant permis de qualifier ce citoyen de révolutionnaire. Prenant appui sur le concept de liberté sociale et par souci de précision, nous continuerons néanmoins à privilégier l'appellation *citoyen de liberté sociale* lorsqu'il sera question du type de citoyen que nous estimons pertinent de développer dans le cadre d'un programme d'éducation à la citoyenneté émancipatrice.

Reste maintenant à déterminer quelles vertus démocratiques devraient faire l'objet d'un enseignement et d'un apprentissage s'il convient de contribuer à développer ce citoyen de liberté sociale. En effet, s'il est dorénavant possible de décrire le citoyen que mérite de former une éducation à la citoyenneté qui serait émancipatrice, demeure la question de ce qui doit faire l'objet d'un enseignement et d'un apprentissage.

4.5 Un citoyen vertueux

La liberté sociale dans la sphère publique permet de proposer une citoyenneté qui la sert. En retour, cette conception de la citoyenneté appelle un citoyen qui présentera les caractéristiques permettant à la société de liberté sociale de fonctionner, d'expérimenter, de croître ou d'être défendue. Ce citoyen de liberté sociale se caractérise par la compréhension qu'il aura du fait qu'une liberté réelle exige un travail collectif et que c'est seulement en œuvrant à satisfaire les besoins et les aspirations de tous les membres de la collectivité et la collectivité prise comme un tout qu'il est possible d'assurer cette pleine liberté.

Dans le cadre d'un curriculum d'éducation à la citoyenneté, il sera important de baliser ce qui devra faire l'objet d'un enseignement et d'un apprentissage afin de contribuer à la formation d'un tel citoyen ou d'une telle conception de la citoyenneté. Ces habiletés, ces aptitudes, ces savoirs ne peuvent pas être innés ou exceptionnels (1^{re} condition de Reboul [1984]). Ces objets d'enseignement et d'apprentissage doivent être cohérents avec les fins émancipa-

trices poursuivies (2^e condition de Reboul [1984]) et doivent permettre que se poursuive l'apprentissage (3^e condition de Reboul [1984]). De même, ils devront permettre à l'apprenant d'augmenter son autonomie, sa liberté et son pouvoir d'action selon les conditions de Freire (1968/1983).

Dans le respect du concept des vertus compris comme un degré d'excellence dans la maîtrise d'une habileté ou d'une aptitude, les objets d'apprentissages et d'enseignants retenus devront par ailleurs permettre d'espérer être libre et capable agir. Cette caractéristique est d'autant plus importante que le citoyen a toutes les chances de devoir évoluer, du moins pour un avenir de quelques dizaines d'années, dans une société qui sera marquée et contrainte par les lois du capitalisme et par les limites que cherchent à imposer ses idéologues. Le citoyen devra avoir développé des vertus qui lui permettront de naviguer dans cette société capitaliste tout en œuvrant à faire advenir une société qui pourra assurer une pleine liberté, une société sociale au sens plein du terme (Honneth, 2017).

Afin de proposer un modèle complet, nous espérons enfin que ces objets d'apprentissage et d'enseignement permettent de tenir compte de l'ensemble des facettes de la citoyenneté et du citoyen de liberté sociale sans pour autant proposer un cadre si lourd qu'il deviendrait impossible à opérationnaliser. Nous voudrions donc identifier un nombre limité et critique de vertus démocratiques irréductibles et formant un tout suffisant pour espérer réellement contribuer à l'émancipation du citoyen. En prenant appui sur la conception sociale de la liberté de Honneth de même que sur la citoyenneté de liberté sociale et sur les caractéristiques du citoyen de liberté sociale, nous soutenons qu'il est possible d'identifier six vertus démocra-

tiques à développer et à entretenir. C'est en développant et en entretenant ces six vertus démocratiques, que ce soit dans le contexte d'une éducation à la citoyenneté scolaire ou dans le cadre d'une éducation au pouvoir citoyen plutôt militant, qu'il sera possible d'espérer contribuer à former des citoyens réellement libres, engagés, solidaires et capables agir.

Le schéma ci-dessous illustre comment, il est possible de proposer six vertus démocratiques à partir des caractéristiques du citoyen de liberté sociale.

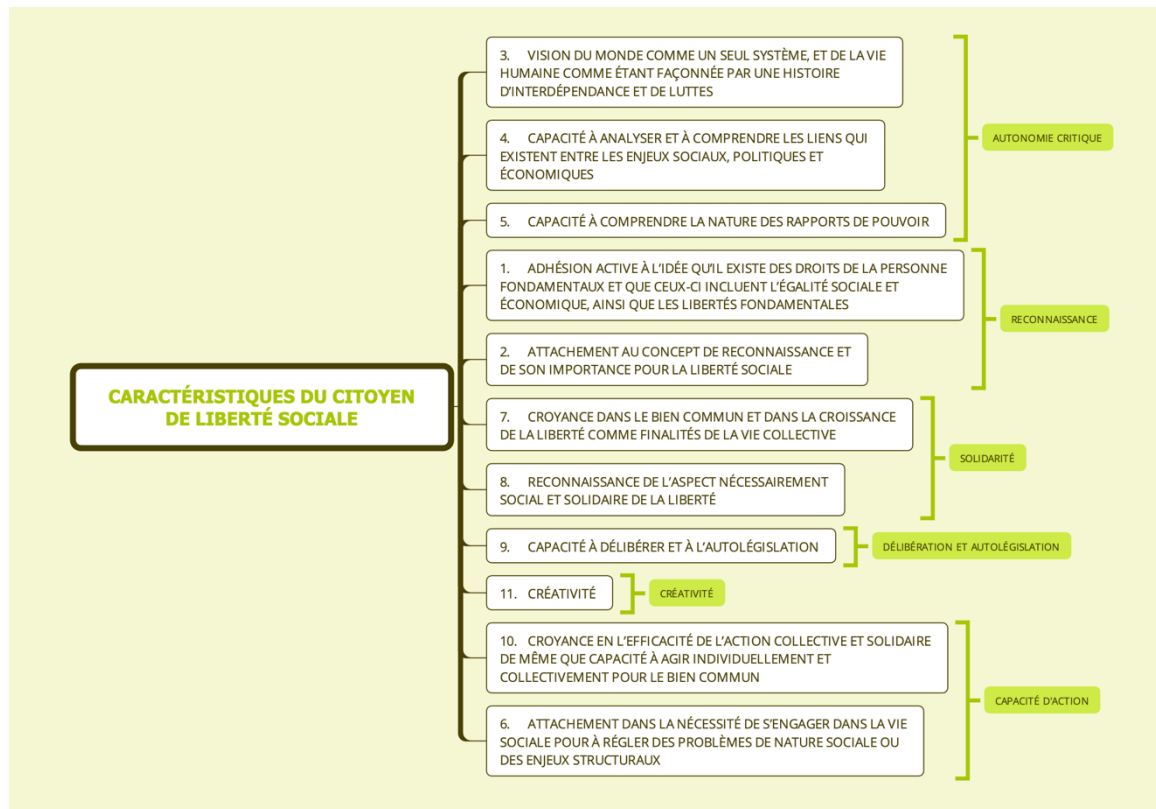


SCHÉMA 2 : SIX VERTUS DÉMOCRATIQUES DU CITOYEN DE LIBERTÉ SOCIALE

Dans un premier temps, considérant ce qu'il a été possible de faire émerger du concept de liberté sociale, il semble possible d'affirmer que le citoyen de liberté sociale devra avoir développé une solide aptitude à l'analyse critique afin d'être en mesure de déterminer si une décision, une règle ou une situation contribue au bien commun pour une plus grande liberté pour tous. Comme citoyen, il devra savoir se positionner à l'aide de ses ressources intellectuelles et critiques. C'est en ce sens que nous estimons que le citoyen devra développer une première vertu démocratique, soit l'autonomie critique. C'est uniquement en ayant développé cette vertu qu'il sera possible au citoyen de liberté sociale d'être pleinement autonome et libre. La pensée critique revendiquée par plusieurs auteurs (Dewey, 1938/1963 ; Gagnon, 2008) de même que la pensée historique par exemple (Seixas et Morton, 2013) s'inscrivent dans l'idée kantienne de l'autonomie rationnelle. La capacité à apprécier les rapports de pouvoir (Boltanski, 2009) et d'analyser ce qui contribue à la liberté des sociétés humaines ou ce qui leur nuit (Rancière, 2020) s'inscrit quant à elle dans le volet critique de cette autonomie.

Dans un deuxième temps, considérant la richesse qu'apporte l'autre à la formation d'une volonté collective respectueuse de la diversité, le citoyen devra savoir reconnaître la diversité humaine et plus encore savoir œuvrer activement afin que prennent forme des politiques qui reconnaîtront la diversité (Kendi, 2019). Dans un contexte de liberté sociale, la lutte pour la reconnaissance dans toutes les sphères d'activité est centrale (Honneth, 2000/2015). Le citoyen devra donc développer cette vertu démocratique qu'est la reconnaissance s'il espère profiter de la diversité des regards et des savoirs pluriels d'abord et s'il espère être réellement libre enfin. La reconnaissance est liée à l'égalité dans toutes les sphères d'activité humaine. Comme la liberté sociale implique que ce n'est qu'avec l'autre qu'il est possible d'être pleinement libre et que l'égalité dans les trois sphères d'activité est l'une des conditions de la liberté,

la reconnaissance devra faire partie des vertus démocratiques à développer ou à entretenir chez les citoyens.

Dans un ordre d'idées similaires, nous avons par ailleurs vu l'importance capitale que prennent la solidarité et la fraternité pour la liberté sociale dans l'espace public. C'est en fait l'une des pierres angulaires du travail honnethien alors qu'il cherche une définition de la liberté qui permettrait de réconcilier les trois promesses révolutionnaires et notamment la liberté et la fraternité. Le citoyen devra ainsi être appelé à entretenir ou développer cette vertu qui seule lui permettra de juger de la contribution mutuelle, de la synergie de coopération qu'il est nécessaire de déployer afin de permettre de satisfaire les besoins et les aspirations de tous, pris individuellement, et du tout collectif. La solidarité sera ce moteur, comme l'amour peut l'être dans un couple, pour travailler aux projets de l'autre comme s'ils étaient miens, à voir en l'autre un partenaire et non un concurrent. Plus encore, la solidarité devrait permettre l'engagement pour le bien de la communauté et de la liberté de chacun et de tous. C'est cette vertu et l'attachement aux décisions et aux institutions collectives qui poussera le citoyen de liberté sociale à militer et à lutter même au prix d'importants sacrifices. Comme le rappelle Nadeau (2013), sans solidarité, il ne peut y avoir de liberté.

Dans un autre ordre d'idées, parce que la liberté sociale exige la création d'un espace public communicationnel et délibératif transversal, il semble nécessaire de contribuer au développement des habiletés délibératives et de cette quatrième vertu démocratique qu'est la délibération démocratique. Plusieurs auteurs ont montré l'important de la délibération pour la citoyenneté et la démocratie (Dewey, 1938/1963 ; Éthier et Lefrançois, 2008 ; Habermas, 1987a). Cette vertu qui seule permet de prendre collectivement des décisions semble en effet

capitale pour le citoyen de liberté sociale. Ce n'est que grâce à elle que les citoyens pourront déterminer les actions à prendre, les règles à adopter et les institutions à créer. Le rapport de pouvoir qui existe dans les sociétés capitalistes actuelles exigent néanmoins des mises en garde importantes en lien avec cette vertu. Une réelle délibération démocratique ne pourra avoir lieu que lorsqu'il y aura l'égalité dans toutes les sphères d'activité. Il sera donc nécessaire de demeurer critique (première vertu) face aux mécanismes délibératifs, aux injustices qu'ils peuvent reproduire tout comme il sera nécessaire de savoir agir (sixième vertu démocratique) pour rééquilibrer la balance des pouvoirs.

Dans un cinquième temps, considérant par ailleurs que la société de liberté sociale sera toujours en processus de transformation afin d'assurer la formation et la réalisation de la volonté collective, une telle société exigera une adhésion forte à un expérimentalisme critique afin d'expérimenter les différentes formes d'organisations sociales les plus à même de produire une volonté collective substantive. La créativité et l'expérimentalisme éthique semblent en ce sens être la cinquième vertu démocratique nécessaire au citoyen de liberté sociale. C'est uniquement en ayant entretenu et développé cette capacité à innover pour le bien de la collectivité, en ayant développé cette vertu qui devra permettre de ne pas s'attacher à des modes traditionnels d'organisation présentant des limites importantes et en sachant proposer et apprécier de nouvelles façons de faire que la liberté sociale pourra croître. C'est la force créatrice des citoyens qui permettra notamment de trouver la meilleure avenue et les meilleures solutions aux problèmes que rencontreront les sociétés de liberté sociale.

Enfin, sachant que les sociétés de liberté sociale seront inévitablement remises en question, qu'elles seront attaquées ou, plus simplement, qu'il faudra activement travailler à

faire advenir une société qui soit plus juste et plus libre à petite et à grande échelle, il apparaît nécessaire de travailler au développement qu'une sixième vertu démocratique, soit la capacité d'action. Cette vertu semble souvent absente des modèles d'éducation à la citoyenneté existants alors que le fait qu'elle soit absente met justement en péril la citoyenneté alors qu'elle ne reconnaît plus le pouvoir souverain du citoyen. Il est pourtant tout à fait possible d'entretenir et de développer cette vertu. Les syndicats, les organismes de défense de droits, les groupes communautaires ont dû se doter d'un cadre qui reconnaisse. Sur ce plan, Freire et d'autres parlent de la praxis capacitante. Il est difficile d'admettre qu'une éducation à la citoyenneté émancipatrice n'aurait comme objet d'enseignement et d'apprentissage la capacité d'action.

Le schéma qui suit illustre les six vertus démocratiques retenues dans notre modèle.



SCHÉMA 3 : LES SIX VERTUS DÉMOCRATIQUES

Le modèle conceptuel que nous proposons consiste donc en six vertus qu'il conviendrait de développer et d'entretenir dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté émancipatrice. Ces vertus démocratiques que nous avons fait émerger de notre lecture des textes de Honneth (2015 et 2017) traitant de la liberté sociale semblent offrir un parcours éducatif particulièrement riche.

Au terme de cet exercice spéculatif, s'il est possible de reconnaître que les vertus identifiées ne paraissent pas tout à fait iconoclastes et peuvent rejoindre certaines des vertus identifiées dans d'autres modèles d'éducation à la citoyenneté, nous estimons que notre proposition se distingue de ces modèles en cela que les vertus démocratiques du citoyen de liberté sociale forment un tout qui devrait permettre de remplir l'ensemble des conditions de l'éducation à la citoyenneté émancipatrice. De plus, en partant du concept honnethien de liberté sociale notre proposition prend appui sur un socle normatif solide et cohérent.

Dans le prochain chapitre, nous tenterons une définition de chacune de ces vertus et poursuivrons notre justification du modèle en le confrontant aux préceptes de l'éducation émancipatrice de Freire (1968/1983).

Chapitre 5 — Six vertus démocratiques pour un citoyen de liberté sociale

Dans le chapitre précédent, nous avons postulé qu'une éducation à la citoyenneté émancipatrice devrait contribuer à développer un citoyen qui saurait, après analyse du contexte, œuvrer au bien commun et à un élargissement de la liberté sociale. Notre analyse nous a par ailleurs permis de faire émerger un modèle d'éducation à la citoyenneté centrée sur le développement de six vertus démocratiques, allant de l'autonomie critique à la capacité d'agir, en passant bien entendu par la solidarité, la reconnaissance, la délibération et la créativité. Dans le présent chapitre — le temps 3 de notre démarche —, il sera question de proposer des définitions pour chacune de ces vertus. Ces définitions devront rester cohérentes avec les impératifs de la liberté sociale et permettre de formaliser les vertus retenues comme des objets d'enseignement et d'apprentissage. Pour ce faire, il sera nécessaire de nous éloigner des écrits de Honneth. L'exercice spéculatif que nous proposons nous force à sortir de ce cadre justement parce que Honneth ne traite pas des vertus démocratiques.

Rappelons ici que nous retenons de l'idée de vertu, cette idée d'une disposition ou d'une aptitude excellente du caractère moral qui n'est pas une injonction exogène ou un trait

inné de l'individu. Elle se développe en profondeur et requiert notamment de savoir faire ce qu'il faut faire pour agir conformément à ses intentions moralement fondées et savoir reconnaître les dimensions morales d'une situation avant d'agir (Hursthouse et Pettigrove, 2018). C'est ainsi que les vertus démocratiques présentées ici concernent l'agir réfléchi pouvant faire l'objet d'une éducation.

Il est certes possible de critiquer l'aspect « perfectionniste » (Wall, 2010) de notre démarche, mais nous sommes d'avis — nous y reviendrons au chapitre 6 — que toute éducation et toute structure éducative ne pourra être que perfectionniste en ce sens que l'éducation, y compris l'éducation à la citoyenneté, devrait chercher à émanciper et à rendre autonome et donc de contribuer à l'amélioration des individus et des collectivités. Nous estimons par ailleurs que cette partialité morale envers la liberté sociale et la solidarité (Honneth, 2015) est cohérente avec de telles visées éducatives (Freire, 1968/1983 ; Reboul, 1984).

Enfin, il convient de rappeler que notre modèle présente des vertus démocratiques comprises comme autoportantes et interreliées en ce sens qu'elles sont toutes nécessaires, qu'elles peuvent être développées ou entretenues séparément, mais que de chercher à les isoler mettra en péril la capacité du citoyen à œuvrer pour la liberté sociale. Nous voulons de même rappeler que les vertus démocratiques retenues devraient servir le citoyen et la collectivité qui cherchera 1) à faire advenir une société de liberté sociale ; 2) à consolider ou à institutionnaliser une telle société ; ou 3) à protéger une telle société contre les périls qui pourrait la guetter.

5.1 Autonomie critique

Au sujet de l'autonomie critique, rappelons qu'elle trouve certaines de ses sources dans l'idée kantienne de la liberté (Kant, 1787). Pour être libre, le citoyen doit pouvoir prendre lui-même position, poser un jugement, comprendre, poser un regard critique sur lui-même et sur la société. L'autonomie critique s'inscrit dans une conception réflexive de la liberté qui permet à l'individu de disposer des outils par lesquels il peut demeurer critique face à ses actions et positions, ainsi que face à celles de la collectivité. C'est en ce sens que nous trouverons les fondements de cette autonomie critique au service de la liberté sociale dans les concepts d'autonomie intellectuelle (Zagzebski, 2013), d'agentivité épistémique (Engels, 2013), de communauté d'enquête, (Dewey, 1938/1963), d'esprit critique (Boltanski, 2009 ; Facione, 1990 ; Gagnon, 2008), de justice épistémique (Fricker, 2007), de jugement critique et moral (Kendi, 2019) et même dans plusieurs facettes de la pensée historique (Seixas et Morton, 2013). C'est donc en prenant appui sur ces auteurs dans un premier temps que nous chercherons à définir l'autonomie critique dans une optique de liberté sociale.

L'autonomie critique est d'abord cette capacité à réguler ses croyances et à poser un jugement sur ce que le citoyen croit savoir et ce qui lui permet d'avoir les croyances ou les connaissances qu'il détient. Il s'agit donc de concevoir l'autonomie critique d'abord comme une autonomie intellectuelle ou une agentivité épistémique. Cette idée prend, on le conçoit bien, ses assises dans la liberté réflexive de Kant (1787), qui enjoignait le citoyen à penser par lui-même. Le citoyen devra ainsi, un peu comme Dewey (1938/1963) le soutenait, avec l'aide

de sa communauté épistémique (Demers, Bachand et Leblanc, 2016), savoir déterminer collectivement les critères qui lui permettent de savoir. Le citoyen de liberté sociale devra en effet savoir comment, à l'aide d'une communauté épistémique, créer, critiquer et valider de la connaissance. Il saura que la connaissance est toujours historiquement située et peut elle-même être source d'injustices (Bachelard, 1972). Il saura que la « vérité » a souvent servi le discours des puissants. En ce sens, il saura se donner, avec ses pairs, des critères d'érudition qui leur permettront de débusquer les raccourcis et les croyances qui pourraient mettre en péril la liberté sociale. Le citoyen de liberté sociale devra ainsi développer les vertus épistémiques (Anderson, 2012) qui lui permettront d'être réellement libre et qui lui permettront de s'affranchir d'une éventuelle sujétion épistémique, y compris envers ses pairs. Il devra en somme savoir comment savoir et savoir comment déterminer que ce qu'il sait est vrai.

Le citoyen de liberté sociale devra néanmoins savoir se prémunir contre les injustices de nature épistémique (Fricker, 2007). D'une part, ces injustices interdisent l'accès à la connaissance ou à la conceptualisation (injustices herméneutiques) pour certains groupes ; d'autre part, elles discréditent l'expérience et le savoir des membres de groupes minorés en raison de leur identité (injustices de témoignage). Les vertus épistémiques permettront aux citoyens de liberté sociale de mieux savoir et de savoir de façon plus complète. Cela implique que l'apprenant doit être exposé aux savoirs de sources et de perspectives diverses, qu'il interroge ces sources et problématise le contexte de leur production. Il doit par ailleurs être reconnu — et voir les autres reconnus — comme témoin crédible lorsqu'il affirme des croyances vraies, des savoirs propositionnels qu'il aura vertueusement construits. Les autres doivent néanmoins eux-mêmes douter et construire vertueusement leurs croyances, y compris lorsqu'ils prennent appui sur le témoignage de groupes faisant parfois l'objet d'injustice épistémique.

Sur ce plan, dans le domaine de l'autonomie intellectuelle, Fabre (2014) insiste par ailleurs sur l'importance de développer la prudence chez les apprenants, de même que leur capacité à problématiser. Au sujet de la prudence, il écrit :

Je pense que la finalité des « Éductions à » serait de former le citoyen, [*sic*] à la prudence. [...] La prudence est une vertu intellectuelle qui concerne l'intelligence de l'action et ce qu'il convient de faire ou de ne pas faire dans un contexte donné. Le principe de responsabilité relève de cette prudence. (Fabre, 2014, p. 6-7)

En ce qui a trait à la problématisation, il estime qu'elle seule permet aux citoyens d'une collectivité d'en arriver à une « opinion raisonnée ». À ce sujet, pour Lange, Trouvé et Victor (2007) notamment, les « Éductions à » doivent permettre la formation de cette opinion raisonnée qui se trouve à l'intersection du savoir savant, des choix philosophiques et de l'action politique. Dans le cadre d'une autonomie critique et de sa composante plutôt intellectuelle, ces réflexions semblent plus que pertinentes. Travailler les questions socialement vives (Legardez, 2004 ; Wellington, 1986) avec les apprenants dans une perspective émancipatrice, par exemple, constitue un des moyens en cohérence avec ces visées.

L'autonomie critique ne doit cependant pas se limiter à l'autonomie intellectuelle, elle implique aussi des capacités de jugement moral et critique. L'autonomie critique doit permettre de remettre en question les institutions ou les postures adoptées collectivement pour le bien commun. Il en va de même pour les normes morales. Dans sa quatrième phase du développement moral, Habermas (1976) soutient que le sujet prend conscience de ce que sont les normes sociales et qu'il saura comment parvenir à poser un jugement moral sur ces normes lors d'éventuels conflits avec ses croyances. En ce sens, il faut comprendre l'autonomie critique comme une vertu qui devra englober des habiletés intellectuelles de haut niveau et un sens éthique

développé. Il est donc possible de soutenir que cette première vertu démocratique devra permettre la construction d'une connaissance (au sens d'une compréhension extensive) des droits juridiques et des institutions démocratiques. Mais plus encore, cette vertu devra permettre le jugement moral du citoyen de liberté sociale. Leleux (2014) a montré qu'une morale laïque cherche généralement à développer deux types de jugement,

à savoir le jugement évaluatif et le jugement normatif. Le jugement évaluatif consiste à décider ce qui est souhaitable, voire préférable, bref à évaluer, il porte sur le bien-être. Le jugement normatif, en revanche, consiste à décider ce qu'il faut faire pour bien faire ou pour être juste et se meut donc dans la sphère du devoir-être. (p. 4)

Comme le rappelle la chercheuse, la question se pose alors de savoir à partir de quelle norme il sera possible d'enseigner ces jugements. La liberté sociale et le bien commun pourront servir de normes en ce sens qu'ils marquent en fait des finalités/telos de la collectivité et des individus qui la composent selon Honneth (2015). Sur ce plan, rappelons que Honneth avançait l'idée qu'il est important d'entretenir et de développer une certaine partialité morale en faveur de la liberté sociale et du bien commun.

Cette partialité morale s'appliquera aux décisions, aux institutions, mais aussi aux systèmes et aux relations de forces ou de pouvoir qui peuvent exister. Le citoyen de liberté sociale doit pouvoir remettre en cause l'ordre établi et contribuer librement à leur reconstruction collective. À ce titre, il est possible d'affirmer que le citoyen de liberté sociale devra posséder les outils de la pensée critique. Gagnon (2008) a montré que la pensée critique pouvait faire l'objet d'un enseignement et d'un apprentissage notamment par la discussion dans les communautés de recherche philosophique. Sur ce plan, Facione (1990) proposait six habiletés liées à la pensée critique. Il affirme que « The experts find CT to include cognitive skills in (1) interpretation,

(2) analysis, (3) evaluation, (4) inference, (5) explanation and (6) self-regulation » (Facione, 1990, p. 4). Le tableau ci-dessous présente les compétences et les sous-compétences de la pensée critique de Facione.

TABLEAU 6 : COMPÉTENCES DE LA PENSÉE CRITIQUE (FACIONE, 1990)

| Compétences | Sous-compétences |
|----------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Interpréter | Catégoriser Décoder la signification Clarifier la signification |
| 2. Analyser | Examiner les idées Identifier les arguments Analyser les arguments |
| 3. Évaluer | Évaluer des affirmations Évaluer des arguments |
| 4. Inférer | Interroger des preuves Proposer des alternatives Tirer des conclusions |
| 5. Expliquer | Énoncer des résultats Justifier Présente des arguments |
| 6. Autoréguler | Examiner ses croyances et ses pratiques Corriger ses croyances et ses pratiques |

Cette pensée critique sera néanmoins moralement orientée. Comme Boltanski (2009) le soutient, la critique doit toujours chercher à analyser et corriger le pouvoir des élites lorsqu'elles existent. Le citoyen de liberté sociale devra donc savoir être critique, en ce sens qu'il saura analyser les relations de pouvoir de même que les processus d'oppression. Il devra savoir comprendre les injustices et les limites à la pleine liberté sociale et au bien commun, même lorsqu'elles sont érigées en système ou cachées derrière des décisions en apparence justes. Pour Rancière (2020), la critique est en ce sens subversive puisqu'elle sous-tend cet effort pour comprendre l'organisation du social, laquelle serait basée sur l'inégalité, dans le dessein de bouleverser cette organisation. Il importe de bien comprendre que c'est cette facette de la critique qui permettra aux citoyens d'avoir une réelle compréhension des enjeux de pouvoir qui existent au sein de la société. C'est aussi un sens critique de cette nature qui leur

permettra collectivement de juger des conséquences ultimes — fussent-elles environnementales, politiques ou humaines — du régime dans lequel ils sont appelés à évoluer et des décisions qu'ils prennent.

Honneth (2020) ajoute que les capacités critiques du membre d'une collectivité devront par surcroît savoir proposer une « réinterprétation transformatrice des normes en place. » (p. 134) Sur ce plan, le citoyen, en collaboration avec ses concitoyens, devra aussi savoir qu'il est possible de fournir une interprétation différente des normes dominantes. Pour Honneth (2020), la première injustice ressentie prendra ainsi appui sur les normes existantes. À titre d'exemple, le citoyen pourra affirmer qu'il y a injustice en s'appuyant d'abord sur la norme existante du mérite. Or, nous met en garde Honneth (2020), le citoyen ne doit pas se satisfaire de cette réinterprétation des normes dominantes, il doit aussi savoir analyser les intérêts qui se cachent derrière, l'interprétation hégémonique des normes établies. Honneth (2020) estime donc que le citoyen, dans un effort de « réinterprétation coopérative », devra ainsi « développer des connaissances expliquant pourquoi, à partir de quelles situations d'intérêts, on s'en tient à l'interprétation des normes pratiques dans l'ordre social dominant » (p. 138) et donc être en mesure de proposer des normes nouvelles ou des interprétations nouvelles des normes établies en comprenant que l'attachement aux normes dominantes et à l'interprétation hégémonique de celles-ci sert des intérêts et donc que les groupes dominants risquent de n'avoir aucune motivation à accepter leur modification et à plus forte raison leur rejet. C'est donc à une analyse des intérêts, comme l'appelle notamment Kendi (2019) dans son analyse du racisme, qu'invite Honneth (2020). La pensée critique du citoyen de liberté sociale devra savoir réaliser cette analyse des intérêts explicites et implicites dans les structures et dans les

normes sociales existantes (qu'il devra aborder dans leur historicité comme constructions sociales qu'il est possible de transformer), ainsi que les facteurs expliquant leur maintien.

Il est d'intérêt de noter que ces différentes facettes de l'autonomie critique comme vertu démocratique ne sont pas irréconciliables avec les habiletés de la pensée historique telle que la présentent notamment Seixas et Morton (2013). Rappelons que Seixas et Morton (2013) nomment ces habiletés les « six concepts de la pensée historique » dans l'étude des phénomènes sociohistoriques (comme le sont les normes sociales) et qu'ils se présentent de la façon suivante :

1. Établir la pertinence historique ;
2. Utiliser des sources primaires ;
3. Définir la continuité et le changement ;
4. Analyser les causes et les conséquences ;
5. Adopter une perspective historique ;
6. Comprendre la dimension éthique des interprétations historiques.

Ces « concepts » de la pensée historique qui seraient développés dans le cadre de l'enseignement de l'histoire comme discipline semblent recouper plusieurs des outils qui seront nécessaires au citoyen dans le développement de son autonomie critique. À ce sujet, Rüsen (2006) rappelle qu'il est possible d'identifier différents niveaux de compréhension de l'histoire dont les plus élevés permettent aux citoyens de comprendre et d'agir. Il écrit :

(3) le niveau critique [de compréhension de l'histoire] implique l'adoption d'une posture qui reconnaît que l'histoire change et que tout n'est pas bon dans notre situation actuelle et nécessite donc des contre-discours et (4) le niveau génétique et le plus élevé [de compréhension] met en évidence la capacité d'analyser le passé d'un présent en constante évolution de manière nuancée avec la connaissance et la conscience que même le sens du passé change en fonction de la question posée. (Rüsen, 2006, p. 72) [notre traduction]

L'autonomie critique du citoyen de liberté sociale ne sera jamais pleine et entière sans l'autre et la collectivité. En ce sens, cette vertu — qui implique l'esprit critique, l'agentivité épistémique, la compréhension des libertés juridiques et des institutions — exige d'être développée dans un mode coopératif. Les citoyens devraient donc être appelés à travailler ensemble au sein d'une communauté d'enquête (Dewey, 1938/1963) ou de recherche philosophique (Gagnon, 2008).

Il importe enfin de noter que l'autonomie critique, si elle peut être considérée comme une fin digne d'être poursuivie pour elle-même (Reboul, 1984), ne peut être suffisante pour le citoyen qu'appelle la liberté sociale. Non seulement faudra-t-il assurer que l'enseignement de cette vertu se fasse toujours dans le cadre d'une collectivité, mais aussi que cet enseignement s'articule avec les cinq autres vertus démocratiques. Une pensée critique ne sera bien développée que si elle peut prendre appui sur la solidarité, la reconnaissance et plus encore sur la capacité d'action.

5.2 Reconnaissance

La reconnaissance est un concept clé de la pensée honnethienne (Honneth, 2000/2015). Nous estimons qu'il est possible d'en faire une vertu démocratique alors qu'elle implique des aptitudes à l'humanisation (Freire, 1968/1983), à individuation (Fleury, 2015), à l'ouverture à l'autre et à la diversité (Kendi, 2019). Ce choix s'explique aussi en regard des

différentes luttes pour la reconnaissance des dernières décennies et considérant celles qui viendront, et de la place importante que doivent prendre ces luttes dans la formation de la volonté collective. C'est donc en prenant appui sur ces auteurs que nous proposons une définition opérationnelle de cette vertu à développer dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté émancipatrice.

À ce sujet, soulignons d'abord que la liberté sociale et la reconnaissance qui y prend forme sont des expériences intersubjectives qui permettront aux citoyens de voir que les objectifs de lutte des autres viennent compléter et alimenter leurs luttes propres, voire leur identité. Plus encore, la liberté sociale exige une reconnaissance réciproque ou mutuelle alors que c'est uniquement dans le cadre d'une pleine « synergie coopérative » qu'il sera possible d'œuvrer effectivement au bien commun et à une plus grande liberté pour tous pris individuellement et collectivement. La reconnaissance mutuelle comme vertu démocratique pourra ainsi être comprise en partie comme cette expérience réciproque qui consiste à cet entrelacement des fins qu'exige la liberté sociale (cf. infra section 4.1.1). La reconnaissance permet de « se voir soi-même confirmé dans les désirs et les objectifs de l'autre, dans la mesure où l'existence de cet autre représente une condition de la réalisation de nos désirs et objectifs propres. » (Honneth, 2015, p. 75) La reconnaissance, comme vertu, sera donc cette capacité à voir en l'autre un collègue, un partenaire, voire un frère sans la contribution duquel il sera impossible d'espérer satisfaire mes besoins ou mes aspirations et sans lequel il sera impossible de combler nos intérêts collectifs. Plus encore, c'est de voir dans l'autre un concitoyen dont la dignité est étroitement liée à la mienne propre et à celle de toute la collectivité. La reconnaissance est ainsi liée

à la promesse révolutionnaire d'égalité qui s'institutionnalise à travers les droits et les protections légales contre la discrimination sans pour autant que cette institutionnalisation soit suffisante.

Or, si la reconnaissance se fonde sur l'amour, l'égalité et la dignité humaine comme le soutient Hegel (1807/2012), elle porte en son sein des éléments tangibles qui, comme l'amour, devront être développés et entretenus par une société de liberté sociale. À ce sujet, la reconnaissance se lie étroitement avec — et parfois remet violemment en question — la définition du « moi » et du « nous » qu'appelle toute collectivité (Taylor, 1989). Comment redéfinir le « nous » afin qu'il puisse tenir compte de toute la diversité qui s'y trouve et de la diversité qui s'y joint ?

[L]'afflux croissant de ressortissants d'autres cultures et d'autres ethnies dans les pays économiquement prospères d'Europe occidentale, mais aussi les protestations de plus en plus virulentes des mouvements de femmes contre les pratiques informelles qui excluaient les citoyennes du processus de formation public de la volonté collective, commencèrent dans les années 1970 à poser des problèmes qui réclamaient une nouvelle définition du « nous » de l'autodétermination démocratique. (Honneth, 2015, p. 439)

Il faut donc ajouter à la reconnaissance comme vertu une facette d'inclusion et bien souvent une importante reconnaissance formelle des droits sociaux. En effet, si la légitimité d'une société et de ses institutions repose sur l'adhésion libre d'individus égaux, il existe une responsabilité morale d'œuvrer dans le sens d'une reconnaissance aussi large que possible. En ce sens, il est pertinent d'exploiter le concept d'altérité de Todorov (1982) et de Dalongeville (2001), qui illustrent l'importance de l'expérience de l'altérité et de la différence dans l'apprentissage de la reconnaissance.

Freire (1968/1983) rappelle pour sa part que l'éducation pourra avoir comme fonction d'humaniser ou de déshumaniser l'autre. Or, seule l'humanisation de l'autre permet la liberté. À ce sujet, Freire écrit :

[L]a lutte [pour l'émancipation] est possible parce que la déshumanisation, bien qu'elle se soit produite dans l'histoire, n'est pas une *fatalité*, mais le résultat d'un « ordre » injuste qui engendre la violence des oppresseurs d'où résulte le *moins-être*. (1968/1983, p. 20)

Selon Honneth (2000/2015), la justice sociale se consolidera à travers un incessant va-et-vient entre les principes institutionnalisés de la reconnaissance et de nouvelles demandes insatisfaites de reconnaissance. Ce n'est donc que par les diverses luttes pour la reconnaissance que pourront « advenir les conditions adéquates à la réalisation des attentes normatives des sujets. » (Deranty et Genen, 2020, p. 29) La reconnaissance est porteuse d'une volonté d'émancipation « qui viserait la destruction des asymétries et des exclusions sociales » (Honneth, 2004, p. 135) pour une large égalité et une justice sociale soutenue par des institutions collectivement fondées. Il est alors primordial de ne pas avoir comme visée la simple tolérance chez les citoyens. Seule une réelle reconnaissance active et militante pourra leur permettre d'être libres avec les autres. En ce sens, Kendi (2019) affirme que le citoyen doit apprendre non pas à n'être pas raciste, mais à être activement antiraciste tout comme il doit apprendre à être activement féministe ou anticapitaliste. Pour Kendi (2019) une société juste devra permettre, célébrer et s'alimenter de l'altérité. À ce sujet, il écrit :

Le capitalisme est essentiellement raciste ; le racisme est essentiellement capitaliste. Ils sont nés ensemble des mêmes causes non naturelles, et ils mourront un jour ensemble de causes non naturelles. À moins que le capitalisme racial survive et crée une autre ère de vol et d'iniquité rapace, surtout si les militants combattent naïvement les jumeaux conjoints de manière indépendante, comme s'ils n'étaient pas le même. (Kendi, 2019, p. 163) [notre traduction]

Cela dit, c'est aussi à travers la reconnaissance qu'il est possible de consolider son identité et celle d'une collectivité. Selon Honneth (2020), il est en effet possible de supposer que la reconnaissance et la lutte pour la reconnaissance auront un effet sur la construction identitaire de l'individu et du groupe. Comme le rappelle Colonna (2017), l'autre n'a pas à être compris, l'autre nous sera toujours en tout ou en partie étranger. C'est cette altérité opaque qui permet la diversité des expériences et la consolidation du soi et du « nous ».

Honneth estime en effet que c'est à travers les luttes et collectivement que l'individu sera effectivement en mesure de forger son identité libre des dictats des groupes dominants. Il affirme ainsi que

nous ne pouvons pas présupposer de façon empirique [...] que ceux qui combattent ou luttent pour la reconnaissance ont déjà une idée entièrement établie de leur propre identité personnelle ou collective. En ce sens, [...] le résultat principal d'une lutte pour la reconnaissance est essentiellement une dé-identification (ou désidentification), dans le sens suivant : en combattant ou en essayant de reformuler les principes existants de reconnaissance, nous perdons les catégories établies d'identification qui constituent le cadre de notre propre groupe, de notre propre personnalité. En ce sens, nous dépassons nos identités fixes. (Honneth, 2020, p. 76)

Cette identification sert la collectivité et l'individu alors qu'il est libre avec et grâce à l'autre, et à la collectivité tout comme il apprend qui il est avec et grâce à l'autre et à la collectivité. L'individu apprend à se connaître, apprend qui il est dans un processus collectif d'individuation. Sur ce plan, Fleury (2015) met le lecteur en garde contre l'individualisme qui ne sera jamais l'individuation car le premier, contrairement à cette dernière, isole l'individu. Les groupes dominants voudront nourrir l'individualisme qui prive l'individu de sa place régulatrice et protectrice parmi les autres et au sein de la collectivité. En ce sens, l'individualisme ne peut que nuire à l'avènement du citoyen libre, engagé et solidaire qui sera alors esseulé.

Centrer l'éducation sur l'individuation n'est nullement la centrer sur l'individu. L'individuation est le processus critique d'avènement d'un sujet non préexistant en soi. En termes deweyiens, il faudrait parler de « développement de l'individualité » au sens où il s'agit de « devenir dans une certaine mesure différent de ce que nous étions ». [...] Cette éducation à l'individuation, qui dure une vie entière, n'est le fruit d'aucune évidence. Il faudra du soin et de la discipline pour voir émerger un chemin vers elle. L'individuation fait irrémédiablement lien. Elle est circulation dans le temps historique, vers le passé qui nous structure, vers le futur qui nous inspire. D'ailleurs, ne plus être apte à « circuler » dans le temps, ne plus être capable — consciemment ou inconsciemment — de se remémorer son passé comme de se projeter dans son futur, est le signe patent d'une individuation en danger. (Fleury, 2015, p. 184-185)

La reconnaissance est pourtant aussi et surtout le résultat des luttes pour la reconnaissance des différents groupes qui composent la société. Durant l'été 2020, le monde entier était secoué par une mobilisation transversale et transnationale contre l'oppression dont est victime la communauté noire. L'assassinat de George Floyd à Minneapolis le 25 mai 2020, en raison du mépris patent que ce crime illustre pour la vie des Noirs, a provoqué une réaction internationale de révolte, réaction qu'il serait possible de qualifier de lutte pour la reconnaissance (Honneth, 2000/2015). Face à cette humiliation sociale de toute une communauté, non seulement celle-ci a-t-elle su se mobiliser, mais elle a su mobiliser beaucoup plus largement des membres de différents groupes marginalisés et même une partie de la population blanche (Bellamy Foster, 2020). Ces citoyens ont pris conscience que la liberté et la reconnaissance de chacun sont les seules garanties à la liberté et la reconnaissance de tous. Cette mobilisation, nous l'avons souligné plus haut, est une illustration d'autant plus importante de la portée des luttes pour la reconnaissance qu'elle advient alors que le risque à la santé que la COVID-19 fait courir à tous ceux qui ne respectent pas une stricte distanciation physique. L'absence de vaccin ou de traitement sûr pour cette maladie devrait en effet inciter les gens à rester chez soi. L'humiliation vécue par la communauté noire aura été telle que même cette menace bien réelle pour leur santé et celle de leur proche n'aura pas empêché des centaines de milliers de citoyens

à travers le monde à manifester leur indignation. Les luttes pour la reconnaissance et l'ouverture à l'altérité ne doivent pas occulter la matérialité des injustices et des inégalités. Sur ce plan, il ne faut pas minimiser les processus d'oppression que l'autonomie critique devrait permettre d'analyser. Juteau (2016) et Walby (2016) rappellent notamment qu'il ne doit pas être question de se limiter à des luttes pour une reconnaissance symbolique de la diversité, mais d'œuvrer à dénoncer les structures de pouvoir.

Bien qu'un nombre incalculable de personnes soient engagées dans d'innombrables luttes contre le mastodonte capitaliste dans leurs localités spécifiques partout dans le monde, les luttes pour l'égalité réelle, y compris les batailles sur la race, le sexe et la classe, dépendent de la lutte contre l'impérialisme à l'échelle mondiale. (Bellamy Foster, 2020, p. 10) [notre traduction]

C'est en ce sens, que Juteau (2016) parle d'un féminisme matérialiste et Walby (2016) d'une intersectionnalité matérialiste qui permet de comprendre l'oppression et la violence réelle que subissent les groupes marginalisés. Elle écrit :

La 'race' ne peut, à elle seule, expliquer les discriminations à l'encontre des Noirs dans la société états-unienne actuelle. Il faut également tenir compte de la structure de l'économie, et en particulier du chômage. La 'race' ne prend donc sens que dans le cadre d'une analyse de classe. (Walby, 2016, p. 65)

La reconnaissance doit donc permettre de comprendre et de prendre conscience des structures d'oppression de classe, de 'race' et de genre et de reconnaître leur matérialité de même que les risquent qu'elles font courir à l'égalité et à la liberté. En ce sens, Honneth (2000/2015) affirmait que

Les formes de reconnaissance du droit et de l'estime sociale [...] fournissent un cadre moral aux conflits sociaux parce qu'elles dépendent, dans le principe même de leur fonctionnement, de critères généraux concernant la société tout entière. À la lumière de normes telles que la responsabilité morale ou les valeurs sociales, les expériences

personnelles de mépris peuvent être interprétées et représentées comme des réalités auxquelles d'autres sujets sont également exposés. (p. 271)

La reconnaissance, comme vertu démocratique, exige donc l'expérience de l'altérité, l'ouverture, mais aussi la compréhension qu'elle se fonde collectivement et que c'est qu'à travers une reconnaissance mutuelles qu'il sera possible de fonder une société, d'assurer notre pleine liberté, d'assurer la satisfaction de nos besoins et de réellement construire son individualité. C'est aussi cette vertu qui exigera que le citoyen de liberté sociale milite activement pour l'égalité révolutionnaire.

5.3 Solidarité

La liberté sociale que propose Honneth s'inscrit dans la volonté manifeste de remettre de l'avant les trois promesses révolutionnaires de 1789 que sont la liberté, l'égalité et la fraternité. Si, comme le soutient Honneth (2017) « la liberté — c'est-à-dire la réalisation aussi inentravée que possible des intentions ou des fins spécifiques à chacun — désigne désormais quelque chose qui ne peut être atteint par une personne individuelle, mais seulement par un collectif adapté » (p. 43), la solidarité sera essentielle à la réalisation du bien commun. Comme l'affirme Nadeau (2013), « sans solidarité, la liberté des plus faibles s'arrête là où commence celle des plus forts. » (p. 37) C'est donc grâce à la solidarité que la liberté peut être réellement pleine et entière.

Au cours des deux derniers siècles et demi, le concept de solidarité aura fait l'objet d'une grande attention de la part des penseurs et praticiens. Dans le contexte de la liberté sociale, il devrait être possible d'explorer le concept de solidarité à l'aide des travaux de Sartre (1960b) en ce qui a trait la sérialité, de Freire (1968/1983) qui réaffirme la radicalité de la solidarité, de Nadeau (2013) qui a exploré la solidarité dans plusieurs de ces composantes et, enfin, de Dardot et Laval (2014/2015) qui rappellent l'importance de la solidarité dans la praxis marxienne et dans la création d'une collectivité (Marx, 1845 et 1851). C'est donc sur ces auteurs que nous prendrons nos appuis dans l'espoir de proposer une définition de la solidarité qui sera cohérente avec la liberté sociale et qu'il conviendra de développer ou d'entretenir comme vertu démocratique.

Dans un premier temps, rappelons que, pour Freire, la solidarité implique une bienveillance militante qui exige que l'individu puisse travailler avec l'autre afin de parvenir à leurs fins collectivement conçues. Il ne s'agit donc pas simplement d'aider un tiers, mais d'un acte radical d'œuvrer à ses côtés à l'atteinte de fins qui seront collectives ou morales. Il écrit :

Être solidaire ce n'est pas seulement prêter assistance à 30 ou à 100 d'entre eux tout en les maintenant rivés à la situation de dépendance. [...] La véritable solidarité consiste à lutter avec les opprimés pour la transformation de leur réalité objective qui fait d'eux des « êtres vivants pour un autre ». [...] C'est seulement dans la plénitude d'un acte [d'amour], dans son insertion existentielle, dans sa praxis, que s'établit la véritable solidarité. (Freire, 1968/1983, p. 27)

Prenant appui sur l'idée freirienne de la conscientisation, il est par ailleurs possible de soutenir que la solidarité sera ni plus ni moins que la prise de conscience de l'intérêt commun qu'a un individu et un groupe, intérêt qui les unit contre une injustice, un acte d'oppression ou l'opprimeur.

Honneth ne semble pas se rendre aussi loin dans sa compréhension de la solidarité. Cette conception semble néanmoins tout à fait conciliable avec la liberté sociale qu'il défend. Elle lui semble même nécessaire. Honneth (2017) estime en effet que, si le groupe devient le médium de la liberté, une « sympathie mutuelle » sera la première condition de l'institutionnalisation de certains modes de comportement au sein de ce même groupe social. Trop souvent, écrit Honneth (2017), la liberté et l'égalité ont été mises de l'avant comme si elles portaient une incompatibilité avec la fraternité, et ce, malgré qu'elle seule permet de dépasser la liberté individuelle et ses aspirations strictement privées. Pour que la liberté soit comprise comme qualité, comme ressource et comme conquête, il faudra que la « première condition de cette évolution [soit] une sympathie mutuelle qui [fera] que chacun se soucie, pour des raisons non instrumentales, de l'autoréalisation de chacun des autres. » (Honneth, 2017, p. 43)

Sur ce plan, Dardot et Laval (2014/2015) soutiennent que la solidarité est en soi un acte libérateur en ce sens qu'elle permet de fonder la collectivité contre l'individualisme et contre ce qu'ils nomment, à la suite de Sartre (1960a), la sérialité. Pour Sartre, la sérialité doit être comprise comme cette séparation des individus qui leur interdit de réelles relations de compréhension et de coopération, comme la monade de Marx (1851). Dardot et Laval (2014/2015) écrivent :

Si le sériel constitue une pluralité de solitudes — par exemple, les usagers d'une ligne d'autobus en train d'attendre la même voiture qui ne se distinguent les uns des autres que par leur numéro —, le collectif se définit comme une « relation à double sens d'un objet matériel et ouvert à une multiplicité qui trouve en lui son unité d'extériorité » [...]. *Le groupe se constitue en réaction contre les ensembles pratico-inertes, il se définit par une praxis commune ordonnée à une fin commune. Cette praxis de groupe procède d'une lutte visant à surmonter l'impuissance et la dispersion qui caractérisent la sérialité.* [nous soulignons] (p. 412)

La solidarité semble donc être l'une des pierres angulaires d'une citoyenneté de liberté sociale et une des vertus démocratiques cardinales d'un citoyen de liberté sociale. Nadeau (2013) rappelle par ailleurs que la solidarité est d'abord et avant tout liée au concept de justice et d'équité. Il identifie deux grandes facettes de la solidarité : la réciprocité ou l'interdépendance et la responsabilité collective. À cet effet, il soutient d'abord que l'interdépendance qu'implique la solidarité exige une forme de différenciation. Rejoignant ainsi Sartre (1960b), Nadeau (2013) soutient qu'il ne peut y avoir de réelle interdépendance dans une série d'unités impossibles à distinguer les unes des autres. L'union est donc nécessaire non pas pour abolir les différences — bien au contraire — mais pour permettre à chacun de réellement être libre et donc de suivre sa volonté propre et de poursuivre ses intérêts. La solidarité est en ce sens indissociable de la justice sociale parce qu'elle permet à tous d'espérer être reconnus et avoir ce dont il a besoin pour s'épanouir.

Nadeau (2013) affirme que le deuxième volet important de la solidarité est une forme de responsabilité collective. Nadeau soutient que la responsabilité est double pour l'individu : il doit d'abord pouvoir être tenu pour responsable de ses actes et de ses décisions et il doit donner le meilleur de lui-même. L'individu peut par ailleurs aussi être responsable par son inaction, tout comme il peut être responsable d'effets dépassant largement le seul individu. Le citoyen peut être responsable par ses actions ou son inaction de la souffrance et de la pauvreté d'autres individus de sa collectivité, par exemple. L'individu ne peut nier que ses actions ou ses décisions peuvent avoir des conséquences sur la vie des autres. La solidarité est ainsi cette conscience d'agir pour le bien de la communauté et des individus qui la compose dans le dessein d'une plus grande liberté, une plus grande justice, une plus grande égalité. Le grand propriétaire terrien qui exploitait les camarades séringuéros de Chico Mendès dans le Brésil des

années 1980 n'avait aucune trace de solidarité sinon envers les autres grands propriétaires. Ses actions, ses décisions ou son inaction n'avaient pas comme finalité de servir la communauté et de tendre vers plus de justice, de liberté et d'égalité. Il avait cette responsabilité collective envers ses concitoyens et, ce faisant, était responsable de la souffrance et des injustices qu'il créait. La solidarité s'incarne donc dans nos actions ou dans notre inaction. Elle contribue à faire avancer les intérêts et les aspirations du groupe et des membres qui le composent. Dans le contexte de la liberté sociale, il sera bien entendu nécessaire d'orienter la solidarité vers une plus grande liberté, à défaut de quoi elle ne pourra que servir l'oppression et ceux qui oppriment.

Dans un autre ordre d'idées, il est permis d'admettre que, dans une dynamique de liberté sociale, les processus démocratiques ne pourront servir les aspirations, les intérêts et les besoins de la communauté dans son ensemble que s'ils encouragent les efforts de liberté qui se présentent non pas seulement dans la sphère publique, mais tout autant dans les sphères privée et économique.

En effet, les membres de la société ne sont égaux en droits, non contraints, et conscients de leur statut dans la formation de la volonté publique qu'à proportion du degré de réalisation de la liberté sociale dans les relations personnelles et dans les rapports de marchés. (Honneth, 2015, p. 508)

La solidarité pourrait ainsi faire partie d'une définition de ce que serait une vie bonne, mais elle est tout particulièrement ancrée dans ce qui est juste. Les comportements de solidarité, tels que les présente Nadeau (2013), doivent permettre une plus grande liberté pour tous. Sur ce plan, il soutient que, pour qu'il y ait solidarité,

[il] ne s'agit pas tant de vouloir le bien des gens, selon notre propre interprétation de ce qui est bien pour eux, que de vouloir qu'ils soient traités de manière juste et équitable, indépendamment de nos valeurs subjectives. [...] La solidarité suppose la promotion d'une meilleure vie pour tous, selon des paramètres acceptables pour tous de manière raisonnable. (Nadeau, 2013, p. 33-34)

La solidarité est donc cette vertu démocratique cardinale qui permet d'espérer que le citoyen de liberté sociale saura contribuer à la constitution d'un collectif pour le bien commun, et non pour la satisfaction d'intérêts privés. En juillet 2020, à Portland dans l'état de l'Oregon, un groupe de mères de famille, habillées de jaune, a choisi de former un « bouclier humain ». Elles voulaient ainsi contribuer à l'effort de mobilisation et à la défense d'un message radical de contestation populaire contre des injustices institutionnalisées, et ce, dans l'espoir de permettre aux manifestants de faire entendre leur message et leur colère sans subir les assauts des milices armées que le gouvernement fédéral avait commanditées pour faire taire la contestation. Ces femmes ont su agir collectivement afin de défendre une liberté plus grande en appuyant, avec leur corps, le mouvement de contestation démocratique. Dans une société qui ne serait pas encore une société de liberté sociale, l'espoir d'une plus grande liberté devra compter sur la solidarité. L'exemple des mères de Portland illustre cette vertu.

La solidarité, nous l'avons vu, permet d'agir collectivement afin de réaliser les aspirations, les intérêts et de contribuer à une plus grande liberté. C'est en se reconnaissant dans la lutte de l'autre ou des autres constitués en collectivité qu'il sera réellement possible d'agir contre des forces d'oppression qui autrement auraient toutes les chances de sortir victorieuses d'une éventuelle confrontation (parce qu'elles sont mieux outillées, parce qu'elles sont mieux armées, parce qu'elles contrôlent les moyens de communication ou parce qu'elle peut s'appuyer sur le discours hégémonique et réduire les voix jugées subversives au silence ou à la marge).

Enfin, Nadeau (2013) rappelle la nature capacitante de la solidarité, en ce sens que ce qu'elle permet de faire favorise la mobilisation. Le sentiment de compétence collectif, le sentiment d'appartenance au groupe permet de juger de ce qu'il est possible collectivement. Les réalisations collectives et solidaires servent donc l'apprentissage de la liberté et de la poursuite du bien commun pour une plus grande autonomie. Honneth (2015) parlait de « patriotisme constitutionnel ». La solidarité et la mémoire de cette solidarité, notamment par sa charge affective, servent ce « patriotisme ».

Éduquer à cette vertu qu'est la solidarité requiert la fin des mécanismes de concurrence et d'exclusion qui atomisent les apprenants dans une éducation bancaire, telle que définie par Freire (1968/1983) et qui caractérisent actuellement l'éducation formelle, du préscolaire à l'université tout en étant bien présents dans les structures d'éducation populaire ou syndicale. Cela appelle à ce que les apprenants vivent des expériences ensemble, qu'ils apprennent à connaître (et à reconnaître) les autres, à dialoguer afin d'identifier ce qui les unit essentiellement (au-delà de la contingence). Il faudra rompre avec la conception d'une éducation qui ne soit que rationnelle, ancrée dans l'activité intellectuelle seule, voire « objective » afin de reconnaître la part de l'émotion génératrice de sympathie et y donner voix.

5.4 Délibération et autolégislation

L'une des principales thèses de Honneth (2015) est qu'il n'est possible d'espérer une complète autodétermination ou autolégislation que si elle est collective. Le citoyen est cette

part fondatrice de la société qui seule permet qu'elle soit souveraine. Dardot et Laval (2014/2015) soutiennent que le projet radical d'émancipation exige d'imaginer une société qui sera consciemment autoconstituante, qui saura prendre des décisions et qui saura voir à son autolégislation, ce qui est rigoureusement démocratique (p. 423). Pour que l'individu soit réellement souverain et libre, il lui faudra faire partie de et participer à la collectivité. Le groupe devra ainsi se doter de moyens d'autolégislation. Le citoyen de liberté sociale, au-delà des vertus précédemment identifiées, devra donc savoir contribuer de façon démocratique à la prise de décisions pour le bien commun et à la formation de la volonté collective. Or, ce n'est qu'à travers des processus de délibération informelle et formelle qu'il est possible de déterminer ce qui doit être fait pour le bien de la collectivité et de chacun de ses membres. Sur ce plan, rappelons qu'en prenant appui sur un État ou sur des institutions publiques et démocratiques, la volonté collective pourra, de façon tout à fait cohérente avec le bien commun être portée par des lois contraignantes. Il convient ainsi de bien savoir déterminer, dans l'espace public démocratique, cette volonté collective au risque de créer des aberrations qui nuiront au bien commun.

La coopération et la délibération prennent une importance capitale pour le citoyen de liberté sociale, ce qui est d'autant plus vrai dans le cas où la société sera invariablement confrontée à des périls importants ou simplement à des évolutions sociales qui exigeront une délibération réflexive (Honneth, 2015, p. 507). Le citoyen d'une société de liberté sociale devra savoir délibérer de façon juste et honnête pour le bien commun et pour toujours voir à l'avancement de la liberté sociale. L'éducation à la citoyenneté émancipatrice ne peut conséquemment pas faire l'économie d'une forme ou d'une autre d'enseignement et d'apprentissage de la délibération ou de la formation de la volonté collective. À ce sujet, le travail de Habermas

(1987a) semble particulièrement porteur (Robichaud, 2015), à plus forte raison dans l'articulation qu'en proposent Lefrançois (2006) et Lefrançois et Éthier (2008). Considérant par ailleurs l'intérêt qu'il convient de porter au « commun » dans le cadre des processus délibératifs, les travaux de Dardot et Laval (2014/2015) sur la délibération et la prise de décision démocratique pourront aussi guider notre réflexion. Qui plus est, les processus délibératifs ne peuvent être considérés comme des espaces totalement exempts de mauvaise foi et d'intérêt. Il sera donc important aussi de contribuer à faire du citoyen de liberté sociale un citoyen qui connaîtra les conditions d'une réelle délibération et saura reconnaître les attaques parfois sournoises dont elle peut faire l'objet et qui viendraient déséquilibrer l'espace décisionnel. Sur ce plan, Reboul (1991/2013) rappelle les risques que fait courir la rhétorique à la délibération. Il en va de même de l'hégémonie (Gramsci, 1983) et de l'illusion du consensus (Pettit, 1997/2004). C'est donc en partant de ces auteurs que nous chercherons à proposer une définition de la délibération comme vertus démocratiques pour un citoyen de liberté sociale.

D'abord, rappelons que la délibération dans une perspective habermassienne pose le postulat que, malgré que la collectivité puisse donner cours à de mauvaises décisions, une participation libre et éclairée à la sphère publique réduit sensiblement la possibilité que la communauté en arrive à des décisions déraisonnables ou unilatérales (Habermas, 1987b). De même, la délibération libre et éclairée est un processus autocorrectif qui devrait, à terme, permettre la correction de dérapages ou de décisions liberticides. À ce sujet, Lefrançois et Éthier (2008) avancent qu'il est possible d'affirmer qu'il y a délibération démocratique lorsque

plusieurs partenaires (habilités à participer de façon *illimitée* et selon un *traitement égal*, en l'*absence de contraintes*) cherchent à désigner leur porte-parole, à trancher une controverse politique, à prendre une décision de nature collective, à résoudre un conflit social, à édicter une loi, et ainsi de suite. [nous soulignons] (p. 449).

Ces auteurs estiment ainsi que la délibération libre permettrait de dépasser l'intérêt privé ou particulier. Leur présentation de la délibération démocratique permet par ailleurs de reconnaître la diversité des processus ou des modes délibératifs qu'il est possible de déployer dans la formation de la volonté collective. Leur conception de la démocratie délibérative permet par exemple de reconnaître qu'il peut exister des organisations sociales plus près de la démocratie directe, d'autres plus près du commun (Dardot et Laval, 2014/2015) ou du soviet (Shukmann, 1994) et d'autres encore ayant des ressemblances avec la démocratie représentative alors que la collectivité chercherait à se donner, par exemple, un porte-parole. De plus, ces auteurs permettent, dans leur conception, de reconnaître que les règles ou les lois qu'édicterait la collectivité ne sont pas des buts en soi, mais plutôt ce qui permettra l'actualisation de la volonté collective. La forme de ces règles serait donc liée au type d'organisation sociale retenue par la collectivité. Sur ce plan, Lefrançois (2006) ajoute que

[l]e démocrate délibératif présume que les résultats (ex. : les normes collectives) d'une procédure délibérative représenteront un certain intérêt général, si les citoyens s'engagent réciproquement à donner le pourquoi de leurs prises de positions politiques, sans recourir à la simple confrontation de désirs et d'intérêts bruts. (p. 109)

C'est donc aussi parce que la délibération libre et illimitée permet de dépasser les intérêts ou les désirs privés qu'elle permet d'offrir un résultat qui saura être d'intérêt pour tous ou d'un bien commun. À ce sujet, Dardot et Laval (2014/2015) dans leur récent ouvrage portant sur le commun, affirment que le commun politique, sans égard à sa forme, exige la détermination de « l'avantage commun ». Ils écrivent :

[cette détermination] signifie qu'une certaine entente sur le juste est requise : en effet, « le juste c'est le bien politique (*politikon agathon*), à savoir l'avantage commun [Aristote, 1993] ». Dans une communauté politique bien constituée, cette détermination s'effectue par la voie privilégiée d'une délibération en commun sur ce qu'il est juste de faire ou de ne pas faire, délibération collective qui réalise la « mise en commun des paroles

et des pensées » [...] L'appartenance à une telle communauté présuppose donc chez l'individu « la volonté et la capacité de communiquer, de partager, de mettre en commun, de participer. » [Aubenque, 2009] (p. 238)

Il convient de préciser que pour Dardot et Laval (2014/2015), il ne peut y avoir de communauté politique au sens réel du terme qui n'œuvre pas au commun. Cela dit, Dardot et Laval et, plus encore, Éthier et Lefrançois (2008) permettent d'identifier certains des objets d'enseignement et d'apprentissage qui devront être associés au développement de cette vertu démocratique. Sur ce plan, au sujet de faire de la délibération et de l'autolégislation des objets d'enseignement et d'apprentissage, il importe de noter, comme le fait Robichaud (2015), que, malgré ce que soutenait Habermas (1983/1986), les recherches récentes en psychologie montrent que les enfants et les adolescents sont tout à fait capables de délibérer ou de critiquer les normes et les actions de la collectivité. Il demeure néanmoins des précautions importantes à prendre dans l'enseignement et l'apprentissage de cette vertu démocratique névralgique. Dans un contexte de liberté sociale qui donne crédit à l'importance des luttes pour la reconnaissance, il est en effet important de noter des dangers et des limites qui ne sont pas pour autant inhérents aux procédés délibératifs.

D'abord, Reboul (1991/2013) met en garde contre les abus de la rhétorique dans les processus délibératifs, ce que confirme d'ailleurs Nadeau (2013). L'enseignement et l'apprentissage de la délibération, des mécanismes de prise de décision collective et des processus d'élaboration d'une volonté collective devront ainsi chercher à prémunir les citoyens contre les excès et les dangers de la rhétorique qui, quoique nous puissions en dire, portent un pouvoir dont il serait dangereux de ne pas se protéger. La rhétorique n'a pas pour fonction de servir le bien ou le juste. Elle sert la cause de celui qui l'exploite et qui, en ce sens, saura très bien se contenter de la manipulation et des généralisations si cela sert cette cause. L'enseignement et

l'apprentissage de la formation de la volonté collective nuiraient en fait à l'autonomie et au pouvoir du citoyen si une importance n'était pas donnée aux procédés millénaires de manipulation de l'opinion publique. À ce sujet, l'essai de Reboul (1991/2013), *Introduction à la rhétorique*, est à cet effet éloquent et permet de rappeler que ces techniques argumentatives portent un pouvoir indéniable contre lequel il convient de se prémunir. Ne pas enseigner les dangers de la rhétorique risque ainsi de déposséder le citoyen de son pouvoir délibératif, mais, plus encore, de priver la société d'une volonté collective librement élaborée. La délibération pour le « commun » exige ainsi une parfaite transparence que certains individus ou groupes pourraient vouloir exploiter pour servir leurs seuls intérêts. Il est possible sur ce plan d'insérer dans cette mise en garde l'importante notion de la critique des médias et des discours.

De plus, comme nous le verrons à nouveau dans notre exploration de la créativité comme vertu démocratique, l'hégémonie et la pensée unique (Gramsci, 1983 ; Ramonet, 1995) sont des dangers importants qui ont comme fonction de limiter le champ des possibles. Si les médias de masse, nous l'avons vu, font partie des conditions nécessaires à la liberté sociale dans la sphère publique, car ils permettent la compréhension des différentes facettes d'un enjeu, l'échange d'opinion et les discussions transversales, ces mêmes médias peuvent aussi réduire le champ des possibles ou induire en erreur. Le citoyen doit savoir se prémunir contre ces dangers que porte cet outil. Le citoyen délibérant pour la liberté sociale et pour le bien commun devra donc savoir aussi analyser le cadre dans lequel les discussions ont lieu. Il doit pouvoir prendre un pas de recul et remettre en question les a priori ou les limites implicites de la discussion. Dans le contexte récent de la pandémie de la COVID-19, il a été par exemple question de trouver des mesures palliatives aux iniquités que faisait peser ce contexte sur les résultats scolaires de certains étudiants (ceux qui devaient par exemple s'occuper de leur famille ou ceux

qui n'avaient pas les ressources nécessaires à leur apprentissage). Le fait de radicalement remettre en cause l'importance ou la nécessité d'avoir des résultats chiffrés comme témoignage de la maîtrise des étudiants relevait d'une possibilité hors du cadre des possibles en temps normal qu'il devenait tout à coup possible d'explorer. La question n'était plus de rendre les notes plus équitables, mais de simplement trouver une autre façon de témoigner de l'apprentissage des étudiants et qu'elle soit équitable. Cette remise en question n'aura duré qu'un temps, mais, en raison d'un contexte exceptionnel, il a été possible de penser autrement l'éducation, il a été possible de penser pendant quelques mois que l'apprentissage n'avait pas besoin d'être mesuré.

Outre la rhétorique ou l'hégémonie, Pettit (1997/2004) souligne les dangers et les illusions que portent les consensus. Selon l'auteur, le consensus n'a pas à être une vertu à poursuivre et n'a pas à être mis sur un piédestal. L'importance de la délibération, des luttes et des contestations pour la liberté est primordiale et l'élaboration de la volonté collective n'a pas à être consensuelle. Bien au contraire, le conflit et la contestation seraient, selon cet auteur, salutaires afin de poursuivre le bien commun et une plus large liberté sociale. Le citoyen doit savoir évoluer dans le conflit d'abord avec ses alliés, mais aussi avec des détracteurs potentiels. Le conflit permet de dépasser les lieux communs de la réflexion et permet aussi de se prémunir contre l'illusion qu'au sein d'une communauté, tous les citoyens chercheront des buts communs louables. Il est des buts qui sont liberticides et plus largement mortifères. L'illusion du consensus pourrait donc mettre en péril le bien commun. Dardot et Laval (2014/2015) écrivent « le commun n'est pas d'abord affaire de "gestion" d'une "chose", il consiste en une activité qui ne se construit que dans et par le conflit » (p. 324). Pour ces auteurs, cette réalité est d'autant plus manifeste lorsque vient le temps de remettre en question des façons de faire dites

traditionnelles. La simple persistance d'une pratique, d'une coutume ou d'une loi ne leur donne pas de valeur fondée sur la volonté collective ou commune. La contestation de ces pratiques devra pouvoir d'exécuter afin de permettre une recherche toujours plus grande de la liberté. La formation de la volonté collective, à plus forte raison dans un monde qui demeure capitaliste et donc où l'intérêt privé continue à primer sur un intérêt commun, seule la confrontation permet de réellement aborder les différentes facettes d'un problème et seul le conflit permet de se prémunir contre des solutions de simplicité qui seront, au mieux, inadéquates ou au pire, dangereuses. Il faudra ainsi que les apprenants s'ouvrent au conflit comme dimension incontournable de la délibération, qu'ils apprennent à y trouver les fondements d'un commun plus inclusif, plus profond et plus juste.

Essentiellement, dans un contexte antidémocratique ou carrément autocratique, le citoyen de liberté sociale devra disposer des outils qui lui permettront d'abord d'éviter d'être manipulé et ensuite de rétablir un terrain de jeu délibératif juste, équitable, transparent et libre pour le bien commun et la liberté sociale quitte, d'une part, à refuser la joute délibérative vide de sens parce que s'inscrivant dans le cadre hégémonique ou, d'autre part, à devoir renverser les pouvoirs qui dictent les règles de la délibération afin d'assurer qu'une réelle délibération démocratique puisse exister. En ce sens, il saura dénoncer et contrecarrer les techniques de manipulation, il saura aussi trouver des dispositifs de correction qui permettent une délibération réellement démocratique (publication, manifestation, contre-discours, résolution, etc.). Ce n'est que grâce à l'enseignement et l'apprentissage de cette vertu dans la pratique que le citoyen de liberté sociale saura comment contribuer à la sphère publique et à la formation de la volonté collective et qu'il saura protéger la sphère publique contre les menaces antidémocratiques qui peuvent peser sur la collectivité.

5.5 Créativité pour un expérimentalisme critique et éthique

La société de liberté sociale qu'appelle Honneth (2017) exige que la sphère publique et politique fasse une continuelle expérimentation d'actions ou d'approches novatrices dans le dessein de toujours tendre vers une plus grande liberté et vers le bien commun. Ce n'est que par une perpétuelle expérimentation raisonnée et critique qu'il sera possible de consolider la volonté collective, de trouver des modes d'organisation sociale qui sauront toujours mieux servir la collectivité. Cet expérimentalisme et la créativité qu'il implique prennent notamment leurs racines dans les thèses de Dewey (1916). De plus, le concept d'« imagination radicale », défendu par Dardot et Laval (2014/2015), devra permettre de mieux cerner la forme que devrait prendre cette vertu dans une société de liberté sociale.

À ce sujet, Laval (2019) rappelle que, si Marx n'était pas complètement fermé à la question de l'imagination ou de l'expérimentation comme levier de changement radical, comme en témoigne son éloge de l'expérience coopérative qui aura notamment montré qu'il était possible de gérer une entreprise sans patron (Marx, 1864), ce penseur du communisme ne voyait cet « expérimentalisme » que comme marginal à la réelle lutte. Marx estimait que les sources du changement se trouvaient au cœur même du capitalisme et donc que son changement vers le socialisme était une nécessité et ainsi que nul n'avait besoin de faire appel à l'imagination pour le penser. À ce sujet Honneth (2017) estime que cette idée d'une nécessité historique qui fera advenir le socialisme ne semble plus fondée empiriquement. Il propose plutôt

de revenir à cette idée de la créativité critique afin de chercher, par des expérimentations perpétuelles à contribuer aux changements sociaux nécessaires et à faire naître les conditions d'une réelle révolution. Wright (2017) avec ses « utopies réelles » fait une importante défense de cette posture. Laval (2019) estime quant à lui qu'il est dangereux de croire comme « les marxistes d'antan que le capitalisme va accoucher d'une formation sociale supérieure, pas plus qu'il faudrait attendre la révolution politique pour commencer le chantier de la réinstitution de la société. » (p. 131) Pour Laval (2019), dans le contexte actuel où l'horizon historique semble particulièrement fermé, imaginer des possibles serait proprement révolutionnaire d'où l'importance justement du travail de Wright (2017) pour les pédagogues.

Sur ce plan, Honneth (2017) fait une distinction importante entre l'expérimentation qu'il juge nécessaire et l'idée de progrès. Il estime en effet que l'idée de progrès qui est portée par le capitalisme et qui a été portée par le socialisme des XIX^e et XX^e siècles nuit à la recherche expérimentale de nouvelles solutions. Pour Honneth, l'idée d'une loi du progrès « empêche pour longtemps de concevoir l'évolution historique comme une succession de défis toujours nouveaux, dont seules des réponses expérimentales permettraient d'établir dans quelle mesure ils sont porteurs d'améliorations sociales » (p. 69).

Honneth soutient que ce n'est qu'en remettant de l'avant toute la valeur de l'essai et de la créativité qu'une société saura faire face aux défis auxquels elle sera confrontée sans tomber dans des solutions d'urgence ou de facilité qui mettraient en péril le bien commun ou la liberté sociale à court, moyen ou long terme. Il applique cette vertu tout autant aux problèmes qui surviendront fussent-ils régionaux, nationaux ou transnationaux, qu'à l'organisation sociale elle-même. Il soutient ainsi que les citoyens, délibérant collectivement, devront

savoir « persévérer dans l'exploration expérimentale de nouvelles formes d'élargissement [des] libertés sociales » (Honneth, 2017, p. 128). Le citoyen devra donc savoir créer des solutions nouvelles respectueuses des défis à relever et cohérentes avec les finalités poursuivies. Nous comprenons cette injonction comme celle du socialiste révolutionnaire Novack (1971) alors qu'il défend l'urgence de penser des solutions qui sortiraient du cadre de la société capitaliste au risque de n'adopter qu'une posture défensive (p. 217). Dardot et Laval (2014/2015), s'appuyant sur Castoriadis (1999), ajoutent que la créativité comporte, lorsqu'elle est centrée sur ce qui peut advenir, une charge radicale. Ils écrivent que l'imagination ne doit pas être comprise comme

la capacité de se représenter quelque chose d'absent qui a déjà été donné, dans la perception, ce qui relève de l'imagination « reproductrice », mais [comme] cette capacité autrement radicale de « faire surgir comme image quelque chose qui n'est pas et n'a pas été » [Castoriadis, 1999]. (Dardot et Laval, 2014/2015, p. 422)

C'est en ce sens que nous proposons la vertu démocratique de créativité ou plus précisément d'expérimentalisme critique et éthique. Le citoyen de liberté sociale doit savoir imaginer de nouvelles solutions et de nouvelles voies à partir des données et des enjeux qui se présentent à lui et à partir des orientations et des visées qu'il poursuivra avec la collectivité. Il doit savoir tenir compte des différentes variables et demeurer alerte aux enjeux éthiques et demeurer critique face aux conséquences objectives des expérimentations poursuivies. Comme Dewey (1916) le soutenait, pour être jugées satisfaisantes, les expériences sociales et politiques devront se réaliser en tenant compte des enjeux éthiques et surtout de la contribution du plus large groupe possible à la solution proposée.

Honneth (2017) ajoute à cet effet que plus la communauté est vaste et diversifiée, plus les solutions seront riches et permettront de mettre de l'avant des idées novatrices et des potentiels inexploités (p. 87), malgré la complexité que cette diversité impliquera. La reconnaissance et l'inclusion doivent ainsi pouvoir s'articuler à cette dynamique d'expérimentations critiques. L'expérimentation permettra d'ouvrir la société à l'autre, qui pourra en retour lui-même contribuer à l'expérimentation. Honneth (2017) soutient que la recherche de solutions appropriées doit prendre en compte les voix jusqu'alors inaudibles des groupes exclus afin de voir à l'élargissement expérimental de la liberté sociale (p. 136). Il écrit :

Car avec chaque nouvelle voix de « dehors » qui se trouve intégrée dans les processus locaux de recherche, on voit s'élargir le cercle de ceux qui peuvent être considérés comme membres de la communauté d'expérimentation, et donc comme destinataires de la doctrine globale, chargée d'expériences éthiques. (Honneth, 2017, p. 136-137)

Conséquemment, cette vertu implique des habiletés intellectuelles de haut niveau, alors que l'effort d'imagination des citoyens devra se faire en tenant compte d'une grande quantité de variables et de points de vue dans le respect de cette partialité morale envers la liberté sociale et le bien commun.

Les citoyens de liberté sociale devront par ailleurs savoir modifier leur posture selon les retombées de leurs expérimentations et devront savoir faire preuve de créativité dans un contexte social où chacun pourra contribuer de ses idées. La créativité implique ainsi l'ouverture d'esprit et la capacité à reconnaître ses erreurs pour les corriger si cela s'avère nécessaire — ces deux éléments sont par ailleurs considérés des vertus épistémiques selon Tiercelin (2016). Qui plus est, pour savoir reconnaître ses erreurs, encore faut-il savoir analyser les retombées de ses expériences sociales, politiques ou économiques. Le citoyen devra donc savoir

poser un jugement sur ses expériences à l'aune de la liberté sociale et du bien commun qu'elles engendrent notamment à travers une démarche scientifique et critique.

À ce chapitre, il est d'intérêt d'exploiter les ressources mobilisées par Dardot et Laval (2014/2015) lorsqu'ils défendent le concept d'« imagination radicale » de Castoriadis (1999). Comme ce dernier, ils soutiennent que le véritable pouvoir créateur ne prend pas forme a priori dans les institutions, mais dans l'œuvre collective de tous. Ils soutiennent aussi que c'est collectivement, à travers un exercice de praxis instituante, qu'il est possible non pas de modifier d'anciennes coutumes ou d'anciens modes d'organisation sociale, mais de savoir proposer de nouvelles institutions répondant mieux aux besoins de la collectivité. Cette volonté de rendre les institutions toujours plus conformes à la norme d'autonomie collective ou de liberté sociale est éminemment et rigoureusement politique. C'est aussi cette norme qui guidera la création qui n'a pas nécessairement de valeur en soi. Dardot et Laval (2014/2015) parlent de praxis afin de reconnaître, d'une part, que le processus de création dans la société sera toujours double en ce sens qu'il est conditionné dans ce qui est, ce qui existe, ce qui est donné (il n'est donc pas idéalisme) ; et, d'autre part, qu'il est en mesure de faire surgir du nouveau et remet le plein pouvoir aux citoyens, pris collectivement, d'imaginer et de faire naître de nouvelles significations et de nouvelles façons d'agir. Sur ce plan, Freire (1968/1983) rappelle la puissance de la praxis. C'est justement en raison de la puissance de la praxis et du fait que l'éducation est praxis que si l'éducation n'est pas explicitement orientée vers l'émancipation, elle fait courir des risques d'oppression importants.

La praxis devra ainsi toujours avoir l'émancipation comme fin. Dardot et Laval (2014/2015) rappellent en ce sens que la praxis « est une activité consciente qui vise et présuppose l'autonomie, mais qui ne peut décider par elle-même de la destruction des anciennes significations imaginaires et de leur remplacement par de nouvelles. » (p. 435) Le citoyen de liberté sociale devra savoir collectivement imaginer le possible à partir de la réalité et se doter des capacités pour être en mesure de relancer de façon permanente l'élaboration et la conception de nouvelles façons de faire afin d'éviter l'enlisement de ce qui sera institué ou institutionnalisé (Dardot et Laval, 2014/2015, p. 445).

Cela dit, l'expérimentalisme que défend Honneth (2017) devra tout autant profiter des expériences qui ont eu cours dans le passé ou qui ont cours ailleurs. Les citoyens de liberté sociale devront se bâtir un registre des expériences réalisées.

La logique de l'expérimentalisme historique veut en effet que les projets et les arrangements nouveaux, d'abord construits sur le seul plan de la pensée, prennent d'autant plus d'importance pour l'orientation pratico-politique qu'ils ont pu être fréquemment mis à l'épreuve dans les conditions de l'économie réelle. À cette fin, le socialisme révisé doit disposer d'archives internes rassemblant toutes les tentatives déjà faites dans le passé pour socialiser davantage la sphère économique, il doit se donner par ce moyen une sorte d'« aide-mémoire » qui établirait les effets positifs et négatifs imputables aux mesures testées. (Honneth, 2017, p. 96)

L'histoire devient donc une source importante d'enseignements. Dans un tel contexte d'expérimentation, l'histoire permettra en effet d'analyser les expériences sociopolitiques passées, de conserver l'analyse des expériences du groupe et, qui plus est, de nourrir une certaine identité collective à travers la mémoire des luttes et des réussites qu'elle permettra de mettre de l'avant et de célébrer. Nous l'avons vu, cette mémoire des luttes serait un important moteur de l'engagement citoyen selon Honneth.

La créativité ou l'expérimentalisme critique et éthique comme vertu démocratique est donc cette idée qu'en admettant qu'il ne peut exister de progrès prédéterminé, ce ne pourra être qu'à travers une série d'expérimentations que les citoyens seront en mesure, malgré les contextes changeants, de toujours faire cheminer leur collectivité vers le bien commun et vers une plus grande liberté sociale. Cette créativité est éthique en ce sens qu'elle doit garder le bien commun et la liberté comme étalon, qu'elle doit faire preuve d'une partialité morale envers la liberté, l'égalité et la fraternité. Elle est par ailleurs critique alors que le citoyen doit savoir en analyser les retombées et corriger par d'autres expérimentations les glissements. Elle exige courage et audace, car elle implique de savoir sortir radicalement des sentiers battus. Enfin, elle exige une mémoire institutionnalisée qui permettra aux citoyens de conserver traces des expériences fructueuses et des expériences plus malheureuses. Les citoyens doivent ainsi savoir penser le mieux (réformisme) et savoir imaginer le parfait (révolutionnaire).

5.6 Capacité d'action individuelle et collective

Pour Boltanski (2009), renforcer les tendances égalitaires et les solidarités exige « que tout mouvement allant dans ce sens [suppose] à titre de préalable une meilleure distribution des capacités d'action, c'est-à-dire, pour parler clair, capacités politiques, dont l'usage permet de transformer la réalité en l'ouvrant sur le monde. » (p. 231) Les capacités d'action sont essentielles afin de permettre que l'engagement du citoyen puisse s'incarner et donc prendre une forme tangible au service du bien commun. Les citoyens doivent pouvoir agir, doivent savoir

agir, à défaut de quoi les expériences dont il fut mention plus haut ne seront jamais qu'idées désincarnées. La redistribution des capacités d'action passe notamment par l'éducation. Ainsi, un modèle d'éducation à la citoyenneté qui ne développerait pas une réelle capacité d'action chez les citoyens ne pourrait qu'être incomplet, voire dangereux. Seule l'action permettra à la société de conserver ou de développer la tendance vers la liberté et le bien commun qui est nécessaire à l'épanouissement de tous. Seule l'action permet de mener les luttes qui devront être menées, de formaliser la volonté collective et les expérimentations qu'elle lancera. Sur ce plan, en s'isolant de la pratique, une discussion sur la réalité (ou l'irréalité) d'une pensée devient scolastique, comme le soutenait Marx dans la 2^e thèse sur Feuerbach (1845).

L'émancipation est ainsi rigoureusement pragmatique, concrète et praxéologique (Freire, 1968/1983). Au sujet de la praxis, Freire rappelle qu'elle doit être collective et qu'elle permet de joindre réflexion et action dans le monde pour le transformer. Il rappelle par ailleurs (Freire, 1968/1983, p. 27), nous l'avons vu, qu'une réelle solidarité passe par la praxis. Freire (1968/1983) écrit encore que sans la praxis,

le dépassement de la contradiction opprimés/oppresseurs est impossible. [...] [C]e dépassement exige l'insertion critique des opprimés dans la situation d'oppression afin que, en objectivant cette situation ils agissent en même sur elle. Ici, l'insertion critique et l'action se rejoignent. (p. 29-30)

À ce titre, pour Freire, l'articulation entre la réflexion et l'action collective ne permet pas uniquement de faire advenir le monde souhaité ou, plus humblement, d'intervenir dans le monde actuel, mais permet aussi son entendement. La praxis permet une compréhension partagée des rapports de force, des processus et des structures d'oppression de même que des

leviers de pouvoir accessibles. Il est question de se transformer à travers les luttes pour transformer les conditions de vie en société. Dardot et Laval (2014/2015) quant à eux soulignent toute la portée de la praxis dans l'altération des institutions, de la société et de l'individu. Ils écrivent :

Que l'altération des circonstances par les hommes soit en même temps l'auto-altération [sic] des hommes altérant les circonstances extérieures, voilà qui ne peut se comprendre que si cette auto-altération ne fait qu'un avec leur propre action, au lieu d'être un simple « effet » de la transformation des circonstances extérieures — ce qui supposerait une relation de causalité entre les deux altérations dont il faut précisément se défaire. La praxis est ainsi autoproduction de son sujet par auto-altération de l'acteur dans le cours même de l'action. (p. 438)

Marx (1845) écrivait « La coïncidence du changement des circonstances et de l'activité humaine ou auto-changement [sic] ne peut être considérée et comprise rationnellement qu'en tant que pratique révolutionnaire. » Sauvêtre (2015) reprend cette idée de la praxis révolutionnaire et de la pratique altératrice, proposant que les citoyens doivent être activement engagés dans la naissance d'un monde plus juste et plus libre. La praxis et les luttes doivent faire émerger un monde plus libre. Elles sont à la fois transversales, immédiates, collectives et productives. Les citoyens de liberté sociale devront savoir agir dans ce contexte de lutte. Cette praxis révolutionnaire ou cette capacité à la pratique altératrice qui permet au citoyen d'agir sur lui-même et sur sa société à travers la lutte doit être entretenue.

La capacité d'action ne peut donc pas être une simple arrière-pensée dans la formation et ne peut être ignorée. Elle fait non seulement partie des vertus démocratiques à entretenir et à développer, mais elle est en fait l'une des conditions essentielles de l'émancipation, donc de l'apprentissage de la citoyenneté. Or, qu'implique la capacité d'action des citoyens de liberté sociale ? Qu'est-ce qui pourra l'alimenter ?

En ce qui a trait à la mobilisation dans l'action, Honneth (2015) estime qu'elle est étroitement liée à l'engagement des citoyens dans la liberté sociale et pour le bien commun. Comme mentionné plus haut, Honneth (2015) fait de l'engagement citoyen l'une des six conditions de la liberté sociale dans la sphère publique. L'engagement des citoyens à participer aux choses de la collectivité et aux décisions est essentiel à la vie collective. L'apathie est mortifère pour la liberté sociale alors qu'elle ne peut que favoriser la prise de pouvoir par une minorité. Or, Honneth (2015) note qu'il semble y avoir des défis particuliers à maintenir l'engagement et donc la capacité d'action dans la sphère publique. Il écrit :

alors qu'en règle générale nous souhaitons toujours déjà être inclus dans les deux autres sphères de liberté sociale, parce que des désirs ou des contraintes « naturels » de la survie matérielle nous y invitent, nous devons décider de nous impliquer dans la sphère de la formation démocratique de la volonté publique. C'est pourquoi cette dernière étape de notre reconstruction normative fait surgir un problème auquel nous ne pouvons être confrontés plus tôt : celui du pur et simple désintéret des sujets pour les libertés promises par l'institution. (p. 426)

Comme nous l'avons vu lorsqu'il a été question de l'engagement, Honneth (2015) soutient qu'il importe de miser sur l'attachement à la liberté sociale en elle-même dans un premier temps, sur l'attachement aux institutions qui auront été créées collectivement afin de garantir la vitalité et la liberté sociale ensuite. Les institutions de la liberté sociale prendront plusieurs formes (processus, assemblées, etc.), mais auront toujours comme fonction de protéger la liberté sociale contre les assauts de l'intérieur et de l'extérieur, de la garantir et la faire croître. Honneth (2015) estime en effet que l'engagement du citoyen sera d'autant plus élevé qu'un sain patriotisme constitutionnel sera alimenté à travers l'histoire des luttes et les symboles de liberté. Le citoyen de liberté sociale devra néanmoins rester critique face à ce patrio-

tisme constitutionnel afin d'assurer qu'il ne soit pas détourné de sa fonction, mais une éducation à la citoyenneté qui voudra développer la capacité d'action pourra aussi, à l'aide de la discipline historique notamment, alimenter et consolider l'engagement citoyen.

Cela dit, la capacité d'action implique par ailleurs le courage d'agir. Il semble donc important de miser aussi sur l'enseignement et l'apprentissage d'une certaine forme de courage et d'audace. Le citoyen doit en effet savoir agir et avoir le courage de porter les actions nécessaires malgré les périls (Fleury, 2010), de consentir au sacrifice pour la formation de la volonté collective (Honneth, 2015). Ajoutons à ce courage celui de la vérité, de dire le vrai et de recevoir le vrai, ce que Foucault (1984/2009) appelle *parrêsia* (ou la *parrhésie*), c'est-à-dire

le courage de la vérité chez celui qui parle et prend le risque de dire, en dépit de tout, toute la vérité qu'il pense, mais c'est aussi le courage de l'interlocuteur qui accepte de recevoir comme vraie la vérité blessante qu'il entend. (p. 14)

Les citoyens doivent être conscients et confiants qu'ils possèdent un pouvoir d'action, un pouvoir de résister ou de désobéir si besoin est (Gros, 2017 ; Nadeau, 2013). Les citoyens doivent savoir que la liberté sociale et ses avancées ne peuvent prendre forme sans leur contribution active et que seule cette contribution permet de faire avancer le bien commun. Il serait en effet faux de croire que les collectivités -- et, de façon encore plus évidente, les sociétés -- qui se voudraient réellement démocratiques, alors qu'elles voudraient travailler à la liberté sociale et donc voir à l'émancipation de tous, ne seront pas la cible d'attaques ou, à tout le moins, de résistance qui remettraient en question les assises sociales de la société. Ces périls seront d'autant plus importants, présents et urgents dans une société qui ne serait pas encore une société de liberté sociale, démocratique ou socialiste. Pour faire advenir une société

qui aurait la volonté de tenir les trois promesses révolutionnaires de 1789, les rapports de forces seront d'abord en faveur du statu quo de l'oppression.

Sur ce plan, Honneth identifie au moins deux dangers, à savoir l'hégémonie et les rapports de force justement. Ces dangers mettent en péril les liens de solidarité et les capacités réelles d'autolégislation d'une communauté. Il serait par ailleurs dangereux de penser qu'une société démocratique ou socialiste serait à l'abri des aberrations que ces dangers pourraient créer, où un petit groupe saurait s'arroger des pouvoirs importants (même militaires) afin de soumettre la volonté collective — qui n'en serait dès lors plus une — à sa volonté propre. Les citoyens pleinement capables d'agir devront donc savoir collectivement se prémunir contre ces dangers. Sur ce plan, Bellamy Foster (2020) écrit que l'idée d'une société réellement libre où il existerait une égalité substantive

exige un changement dans les cellules constitutives de la société, qui ne peut plus être constituée d'individus possessifs, ou de capitaux individuels, renforcés par un État hiérarchique, mais doit s'appuyer sur les producteurs associés et l'état communal. Une véritable planification et une véritable démocratie ne peuvent commencer que par la constitution du pouvoir du bas de la société. Ce n'est qu'ainsi que les révolutions deviennent irréversibles. (p. 9) [notre traduction]

À ce sujet, au-delà du pouvoir de résister et de désobéir, il est possible, comme Novack (1971), de reconnaître dans l'action directe, à travers des manifestations, des sit-in, des occupations, des grèves, une incarnation réelle de la démocratie et de la volonté collective. Plus encore, comme Novack (1971) toujours, il est possible d'admettre que, si le pouvoir appartient au peuple, lorsque ce pouvoir est contraint, détourné ou se voit approprié par une élite autocrate, les citoyens ont un droit inaliénable à la révolte, voire à la révolution (p. 265). Au sujet de la révolution, Castoriadis (1987, cité dans Dardot et Laval, 2014/2015) affirmait que

Révolution ne signifie ni guerre civile ni effusion de sang. La révolution est un changement de certaines institutions centrales de la société par l'activité de la société elle-même : l'autotransformation de la société dans un temps bref. [...] La révolution signifie l'entrée de l'essentiel de la communauté dans une phase d'activité politique, c'est-à-dire institutive. (p. 575)

La révolution est donc une action rigoureusement démocratique qui permet à la société de modifier radicalement ses institutions lorsqu'elle l'estime nécessaire pour le bien commun. La grève, la manifestation, la mobilisation, l'agitation, la révolte, la révolution, doivent faire partie du registre des actions pour lequel le citoyen de liberté sociale sera préparé, ne serait-ce qu'en développant ses habiletés organisationnelles. Nous le répétons, ne pas outiller le citoyen dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté à savoir agir sera le déposséder de son pouvoir réel et le condamner à être soit apathique, soit désarmé. C'est uniquement de cette façon qu'il sera possible d'espérer avoir le citoyen qu'aurait souhaité Bloch (1944) face à l'occupant nazi.

Contrairement à ce qui est le cas dans la très grande majorité des curriculums de formation citoyenne, un curriculum qui voudra contribuer à former un citoyen de liberté sociale devra conséquemment faire une part à l'action et à la capacité d'action. Il devra développer cette vertu démocratique, qui s'incarne notamment par le courage d'abord, parce que seule l'action jointe à la réflexion permet une réelle compréhension et permet de se changer tout en changeant le monde. Ensuite, le citoyen de liberté sociale, s'il doit réellement advenir, doit savoir agir pour le bien commun sans chercher son intérêt privé sinon à travers l'intérêt collectif. Il doit connaître les outils qui s'offrent à lui pour lutter contre l'usurpation du pouvoir démocratique. Il devra connaître les rapports de force et savoir aussi les utiliser pour le bien commun. Comment réagir en effet lorsque l'opresseur est tout à fait informé des effets de son oppression, mais qu'il n'est pas dans son intérêt d'abattre les structures oppressives, sinon

en utilisant la force de la volonté collective ? Le citoyen de liberté sociale doit connaître la puissance de la collectivité et doit savoir que seule l'action permet de changer le monde dans lequel il évolue. Sans action, il ne peut y avoir d'espoir d'émancipation ou de luttes libératrices.

Chapitre 6 — Discussion

Dans les deux précédents chapitres, nous avons tenté de faire émerger un modèle de citoyenneté dans un contexte de liberté sociale. Nous avons proposé une conceptualisation du citoyen qu'appellerait une société qui aurait la liberté sociale comme finalité. Et, enfin, nous avons élaboré une proposition des objets d'apprentissage et d'enseignement que devrait avoir une éducation à la citoyenneté émancipatrice, c'est-à-dire qui aurait comme visée de contribuer à former un citoyen de liberté sociale. Ces objets d'apprentissage, afin de bien reconnaître leur complexité et leur valeur normative, nous les avons nommés des vertus démocratiques. Nous avons fait le pari que si, comme Freire (1968/1983) l'affirme, l'éducation devait être émancipatrice, il serait possible d'offrir un modèle d'éducation à la citoyenneté qui serait, elle aussi, émancipatrice et qui chercherait à faire émerger un citoyen libre pour une société qui tendrait aussi vers cette fin.

Dans le présent chapitre — le temps 4 de notre démarche —, nous chercherons à apprécier la robustesse du modèle que nous avons proposé. Or, cette robustesse, nous estimons qu'il convient de l'apprécier en regard de la pédagogie émancipatrice de Freire (1968/1983), d'abord et avant tout. L'émancipation exige des fins et des moyens qui soient en parfaite cohérence. En 1938, le révolutionnaire internationaliste Trotski écrivait dans *Leur morale et la nôtre* que les seuls moyens qui devaient être retenus pour l'émancipation étaient

ceux qui accroissent la cohésion du prolétariat, lui insufflent dans l'âme une haine inextinguible de l'oppression, lui apprennent à mépriser la morale officielle et ses suiveurs démocrates, le pénètrent de la conscience de sa propre mission historique, augmentent son courage et son abnégation. Il découle de là, précisément que tous les moyens ne sont pas permis. (Trotsky, 1938a, p. 18)

Freire (1968/1983) n'affirme pas autre chose lorsqu'il conceptualise une pédagogie libératrice qui se fait *avec* et *pour* l'opprimé, pour son émancipation et celle de la collectivité. Si les vertus démocratiques que nous proposons sont des moyens de contribuer à former un citoyen qui sera réellement libre, ces moyens devront eux-mêmes contribuer à la liberté dans l'action, tout comme les moyens qui devront être déployés pour les faire advenir.

Le présent chapitre nous permettra par ailleurs d'attirer l'attention du lecteur sur les forces et l'originalité du modèle d'éducation à la citoyenneté que nous proposons tout en relevant certaines des critiques qui pourraient lui être faites.

6.1 Freire pour une éducation à la citoyenneté

D'emblée nous dirons que notre volonté de proposer une éducation à la citoyenneté qui soit émancipatrice, en prenant appui sur les thèses honnethiennes en lien avec la liberté sociale, devrait nous avoir permis de proposer un modèle novateur et cohérent. La pédagogie libératrice que défend Freire exige de développer l'agentivité des citoyens. Nous estimons en effet que les six vertus démocratiques que nous proposons, si elles sont développées et entre-

tenues, devraient permettre aux citoyens de croire en liberté. L'autonomie critique, la reconnaissance, la solidarité, la capacité à délibérer et à se gouverner, la créativité et la capacité d'action collective devraient en effet assurer que le citoyen aura travaillé les outils qui sauront l'aider à comprendre son monde et surtout à y intervenir dans le respect d'une partialité morale envers la liberté sociale. C'est uniquement de cette façon qu'il sera réellement et pleinement libre.

Bien entendu, comme Freire l'affirme, malgré la force de ces vertus, il faudra tout autant œuvrer au contexte de leur développement. À ce titre, et nous y reviendrons à la section 6.5, si l'école formelle n'est sans doute pas l'endroit idéal pour les développer, il faudra tout autant se pencher sur les approches à déployer pour parvenir à réellement entretenir et développer ces vertus. Freire écrit :

Prétendre les libérer [les opprimés] sans les faire réfléchir sur leur propre libération, c'est les transformer en objets que l'on doit sauver d'un incendie, c'est les faire tomber dans le piège de la démagogie et les transformer en masse de manœuvres (Freire, 1968/1983, p. 45)

Il ne peut être question de libérer l'autre comme nous pourrions sauver un meuble d'un incendie. Ce n'est pas en extirpant le citoyen du monde, de son monde, qu'il sera possible de contribuer à son émancipation, mais plutôt en entretenant et en développant des outils qui lui permettront d'être réellement libre, soit de se libérer avec les autres, avec sa collectivité.

Cette idée est une pièce maîtresse de la pédagogie émancipatrice freirienne. Freire ajoute que c'est par l'action que cette réflexion sur leur propre libération promet d'être la plus fructueuse. Encore faut-il cependant que l'action soit contextualisée, qu'elle soit réelle, qu'elle ait un sens. Sur ce plan, il écrit : « lorsque l'action est engagée, elle deviendra une authentique

praxis si le savoir qu'elle apporte fait l'objet d'une réflexion critique. Dans ce sens, c'est la praxis qui constitue le nouveau savoir de la conscience opprimée » (Freire, 1968/1983, p. 45).

L'éducation à la citoyenneté devra ainsi travailler par l'action, la conscientisation et la capacitation des citoyens. En ce sens, notons la place centrale qu'occupent la conscience critique — soit « la perception des choses et des faits, tels qu'ils existent concrètement, dans leurs relations logiques et circonstanciées » (Freire, 1973, p. 110) —, l'agentivité, le refus de l'immobilisme, la praxis de même que la délibération dans les écrits de Freire. Le modèle à l'éducation à la citoyenneté que nous proposons se trouve en adéquation avec ces exigences de la pédagogie libératrice.

Nous estimons que les six vertus démocratiques que propose notre modèle d'éducation à la citoyenneté sont en effet irréconciliables avec une éducation « bancaire » au sens où l'entend Freire. En effet, comment pourrait-il être possible de développer la créativité, la solidarité ou l'autonomie critique en « versant » simplement un flux de connaissances dans le récipient que serait le citoyen ? En ce sens, des pratiques de cette nature, tel l'enseignement explicite défendu notamment par Gauthier, Bissonnette et Castonguay (2016) ou l'enseignement néobéhavioriste, seraient toutes incompatibles avec les six vertus démocratiques qui émergent de notre analyse.

À ce sujet, nous avons déjà amorcé un travail afin de défendre la cohérence que nous estimons nécessaire entre les visées de formation et les approches pédagogiques à exploiter (Demers et Bachand, 2019). Comme Kuhn (2007), nous estimons que si les visées éducatives

sont de l'ordre de l'autonomie et plus encore de la liberté sociale, l'instruction directe ou l'enseignement explicite, même s'il peut et doit être utilisé dans certains contextes, ne peut que contribuer non pas à une saine dépendance épistémique au sens où l'entend Hardwig (1985), mais plutôt à une sujétion épistémique où l'apprenant apprend non pas à agir sur la connaissance ou à l'évaluer, mais à la reproduire et à l'accepter comme vraie alors qu'elle vient d'une source en position d'autorité (Demers et Bachand, 2019). L'action sur la connaissance paraît déterminante afin de développer des vertus démocratiques. À ce titre, les travaux de Wirkala et Kuhn (2011) de même que ceux de Zhang et ses collègues (2016) sont riches d'enseignement. Ces auteurs montrent que l'enseignement direct, s'il permet un apprentissage similaire aux approches plutôt inductives des concepts, ne semble pas permettre un réel transfert de ces concepts dans des contextes différents. Ces auteurs soutiennent par surcroît que les approches explicites ne permettent pas l'apprentissage d'habiletés intellectuelles de haut niveau telles la critique, la problématisation ou la prudence.

Dans le cadre de leurs enquêtes, Zhang et ses collègues (2016), ces chercheurs montrent que les approches inductives et collaboratives permettent de développer une relation plus nuancée aux savoirs et à la diversité des points de vue. Ils estiment de même que ces approches favorisent l'agentivité des apprenants alors que dans les approches directives « les enseignants prennent les initiatives et procèdent à l'évaluation, laissant aux élèves des possibilités limitées de raisonnement prolongé et, nous supposons, peu de raisons de croire que leur propre réflexion compte beaucoup dans la prise de décision » (Zhang et coll., 2016, p. 215). C'est pour cette cohérence avec les vertus démocratiques et l'agentivité que nous avons déjà mis de l'avant les approches inductives (Demers, Bachand et Leblanc, 2016).

Plus encore, si l'éducation émancipatrice doit servir ces vertus, il est aussi possible d'admettre que tous les objets d'enseignement et d'apprentissage des structures éducatives devraient tout autant servir à les développer.

En ce sens, nous estimons qu'il est tout à fait possible d'imaginer un enseignement des langues, des sciences naturelles ou des sciences humaines et sociales qui soit au service de l'épanouissement du citoyen, au service de sa liberté sociale. Conséquemment, ces objets d'apprentissages devraient tout autant contribuer à entretenir ou à développer les six vertus démocratiques de l'éducation à la citoyenneté émancipatrice. C'est uniquement de cette façon qu'il sera possible de se prémunir contre la conception « bancaire » de l'éducation où « plus les élèves s'emploient à archiver les “dépôts” qui leur sont remis, moins ils développent en eux la connaissance critique qui permettrait leur insertion dans le monde comme agents de transformation, comme sujets. » (Freire, 1968/1983, p. 53) Cette passivité qu'engendre l'éducation « bancaire » se trouve aussi dans « l'inexpérience de la participation et de l'intervention des masses » (Freire, 1972, p. 106) qu'il importe de remplacer par une participation critique, une praxis « qui est une des formes de la connaissance. Seule la participation dans l'exercice du jugement pouvait rendre possible la transformation des masses en un peuple majeur, capable de choisir et de décider. » (1972, p. 106)

La conception « bancaire » de l'éducation consoliderait l'aliénation des citoyens en fondant une dichotomie entre ceux-ci et le monde dans lequel ils évoluent — ou pire, entre celui-ci et les autres. Freire écrit :

Il n'y a pas un « je pense » qui transmet sa pensée, mais plutôt un « nous pensons » qui rend possible l'existence d'un « je pense » [...] C'est ainsi que l'éducation (ou l'action

culturelle pour la libération, qu'elle est forcément) reproduit le dynamisme qui caractérise le processus historico-social. Sa mobilité dépend de la mobilité des faits qui doivent être connus authentiquement dans la pratique de l'éducation. C'est seulement au moyen d'une éducation qui ne sépare pas l'action de la réflexion, la théorie de la pratique, la conscience du monde, qu'il est possible de faire naître une forme dialectique de pensée qui contribue à insérer les hommes en tant que sujets dans leur réalité historique. (1972, p. 201-202)

Les six vertus démocratiques de notre modèle d'éducation à la citoyenneté ne permettent pas une telle dichotomie. Elles impliquent que le citoyen consolide son pouvoir comme citoyen et comme agent de transformation. C'est dans le monde et avec le monde qu'il sera possible d'entretenir et de développer les six vertus démocratiques. C'est avec le monde et dans le monde que le sujet se développe. La solidarité et la reconnaissance, comme vertus démocratiques, assurent justement que le sujet ne pourra jamais se sentir extérieur au monde. Il en va de même pour la relation avec le savoir qui cesse alors d'être la propriété d'une élite pensante, pour devenir une occasion de réflexion, de construction, de collaboration, de délibération pour le bien de la collectivité. L'autonomie critique, comme vertu démocratique, implique l'agentivité épistémique et une relation avec le monde que le sujet pourra comprendre et transformer avec ses concitoyens. Elle s'inscrit dans l'injonction freirienne qui consiste en une réflexion critique sur le monde. Freire soutient à ce sujet :

L'éducation culturelle ou l'action culturelle en vue d'une libération est une praxis sociale ; elle se fait et se refait elle-même dans le processus authentique de son existence même. [...] Je sais bien que la conscientisation, en impliquant une réflexion critique sur le monde tel qu'il devient et en annonçant un autre monde, ne peut faire abstraction d'une action de transformation de façon à permettre à cette prédiction de se concrétiser (Freire, 1970, p. 56)

De façon cohérente avec les thèses de Freire sur la pédagogie émancipatrice, le modèle d'éducation à la citoyenneté que nous proposons ne prétend pas décrire de façon formelle le monde qui devra advenir pour assurer une plus grande liberté sociale. Il tient compte

du fait que le monde actuel opprime, lèse, blesse et tue et reconnaît que la réalité est historique est donc inachevée. Or, comme le rappelaient Marx et Engels (1844) :

L'Histoire ne fait rien, elle ne possède pas « de richesse immense », elle « ne livre point de combats » ! C'est plutôt l'homme, l'homme réel et vivant, qui fait tout cela, qui possède et combat. Ce n'est certes pas l'« Histoire » qui se sert de l'homme comme moyen pour œuvrer et parvenir — comme si elle était un personnage à part — à ses propres fins ; au contraire, elle n'est rien d'autre que l'activité de l'homme poursuivant ses fins.

La pédagogie de Freire refuse l'immobilisme. Il écrit : « [l]a libération est une possibilité, non le sort, ni le destin, ni la fatalité. En conséquence se perçoit l'importance d'une éducation dirigée vers la prise de décision, la rupture, le choix, l'éthique » (Freire, 1997 cité dans Lenoir et Ornelas Lizardi, 2011) C'est aussi en ce sens, qu'il convient de bien juger de l'importance et de la cohérence de notre sixième vertu démocratique, à savoir la capacité d'action y compris collectivement. À ce sujet, Freire ajoute : « Lorsqu'un problème a été perçu et compris et que les données de la réponse ont été admises, l'homme agit. Si la compréhension est critique ou à prépondérance critique, l'action le sera également. Si la première est d'ordre magique, la seconde le sera aussi. » (Freire, 1973, p. 110) Les six vertus démocratiques de notre modèle ne permettent pas non plus d'ignorer que les citoyens sont des êtres historiques, tout comme elles permettent de reconnaître dans le citoyen le sujet de son propre apprentissage et de son propre développement.

Il peut paraître un peu rébarbatif ou circulaire de partir des idées freiriennes de l'émancipation pour en définitive y revenir afin de valider notre modèle. Il n'en demeure pas moins que les visées émancipatrices que nous poursuivions et qui étaient la pierre angulaire de notre démarche exigent que nous soyons tout à fait réconforté que malgré un long détour pour

faire émerger le citoyen de liberté sociale et les vertus démocratiques que devraient être entretenues et développées. Ce retour à Freire permet de nous assurer que nous ne sommes pas trop éloignés de ces importantes visées dans le cours de notre démarche spéculative. Cette brève confrontation entre Freire et les six vertus démocratiques de notre modèle d'éducation à la citoyenneté émancipatrice permet ainsi de tester la cohérence du modèle. Dans les prochaines sections, nous tenterons de montrer l'originalité de notre modèle en prenant soin de tester d'éventuelles critiques qu'il pourrait attirer.

6.2 Forces et originalité de notre modèle d'éducation à la citoyenneté émancipatrice

Le modèle d'éducation à la citoyenneté émancipatrice que nous proposons, nous l'avons vu, ne mise pas sur la question de l'identité, mais plus radicalement sur les habiletés qu'il serait possible de qualifier de citoyennes. En ce sens, notre démarche s'apparente plus à celles de Westheimer et Kahne (2004) ou d'Éthier et Lefrançois (2012) alors qu'ils cherchaient à caractériser le type de citoyens qu'il serait possible de contribuer à développer en mettant l'accent sur certaines des caractéristiques mises en valeur par les curriculums d'éducation à la citoyenneté.

L'originalité de notre démarche tient plutôt dans l'assise que nous estimions nécessaire de prendre *avant* de proposer un modèle d'éducation à la citoyenneté. C'est parce que

nous estimions glissant le terrain de l'éducation à la citoyenneté que nous avons retenu l'avenue de partir d'un socle suffisamment solide et développé afin d'espérer non pas proposer une grille de lecture des types d'éducation à la citoyenneté, mais un modèle d'éducation à la citoyenneté qui auraient comme visée l'émancipation. Cette démarche s'avérait indispensable alors que les modèles existants ne permettaient pas de broser le portrait du citoyen qu'ils espéraient. Plus encore, les modèles existants n'offraient aucun ensemble cohérent d'objets d'apprentissage. C'est ce qu'offre le modèle d'éducation à la citoyenneté émancipatrice.

Notre travail aura permis dans un premier temps d'affirmer que l'éducation à la citoyenneté devrait pouvoir servir l'autonomie et la liberté des citoyens. Il n'est pas question de se borner à des connaissances historiques ou légalistes, car une telle approche ne saurait que contribuer à l'aliénation du citoyen. Non, l'éducation à la citoyenneté, si elle doit être émancipatrice, doit pouvoir développer des vertus démocratiques bien précises qui contribueront en soi à la liberté du citoyen et de sa collectivité. En prenant appui sur le concept de la liberté sociale de Honneth — concept lui-même cohérent avec les visées libératrices de l'éducation —, notre travail nous aura permis d'identifier les objets d'enseignement et d'apprentissage concrets qui devraient être au cœur de l'éducation à la citoyenneté. Notre modèle identifie ainsi six vertus démocratiques qui devraient faire l'objet d'un enseignement et d'un apprentissage.

Notre modèle devrait donc permettre aux intervenants des structures éducatives formelles ou informelles d'avoir en main l'embryon d'un curriculum de formation qu'ils sauront cohérent avec des visées émancipatrices. Les six vertus démocratiques de notre modèle sont cohérentes entre elles. De même, si elles servent d'objet d'enseignement ou d'apprentissage

— malgré les défis qui seront inhérents à cet exercice —, le pédagogue pourra être rassuré qu’il sert des visées émancipatrices.

Qui plus est, comme les modèles existants, notre modèle d’éducation à la citoyenneté émancipatrice permettra aux éducateurs ou aux chercheurs de poser un regard critique sur les curriculums d’éducation à la citoyenneté. En ce sens, le chercheur ou l’éducateur pourra apprécier les curriculums existants ou les pratiques existantes afin de mieux juger des vertus démocratiques qui font l’objet d’un enseignement et celles qui mériteraient d’être mieux développées. Notre modèle pourra ainsi servir de grille d’analyse si tel est le besoin des praticiens ou des chercheurs sans pour autant s’y borner.

6.3 Respect des critères critiques et de scientificité

Afin d’assurer que le travail spéculatif que nous avons réalisé dans les derniers chapitres présente toute la robustesse nécessaire, nous avons retenu huit critères de scientificité et deux critères critiques. La présente section tente de faire le point sur chacun en regard du travail accompli. Le tableau ci-dessous rappelle les critères scientificité et les critères critiques de la recherche théorique spéculative.

TABLEAU 7 : CRITÈRES CRITIQUES ET CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ

| Critères de scientificité | Définition |
|------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Circonscription | Délimitation de l'objet de recherche |
| 2. Cohérence | Non-contradiction entre les énoncés du modèle |
| 3. Complétude | Exhaustivité par rapport au domaine de l'éducation |
| 4. Crédibilité | Admissibilité et justification des choix méthodologiques |
| 5. Irréductibilité | Simplicité ou caractère fondamental du modèle proposé |
| 6. Pertinence | Congruence du modèle au regard de l'éducation |
| 7. Valeur heuristique | Capacité à faire apparaître du sens ou de proposer du « connaissable neuf » |
| 8. Vérifiabilité potentielle | Incidence sur la pratique enseignante |
| Critères critiques | Définition |
| 9. Réinterprétation éthique | Capacité à proposer une relecture des normes dominantes et/ou de nouvelles normes |
| 10. Respect des processus d'émancipation | Capacité à travailler l'empowerment de l'individu et des collectivités |

Considérant l'importance que nous avons tenté d'accorder à l'aspect émancipateur du modèle d'éducation à la citoyenneté proposé, il convient en premier lieu de poser un jugement sur les critères critiques que nous avons retenu.

Sur le plan de la réinterprétation éthique d'abord, nous estimons que la cohérence que nous avons recherchée entre notre modèle d'éducation à la citoyenneté et la liberté comme finalité éducative assure que notre reconstruction puisse être qualifiée d'éthique, alors qu'elle sert la liberté au sens le plus large du terme et qu'elle sert le juste. Plus encore, nous l'avons vu à la section 5.1, l'autonomie critique comme vertu démocratique à entretenir et développée implique et comprend la capacité à proposer une « réinterprétation transformatrice des normes en place. » (Honneth, 2020, p. 134) Notre modèle, parce qu'il propose des vertus critiques,

semble assurer le respect de cet important critère des sciences critiques, et ce, sans compter le fait que notre modèle lui-même est une remise en cause des normes dominantes en prenant fait et cause pour la liberté comme finalité éducative et donc comme visée de formation d'une éducation à la citoyenneté.

Un détracteur pourrait à la rigueur objecter que notre modèle n'assure pas nécessairement la sécurité des citoyens alors qu'il cherchera à entretenir l'action politique y compris militante (voir la section 5.6). Sur ce plan, nous estimons que, si l'éducation doit assurer la sécurité des apprenants pendant la période d'apprentissage, cette sécurité ne peut être une finalité qui surpasse toutes autres. En ce sens, nous estimons par ailleurs qu'une éducation à la citoyenneté, quelle qu'elle soit, risquera toujours de mettre les citoyens en péril. Si ce n'est pas en raison du militantisme qu'elle peut nourrir, ce sera en raison de l'apathie qu'elle pourrait contribuer à alimenter. La sécurité des opprimés ne peut être assurée par leur passivité ou leur acceptation des normes dominantes.

Nous l'avons vu, nous estimons, comme Reboul (1984), qu'une finalité, pour qu'elle puisse être qualifiée d'éducative, doit permettre que les moyens qu'il faut déployer pour l'atteindre soient en totale cohérence avec la fin poursuivie. Sur ce plan, nous sommes rassuré que le modèle que nous proposons interdit qu'il advienne un curriculum qui se bornera à expliquer les processus d'aliénation et de domination, comme l'espère Rancière (2020). Notre modèle, s'il doit traiter de cette réalité, se concentre bien davantage sur les habiletés citoyennes qui consistent à nommer le réel, le problématiser, déconstruire ses assises asymétriques, opprimantes dans le dialogue, l'action transformatrice et la réflexion critique et donc sur le pouvoir du citoyen. Ainsi, nous estimons que notre modèle et notre démarche assurent le respect

des processus d'émancipation. Les vertus démocratiques que propose notre modèle et tout particulièrement l'importance qu'elles accordent à la praxis, notamment dans le cadre du développement des vertus que sont la solidarité et la capacité d'action paraissent assurer que notre travail normatif permette la conscientisation, la capacitation et l'émancipation collective. Il n'est pas question d'illustrer les mécanismes d'oppression ou de sauver le citoyen comme nous pourrions sauver un objet d'un incendie, mais plus radicalement de lui permettre de développer en action les outils qui lui permettront d'être réellement libre et sujet de l'histoire. C'est en entretenant des vertus démocratiques que le modèle que nous proposons devra contribuer à l'émancipation. Le processus d'égalité dont traite Rancière (2020) est justement cette idée que le citoyen pour être libre doit agir et savoir agir. Or, nous proposons à l'instar de Freire qu'apprendre à agir n'est pas le fruit d'un transfert « bancaire », mais plutôt qu'on apprend à agir en agissant.

Outre ces deux critères critiques, notre travail spéculatif devrait respecter les critères de scientificité de la recherche théorique spéculative qui devrait permettre au chercheur de déployer un monde nouveau à partir de travaux théoriques ou empiriques antérieurs. Comme nous l'avons écrit plus haut, pour penser l'inédit, il faut tirer profit de ce qu'offre l'imagination. Il ne peut cependant être question de laisser libre cours à son imagination. « Dans le travail théorique et spéculatif, il ne s'agit pas de créer une œuvre artistique, mais bien de donner un sens à un objet en le construisant » (Martineau, Simard et Gauthier, 2001, p. 9). C'est pourquoi il convenait de partir d'un matériau existant, soit, dans le cas de la présente thèse, la liberté sociale telle que la défendent Honneth (2015 et 2017) de même que la pédagogie émancipatrice de Freire. C'est en ce sens que nous estimons avoir respecté le critère de circonscription dans le cadre de notre travail. De même, malgré les limites de notre démarche, nous estimons que

notre modèle prend des appuis solides non seulement afin de faire émerger les six vertus démocratiques qui le caractérisent, mais aussi afin d'offrir une définition de ces vertus qui, même sommaire, reste cohérente avec les visées du modèle et le concept de liberté sociale honnethien.

À ce titre, le travail de cohérence aura été l'un des principaux critères que nous aurons poursuivis tout au long de notre travail. C'est justement le manque de cohérence et d'assise solide des modèles existants d'éducation à la citoyenneté qui a été l'amorce de notre réflexion. Il en va de même pour le critère de complétude. C'est parce que les modèles existants étaient incomplets et inadéquats — voire dangereux ou aliénant — qu'il semblait urgent de travailler à la reconstruction normative de l'éducation à la citoyenneté. L'analyse de la cohérence et de la complétude de notre modèle doit se faire en tenant compte et de notre définition du citoyen de liberté sociale et des six vertus démocratiques que l'éducation à la citoyenneté émancipatrice devrait contribuer à développer. Sur ce plan, afin d'assurer la cohérence et la complétude de notre modèle, nous avons cherché à intégrer différents éléments d'autres modèles d'éducation à la citoyenneté qui semblaient compatibles avec la liberté sociale (le citoyen orienté vers la justice sociale de Westheimer et Kahne [2004] ; le citoyen révolutionnaire d'Éthier et Lefrançois [2012] ; le citoyen global radical de Journell [2009]). De plus, nous avons tenté d'y inscrire des habiletés que certains philosophes estiment particulièrement importantes (par exemple, la parrèsia de Foucault [1984/2009] ou la capacité à désobéir de Gros [2007] ou de Nadeau [2013]). En ce sens, le modèle que nous proposons semble permettre de tenir compte des nouveaux éléments qui seraient cohérents avec les prémisses retenues. Nous estimons donc que notre travail de même que le modèle qui en découle nous aura permis de respecter le processus itératif d'évaluation de la complétude du modèle qui consiste à le confronter aux

autres modèles prometteurs pour assurer 1) qu'il intègre leurs dimensions les plus cohérentes avec les visées émancipatrices et 2) qu'il propose des dimensions nouvelles, inédites et amélioratives.

Dans le même ordre d'idées, nous estimons qu'il serait hasardeux de réduire la caractérisation du citoyen de liberté sociale que nous proposons sans l'amputer d'un volet important de son pouvoir d'action. De même, il serait impossible de retrancher l'une ou l'autre des six vertus démocratiques que propose notre modèle sans mettre en péril le volet émancipateur de notre modèle. Un citoyen de liberté sociale ne saurait être privé de l'une ou l'autre de ces vertus, et ce, peu importe que ce citoyen soit appelé à évoluer dans une société de liberté sociale, dans une société toujours marquée par l'oppression comme c'est le cas des sociétés capitalistes ou dans une société carrément dictatoriale. Chacune des vertus démocratiques retenues apporte une composante nécessaire d'un curriculum d'éducation à la citoyenneté qui se voudrait émancipatrice.

Notre approche s'appuyant sur les meilleures pratiques dans le domaine de la recherche théorique spéculative, nous estimons qu'il est possible au lecteur de suivre notre raisonnement, notre réinterprétation, notre analyse et notre synthèse sans qu'il n'ait trop à douter de la structure logique de notre construction. Sur ce plan, l'idée de suivre la recommandation de Martineau, Simard et Gauthier (2001) d'œuvrer à interpréter, à argumenter et à raconter, nous aura été salutaire. Il n'en demeure pas moins, nous l'avons vu à la section 3.4, qu'il ne peut être question d'espérer d'un travail spéculatif qu'il soit reproductible. Ainsi, le travail herméneutique que nous avons proposé est nôtre et aura sans aucun doute été influencé par notre posture épistémologique (voir section 3.2) et notre volonté de contribuer à la réalisation des

trois promesses révolutionnaires de 1789. Nous estimons ainsi avoir respecté les critères de crédibilité et de pertinence. La congruence entre le modèle que nous proposons et l'éducation aura été une des pierres angulaires de notre travail. À cet effet, notre travail demeure tout à fait ancré dans le domaine des sciences de l'éducation malgré qu'il puise aux sources critiques, féministes et antiracistes de l'éducation.

Sur le plan de la valeur heuristique de notre modèle, nous estimons avoir apporté quatre contributions novatrices : 1) le concept de citoyen de liberté sociale comme synthèse du citoyen qu'appelle la conception honnethienne de la liberté sociale dans la sphère publique ; 2) le concept d'une éducation à la citoyenneté émancipatrice et donc respectueuse de finalités effectivement éducatives ; 3) la proposition que le concept de vertus démocratiques pourrait servir à structurer les curriculums d'éducation à la citoyenneté émancipatrice ; et 4) la définition des six vertus démocratiques qui devraient être développées dans le cadre d'un curriculum d'éducation à la citoyenneté émancipatrice ancrée dans la conception honnethienne de la liberté sociale.

Considérant ce qui précède, nous estimons que notre travail spéculatif de reconstruction normative de même que le modèle qui en émerge répondent aux critères critiques et aux critères de scientificité des sciences critiques et de la recherche théorique telle qu'elle existe dans les sciences de l'éducation y compris en didactique.

6.4 Une approche élitiste et perfectionniste ?

Il est possible de postuler que le modèle d'éducation à la citoyenneté que nous proposons risquera de rencontrer des adversaires et des critiques importantes, ne serait-ce qu'en raison du fait qu'il s'éloigne d'une citoyenneté de conception strictement libérale ou de la faible place qu'il laisse à la question de l'identité nationale ou culturelle. Soyons clair : l'exercice que nous nous étions proposé était de tenter d'extraire un modèle d'éducation à la citoyenneté du modèle honnethien d'une société de liberté sociale. Ce modèle devra sans aucun doute être consolidé par des travaux subséquents quant à la définition opérationnelle ou didactisée des vertus démocratiques identifiées, par exemple. Il n'en demeure pas moins qu'il est des critiques que nous estimons possible de confronter dès à présent, notamment cette idée que notre modèle aurait des visées moralisatrices ou qu'il sera fondamentalement perfectionniste ou élitiste.

Afin de défendre notre modèle contre ces critiques, nous reviendrons d'abord sur le concept de perfectionnisme tel que l'entendent les philosophes libéraux. Cet exercice nous permettra de mieux comprendre cette éventuelle critique et nous permettra de voir comment elle ne tient pas compte de la réalité éducative. En ce qui a trait à la critique liée au moralisme ou à l'élitisme, nous tenterons, à l'aide de critères identifiés par Pettit (2017), de montrer que notre modèle est plutôt réaliste.

Plusieurs penseurs du libéralisme et de la citoyenneté libérale (Gaus, 2003 ; Kymlicka, 1989 ; Macedo, 1995 ; Rawls, 2003) estiment que, pour l'essentiel, l'État n'a pas à s'immiscer dans la définition de ce qu'est une vie bonne pour les citoyens. Ils estiment en ce sens que les

citoyens devraient avoir la pleine liberté de déterminer ce qui est moralement bon pour eux sans l'influence — nécessairement indue — de l'État. La « vie bonne » sera cette vie librement choisie par l'individu dans laquelle il verra à développer ses capacités selon son intérêt et ses aspirations. Le perfectionnisme est cette idée que l'individu doit toujours œuvrer à s'améliorer, à devenir le meilleur qu'il puisse être dans les domaines qu'il aura librement retenus. L'État ne devrait pas œuvrer à « perfectionner » les citoyens ou à orienter leurs intérêts ou leurs aspirations, il devrait plutôt les laisser libres de se parfaire eux-mêmes tout en rendant possible et disponible ce qui devrait leur être nécessaire afin de librement identifier leurs intérêts et leurs aspirations.

Cette idée paraît dans un premier temps difficilement réconciliable avec l'idée d'une liberté sociale comme la présente Honneth. La liberté sociale remet en question la réelle liberté des individus à déterminer eux-mêmes leurs aspirations ou celle de leur volonté sans le concours des autres. Dans sa critique de la liberté réflexive, Honneth (2015) remet en cause cette idée que l'individu pourrait, à l'aide de sa seule puissance cognitive, de sa rationalité ou sa force de réflexion parvenir à être réellement libre (de ses pulsions naturelles, de l'influence des autres, etc.). Pour Honneth, cette réalité existe tout autant dans le contexte d'une liberté négative ou simplement juridique, à plus forte raison dans un système où le discours dominant est hégémonique et rend impensables certaines avenues individuelles, mais plus encore collectives (Gramsci, 1983 ; Einstein, 1949).

Cela dit, il nous semble que même s'il convient d'être tout particulièrement suspicieux d'un État qui voudrait proposer une conception de la vie bonne ou tenter d'influer ses citoyens vers une telle conception, il est difficile d'admettre que le travail éducatif puisse complètement

évacuer la question de visées qu'il devrait poursuivre. Bien au contraire, Reboul (1984) et Freire (1968/1983) soutiennent que le pédagogue doit servir la liberté et l'autonomie des citoyens.

Reboul écrivait :

Même si l'on réduit l'éducation à l'enseignement scolaire, on apprend à l'école. Or, *qu'est-ce qu'apprendre sinon passer d'un état à un autre, plus souhaitable ?* Apprendre, c'est se délivrer d'une ignorance, d'une incertitude, d'une maladresse, d'une incompetence, d'un aveuglement, c'est parvenir à mieux faire, à mieux comprendre, à mieux être. Or, qui dit « mieux » dit valeur. [nous soulignons] (Reboul, 1992, p. 1)

En ce sens, il ne peut pas être neutre, tout comme ne pourraient pas l'être un État, un conseil ou quelques institutions liées à la liberté sociale sans quoi le discours hégémonique — contraire à la liberté par sa nature même — triomphera. C'est en ce sens que Honneth (2015) traite d'une partialité morale en faveur de la liberté aussi large que possible.

Le pédagogue doit ainsi tenir pour acquis que la liberté — et tout ce qu'elle implique notamment dans sa conception sociale — servira à guider ses pratiques et les vertus qu'il travaillera à entretenir et à développer. Sur ce plan, nous verrons plus loin, qu'il est possible de défendre l'idée que le fait de tendre vers la liberté n'est tout simplement pas une forme de moralisme. Il n'en demeure pas moins que toute aventure éducative, fut-elle formelle ou informelle, exige un travail avec les individus dans l'espoir de les rendre meilleurs, plus habiles et plus libres. L'éducation, quelle qu'elle soit, peut difficilement refuser d'être perfectionniste, du moins dans le sens de la liberté (Gutmann, 1987/1999; Wall, 1998).

D'aucuns pourraient par ailleurs soutenir que le modèle que nous proposons est par nature élitiste en ce sens que seuls quelques citoyens seront en mesure de développer l'ensemble des vertus retenues à un degré tel qui leur permettrait d'être réellement libres ou pire,

que ceux qui auront développé ces vertus à un certain niveau détiendront tous les leviers nécessaires pour agir alors que leurs concitoyens en resteraient dépourvus. Or, le modèle que nous proposons n'a pas cependant à être élitiste et ne devrait pas l'être. Il devrait pouvoir entretenir et développer les habiletés et les vertus de tout un chacun. En 1949, Einstein soulignait le drame de l'éducation capitaliste qui handicapait les citoyens en les entrant très tôt dans une logique compétitive où seuls les meilleurs pouvaient être récompensés (Einstein, 1949). Une telle éducation est élitiste et aliénante. Elle ne développe pas la reconnaissance, la solidarité ou même une réelle autonomie critique. Elle ne fait que reproduire. Les pratiques d'enseignement devront nécessairement tenir compte de ces visées, sans oublier que la solidarité s'appuie justement sur cette idée que la liberté pleine ne peut être que partagée et sociale.

L'éducation à la citoyenneté émancipatrice que nous défendons contribue plutôt à transformer les citoyens, mais en ce sens, elle ne doit pas miser sur les individus les plus talentueux, mais chercher plutôt la conscientisation et la capacitation de chaque individu, de tous les individus. L'éducation à la citoyenneté telle que nous l'avons définie n'est pas élitiste, elle est capacitante.

En lien avec une critique qui soutiendrait que le modèle que nous proposons serait élitiste, il sera aussi possible que lui soit reproché son côté ambitieux, voire irréaliste. Sur ce plan, le philosophe républicain Pettit (2017) propose cinq critères que devrait rencontrer une théorie politique normative afin d'assurer qu'elle demeure réaliste. Il teste ces cinq critères, qu'il nomme des *desiderata*, avec sa théorie d'un républicanisme civique. Bien que notre modèle ne soit pas une théorie politique à proprement parler, comme il prend appui sur un modèle

de citoyenneté, il paraît pertinent de pouvoir les utiliser pour juger du réalisme de notre modèle.

D'abord, Pettit (2017) estime qu'une théorie politique, pour être jugée réaliste, devra être résolument antimoraliste. Il estime que pour être réaliste une philosophie politique ne devra pas proposer une série de principes éthiques prescriptifs. Le philosophe prend soin cependant de préciser que la liberté comme non-domination (voir section 2.1) n'est pas une invention philosophique et n'a donc pas à être traitée comme faisant partie d'une théorie politique. Il écrit :

La valeur de la liberté en tant que non-domination n'est donc pas une invention philosophique ; c'est l'expression d'une préoccupation que nous avons tous dans nos relations avec les autres. [...] Ou du moins, c'est une préoccupation que nous sommes tous susceptibles d'avoir sur ces trois fronts, social, démocratique et international, lorsque nous ne sommes pas confrontés à la famine, à la peste ou au chaos total. (Pettit, 2017, p. 3-4) [notre traduction]

À cet effet, selon Pettit, une théorie politique qui aurait la liberté comme phare, comme cap et comme destination n'a pas à être jugée moralisatrice à moins qu'elle ne présente d'autres principes éthiques pour une vie bonne. Le lecteur pourrait reprocher à notre modèle qu'il va bien au-delà de la liberté en elle-même comme visée. Pour notre part, nous estimons que les six vertus démocratiques de notre modèle, si elles peuvent être comparées à des principes éthiques, sont plutôt des outils citoyens au service de la liberté sociale. La solidarité, par exemple, a bien une charge éthique en soi, mais dans notre modèle, elle est proposée non pas comme fin mais comme étant au service de la liberté de celui qui la porte, ainsi que celle des autres et de la collectivité.

En ce sens, le deuxième desideratum de Pettit semble valider notre interprétation. Il soutient en effet qu'une théorie politique réaliste devra faire preuve d'anti-déontologisme, soit refuser des contraintes morales ou axiologiques à priori. Une théorie politique réaliste devrait plutôt défendre des visées ou une cible collective que devraient poursuivre (ou traquer) les citoyens. La liberté sociale et ce qu'elle demande constituent cette cible que traque le citoyen de liberté sociale. Les vertus ne restreignent pas l'action, en ce sens qu'elles ne sont pas des règles ou des devoirs, mais bien des dispositions qui habilitent l'action. C'est parce qu'elle est émancipatrice que l'éducation à la citoyenneté que nous proposons ne cherche pas à servir un État ou une idée nationale, mais plutôt une plus grande liberté pour tous. Nous estimons en ce sens que notre modèle rejoint les exigences de Pettit quant aux finalités qu'il poursuit.

Sur le plan du réalisme d'un modèle toujours, Pettit estime qu'une théorie politique ne pourra pas faire preuve de transcendantalisme ou d'utopisme. En somme, le modèle théorique pour être réaliste devrait être ancré dans la réalité, tout à fait pragmatique. Bien que nous aurions pu être plus disert à ce sujet, nous estimons que l'éducation à la citoyenneté émancipatrice doit être élaborée en tenant compte de deux cas de figure bien précis : 1) une éducation à la citoyenneté dans le contexte d'une société où l'oppression existe toujours ou qui est carrément autoritaire ; 2) une éducation à la citoyenneté dans le contexte d'une société de liberté sociale ou socialiste. Il n'est donc pas question d'ignorer la réalité et les contingences des sociétés capitalistes. Bien au contraire, notre modèle propose des vertus démocratiques qui tiennent comptent et qui sauront guider et outiller de façon pratique les citoyens pour le monde dans lequel ils vivent. De même, il est question dans le cadre de notre proposition de mettre de l'avant une théorie rigoureusement possible ou « faisable ». Comme Honneth avec sa présentation d'une sphère publique de liberté sociale, nous ne cherchons pas à mettre de l'avant

un modèle prévisionniste qui aurait la prétention d'identifier les institutions ou l'organisation sociale d'une société à venir. En ce sens, notre modèle d'éducation à la citoyenneté émancipatrice ne présente pas les institutions d'une société idyllique, mais plutôt défend l'idée que la société à faire naître exigera chez les citoyens des vertus qu'il convient d'entretenir et de développer. Qui plus est, la cohérence que nous trouvons avec les thèses de Wright (2017) au sujet des utopies réalistes confirme les assises pragmatiques de notre modèle.

Pettit (2017) estime enfin qu'une théorie politique réaliste devra éviter le piège de l'avant-gardisme dans lequel une élite intellectuelle, militante ou de classe saurait déterminer la voie à suivre ou serait appelée à prendre le pouvoir au nom de la collectivité. Pour Pettit, le pari démocratique permet de se prémunir contre ce péril. Parce que notre modèle mise notamment sur la délibération et ensuite sur la solidarité, la reconnaissance et la capacité d'action de tous les citoyens comme seule garantie d'une réelle et pleine liberté, nous estimons que notre modèle tient l'avant-gardisme en respect.

Considérant ce qui précède, nous reconnaissons que notre modèle d'éducation à la citoyenneté émancipatrice rencontrera des critiques, mais nous proposons qu'il ne présente pas de faiblesses moralisatrice, élitiste ou irréaliste qui sont trop souvent le lot des modèles novateurs. Nous savons par ailleurs que notre modèle rencontrera, en plus ces critiques, des adversaires. Nous ne pouvons ici espérer convaincre tous les détracteurs d'une approche qui aurait la liberté sociale comme finalité. Notre travail prend assise sur des prémisses précises et revendiquées notamment celles de l'impossible neutralité de l'éducation — même d'une éducation à la citoyenneté — ou de l'impossible liberté dans une société capitaliste. Il serait difficile

dans le cadre de cette thèse de défendre ces prémisses contre tous ses adversaires ou ses détracteurs. Nous estimons que le simple fait qu'en 2019, selon l'ONU, le monde compte près de 700 millions d'habitants (soit 9 % de la population mondiale) qui souffraient de la faim et quelque 5,7 millions d'enfants de moins de 9 ans, soit plus de 15 000 enfants par jour, qui mouraient de maladies contre lesquelles il existe des traitements suffit à exprimer les inégalités et les injustices qui persistent dans nos sociétés capitalistes. Il est impossible d'imaginer un monde réellement démocratique dans un tel contexte. Or, ce devrait néanmoins être un horizon à poursuivre. Notre modèle d'éducation à la citoyenneté émancipatrice sert cette finalité.

6.5 Une éducation à la citoyenneté incompatible avec l'école ?

En terminant ce chapitre, nous nous permettons de rappeler l'idée de Freire selon laquelle les professionnels de l'éducation, de formation universitaire ou non, de toute spécialité, restent des êtres qui ont subi une « surdétermination » d'une culture de domination. Plus encore, il est possible d'admettre que dans un contexte d'une éducation formelle ou d'un système éducatif pris en charge par un État capitaliste, les curriculums seront nécessairement porteurs de la culture hégémonique et ne permettront que difficilement une remise en cause réelle de cet ordre (Gramsci, 1983 ; Einstein, 1949). Sur ce plan, d'aucuns pourraient reprocher à notre modèle qu'il fut difficile de l'implanter dans un contexte scolaire ou, pour être plus précis, dans le cadre des systèmes d'éducation qui existent pour l'heure.

Il importe d'abord de signifier que nous ne nous voudrions pas soutenir que notre modèle puisse n'être pensé que comme un cadre de référence pour l'éducation formelle ou scolaire. Au contraire, nous estimons que l'éducation à la citoyenneté peut et doit être prise en charge par toutes les organisations ou les groupes d'éducation populaire, syndicale ou militante qui œuvrent pour une plus grande justice, une plus grande égalité et une plus grande liberté. Il est triste de devoir affirmer que l'école n'est pas toujours une alliée de ces visées.

Cela dit, l'éducation à la citoyenneté émancipatrice ne peut pas non plus se priver des professionnels de l'éducation et de l'école. Comme pédagogue et comme chercheur critique, il convient de reconnaître que l'éducateur devrait avoir la liberté comme visée éducative et que, ce faisant, il est tout à fait possible de trouver de ces éducateurs faisant œuvre de pédagogie critique ou libératrice dans plusieurs domaines et dans plusieurs secteurs d'activités, y compris dans les systèmes d'éducation. Comme nous l'avons écrit ailleurs, être pédagogue dans les systèmes d'éducation est particulièrement complexe :

Le pédagogue sait néanmoins — parce que Bourdieu et Passeron l'ont si bien montré — que l'école a été conçue pour reproduire. Comme Foucault, il sait encore que les structures et les relations de pouvoir au sein de l'école et du système éducatif n'ont pas pour finalité de libérer ou d'émanciper. En fait, le pédagogue sait qu'il joue lui-même un rôle dans ce système. Que malheureusement il le cautionne en y œuvrant. Et même qu'il transmet, bien malgré lui, un savoir implicite qui prépare l'étudiant à respecter l'autorité et à calmer sa révolte contre l'injustice. (Bachand, 2017b)

L'historien Marc Bloch (1944), comme nous l'avons vu plus haut, n'affirmait pas autre chose lorsqu'il fut appelé à réfléchir au système d'éducation qui devait être implanté au sortir de la Deuxième Guerre mondiale.

L'école n'est donc pas le meilleur endroit où espérer travailler à l'émancipation des citoyens. Pourtant aucun pédagogue se revendiquant de ce nom ne voudra contribuer à un système d'oppression. Apple (2007), Chambat (2011), Giroux et ses coll. (2013), Gohier (2002), McLaren (2004) tout comme Westheimer et Kahne (2004) ont montré que plusieurs de ces pédagogues résistaient. Qu'au sein du système d'éducation, ils s'étaient créés des espaces de libertés qui leur permettaient de remettre en question certains des préceptes du capitalisme, par exemple, y compris contre les obligations de leur hiérarchie, contre les injonctions du gouvernement dont ils relèvent et contre les tentatives de standardiser les pratiques. Il n'en demeure pas moins que les rapports de force au sein de l'école et des systèmes éducatifs ne sont pas en faveur des pédagogues et que le néolibéralisme joue un rôle de plus en plus important, et ce, y compris dans ce qu'il est possible d'imaginer ou de créer (Fabre et Gohier, 2015).

En ce sens, le modèle d'éducation à la citoyenneté que nous proposons pourrait outiller les pédagogues qui œuvrent dans les systèmes éducatifs en lien avec ce qu'ils devraient contribuer à développer ou à poursuivre comme travail dans un dessein d'émancipation. Plus encore, notre modèle pourra leur servir à critiquer les curriculums qu'ils doivent suivre et à remettre en question le réalisme de leurs prémisses ou des outils qu'ils déploient.

Il n'en demeure pas moins que l'école n'est pas le seul endroit où l'éducation à la citoyenneté émancipatrice pourra prendre forme. Elle pourrait même ne pas être le principal endroit où elle s'incarnera. Nous estimons que le modèle d'éducation à la citoyenneté que nous proposons pourra servir de guide dans l'élaboration de programme de formation populaire ou militante. En ce sens, si nous ne sommes pas prêts à mettre une croix sur la contribution des

pédagogues qui œuvrent dans les écoles, les cégeps ou les universités, nous savons que l'éducation populaire sera particulièrement importante dans une démarche émancipatrice qui cherchera à faire émerger une société de liberté sociale ou une société socialiste comme Honneth (2017) la nomme lui-même. Notons au passage que c'était aussi le pari de Freire.

Conclusion générale

Notre analyse nous portait à être particulièrement critique des modèles d'éducation à la citoyenneté existants. Nous estimions en effet que les modèles les plus courants présentaient des limites importantes, voire qu'ils ne risquaient en définitive de nuire aux citoyens et aux collectivités dans lesquelles ils s'inscriraient en les dépossédant des ressources nécessaires pour qu'ils soient réellement libres et capables d'agir dans un monde marqué par les inégalités, les crises sociales et environnementales. Or, proposer ce qui devrait plutôt exister dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté semblait périlleux notamment en raison de la charge politique associée à la citoyenneté. Nous estimons pourtant que les dangers sont tout aussi grands de laisser les curriculums d'éducation à la citoyenneté sans guide sinon celui de servir la société dans laquelle le citoyen sera appelé à évoluer comme c'est trop souvent le cas dans le cadre de programme d'éducation civique. En effet, les États du XXI^e siècle, qu'ils soient démocratiques ou non, ne s'abstiennent pas de proposer des curriculums de formation dans ce domaine par manque de cadre solide. Ils identifient ce que devrait être leur « bon citoyen ». Ce « bon citoyen » diffère grandement d'une communauté à l'autre, mais il a rarement ce qu'il paraît nécessaire pour remettre en question les institutions collectives, et ce, qu'elles servent les intérêts de tous ou non. En ce sens, il nous semblait primordial de savoir proposer un modèle normatif qui saurait guider les pédagogues.

Tout au long de notre démarche, nous avons cherché à défendre la thèse selon laquelle il était possible, à travers un travail de reconstruction normative, de proposer un modèle conceptuel d'éducation à la citoyenneté émancipatrice qui permettrait à la fois de proposer une idée claire du type de citoyenne qu'elle devrait contribuer à développer et, plus encore, des habiletés ou des aptitudes qui devraient faire l'objet d'un enseignement et d'un apprentissage. Comme Freire (1968/1983), nous avons défendu l'idée que l'éducation à la citoyenneté, si elle doit servir l'individu et la société (et non l'un aux dépens de l'autre), doit être libératrice et ainsi qu'elle doit servir une plus grande liberté des individus et des sociétés tout en reconnaissant qu'il existe une grande diversité d'organisations sociales possibles.

Or, si toute éducation, qu'elle soit formelle ou militante, doit contribuer à la liberté et à l'autonomie des apprenants, qu'ils soient adultes ou enfants, il paraît nécessaire de mieux définir ce qu'est la liberté. Et si l'éducation à la citoyenneté doit permettre aux citoyens d'être libres et d'œuvrer pour la liberté dans leur collectivité, il semble primordial de chercher appui sur une conception de la liberté qui reconnaisse le pouvoir collectif des citoyens. Les travaux du philosophe critique Axel Honneth (2015) proposent justement une conception sociale de la liberté. Honneth postule que les individus ne pourront être pleinement libres que si la liberté s'articule avec l'égalité et la fraternité. Cette liberté sociale dépasse les conceptions négatives ou simplement réflexives de la liberté pour reconnaître que l'autre contribue à la définition des aspirations et de la volonté de tout individu et donc que ce n'est pas sa seule volonté ou sa seule rationalité qui définit sa liberté. Qui plus est, Honneth (2015) reconnaît que la liberté exige d'importantes conditions collectives pour advenir. Comme plusieurs des aspirations du citoyen de liberté sociale dépassent les capacités ses seules ressources, Honneth affirme que c'est uniquement à travers un entrelacement des aspirations des individus d'une collectivité

qu'il lui sera possible d'être réellement libre. Cette conception de la liberté semble en parfaite cohérence avec les impératifs de la citoyenneté. Elle permet de reconnaître le pouvoir souverain des citoyens, leur pouvoir à fonder la communauté, à la modifier et à renverser ses institutions. Cependant, la liberté sociale de Honneth ne nie pas l'importance des aspirations et des intérêts des individus.

La question se posait alors de la fertilité de concept de liberté sociale. Était-il possible de faire émerger des travaux de Honneth (2015 et 2017) un modèle qui pourrait être utile aux pédagogues cherchant un modèle d'éducation à la citoyenneté émancipatrice ? Notre travail a donc consisté, en exploitant les outils de l'herméneute, à faire émerger des thèses honnethiennes au sujet de la liberté sociale un modèle d'éducation à la citoyenneté qui aurait la liberté sociale comme finalité. L'exercice de reconstruction normative que nous avons réalisé nous a permis de d'abord offrir une conceptualisation d'une *citoyenneté de liberté sociale*. En retour, cette citoyenneté de liberté sociale nous a permis d'identifier certaines des caractéristiques des citoyens qui sauraient travailler à ce que la société tende vers une plus grande liberté sociale. Ces citoyens, nous les avons nommés *les citoyens de liberté sociale*, mais il aurait tout autant été possible de les nommer les citoyens socialistes ou révolutionnaires.

Notre travail nous a enfin permis d'identifier les habiletés et les aptitudes qu'il conviendra d'entretenir ou de développer dans le cadre d'un curriculum d'éducation à la citoyenneté qui chercherait à former le citoyen de liberté sociale. Ces habiletés et ces aptitudes, nous les avons nommées *vertus démocratiques*. Notre modèle d'éducation à la citoyenneté ne se résume donc pas à une somme de connaissances. Il doit permettre de transformer le citoyen qui s'y

inscrirait, comme c'est la mission de toute éducation. Il met ainsi de l'avant six vertus démocratiques qu'un curriculum d'éducation à la citoyenneté émancipatrice devrait contribuer à développer ou devrait entretenir.

Ces six vertus démocratiques sont dans un premier temps l'autonomie critique qui doit permettre au citoyen d'être critique et de savoir développer les outils nécessaires pour comprendre le monde dans lequel il vit de même que les structures de pouvoir et d'inégalité qui y existent. Ensuite, nous avons identifié la reconnaissance qui permet au citoyen de reconnaître en l'autre un individu différent, mais tout autant en quête de reconnaissance et de liberté. C'est à l'aide de la reconnaissance que le citoyen pourra juger de l'importance d'œuvrer à l'égalité. Nos travaux nous ont ensuite permis d'identifier la solidarité comme troisième vertu démocratique. La solidarité permet de s'identifier dans les luttes et les revendications de l'autre. C'est par la solidarité que le citoyen pourra développer sa conscience d'une liberté pleine et donc sociale. La quatrième vertu démocratique qu'une éducation à la citoyenneté émancipatrice devrait chercher à développer ou à entretenir est la délibération et la capacité à décider collectivement. Cette vertu permet aux citoyens de prendre des décisions dans le dessein de servir une plus grande liberté pour tous, et ce, à petite, moyenne ou grande échelle et en tenant compte des contextes et des forces en présence. La cinquième vertu de notre modèle est la créativité ou l'expérimentalisme critique qui permettra aux citoyens d'imaginer de nouvelles façons de faire, de nouvelles organisations et de nouvelles voies en tenant compte des expériences du passé ou d'autres communautés. Enfin, notre modèle d'éducation à la citoyenneté exige que soit développée la capacité d'action du citoyen, et ce, individuellement et collectivement selon ce qui saura le mieux servir une plus grande liberté.

TABLEAU 8 : LES SIX VERTUS DÉMOCRATIQUES ET CE QU'ELLES PERMETTENT

| Les six vertus démocratiques | Ce qu'elles permettent |
|---------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Autonomie critique | Permet aux citoyens d'être critiques et de savoir développer les outils nécessaires pour comprendre le monde dans lequel ils vivent de même que les structures de pouvoir et d'oppression qui y existent. |
| Reconnaissance | Permet aux citoyens de reconnaître en l'autre un individu différent, mais tout autant en quête de reconnaissance et de liberté. Permet aux citoyens de juger de l'importance d'œuvrer à l'égalité. |
| Solidarité | Permet de s'identifier dans les luttes et les revendications des autres. Permet aux citoyens de développer leur conscience d'une liberté pleine et donc sociale. |
| Délibération et autolégislation | Permet aux citoyens prendre des décisions dans le dessein de servir une plus grande liberté pour tous à petite, moyenne ou grande échelle et en tenant compte des contextes et des forces en présence. |
| Créativité pour un expérimentalisme critique et éthique | Permet aux citoyens d'imaginer de nouvelles façons de faire, de nouvelles organisations et de nouvelles voies en tenant compte des expériences du passé ou des autres communautés. |
| Capacité d'action | Permet aux citoyens de développer leur confiance en l'action et en leur capacité à changer ce qu'ils jugent nécessaire de changer. Permet aux citoyens de savoir résister à des politiques ou des décisions liberticides. |

Nous proposons donc une éducation à la citoyenneté des vertus qui est émancipatrice, conscientisante et capacitante. Les vertus retenues doivent permettre au citoyen de comprendre le monde dans lequel il évolue et d'être en mesure d'y intervenir pour que puissent être réunies les conditions d'une plus grande liberté pour tous.

Nonobstant ce qui précède, le travail accompli demeure imparfait et exigera sans doute quelques aménagements théoriques, mais surtout pratiques. Malgré que nous ayons fait un effort d'ancrer notre démarche et le modèle qui en découle dans une approche pragmatique

et concrète, le travail d'abord herméneutique et spéculatif dans lequel nous sommes engagés ne nous aura pas permis de mettre notre modèle au défi de la pratique comme ont pu le faire Freire en ce temps ou les promoteurs des autres modèles d'éducation à la citoyenneté. Aussi, malgré nos efforts de demeurer pratique, comme en témoignent les exemples empiriques retenus ou notre analyse du réalisme de notre modèle, il convient de reconnaître qu'un travail empirique apportera invariablement des ajouts ou des modifications au modèle que nous proposons.

De même, comme plusieurs modèles de cette nature, il serait possible de reprocher un manque de précision dans les différents éléments qui le composent. Sur ce plan, nous avons proposé une première définition des vertus démocratiques qui soit cohérente avec le concept de liberté sociale et avec ce qu'appelle une société qui aurait la liberté sociale comme orientation. Un travail sérieux devrait néanmoins être entrepris afin de proposer des définitions opérationnelles de chacune des vertus démocratiques retenues. C'est en effet uniquement à cette condition qu'il sera possible de faire de ces vertus des objets d'enseignement et d'apprentissage précis et donc qu'il sera possible d'espérer qu'un curriculum d'éducation à la citoyenneté puisse les développer ou les entretenir.

Nous jugeons que notre démarche et le modèle d'éducation à la citoyenneté émancipatrice qui en découle offrent une contribution scientifique importante en ce sens qu'ils proposent une voie de recherche et de pratiques novatrice qui dépasse un certain relativisme et un certain flou conceptuel dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. Notre démarche nous a permis, non pas de nier la charge politique liée à la citoyenneté, mais de chercher un appui solide qui a permis de sortir de l'impasse dans laquelle elle semblait mener. Sur le plan

social, nous estimons que la pertinence de notre travail est assurée en ce sens qu'il répond aux critiques des sciences critiques de réinterprétation éthique et de respect des processus d'émancipation. Les sciences critiques, nous l'avons vu, impliquent un travail pour le bien des individus et des collectivités. Il n'est donc pas simplement question d'expliquer ou de comprendre, mais de contribuer au bien-être des êtres humains.

Pour la suite des choses, nous estimons qu'il sera nécessaire de poursuivre le travail d'opérationnalisation et de didactisation des vertus démocratiques qu'identifie notre modèle d'éducation à la citoyenneté. Nous considérons qu'il serait important de procéder à l'utilisation de notre modèle dans la création d'activités éducatives, de formation ou plus largement de curriculums de formation. C'est uniquement de cette façon qu'il sera possible de juger des enjeux liés à leur enseignement et à leur apprentissage. Ces essais devraient pouvoir se faire à petite échelle, dans le cadre d'une activité pédagogique, à moyen échelle, dans le cadre d'une série d'activités ou à grande échelle dans le cadre de l'élaboration d'un programme ou d'un curriculum de formation. De telles expérimentations devront fortement s'appuyer sur l'expertise des éducateurs ou des chercheurs intéressés et devront tout autant tenir compte du contexte d'enseignement et d'apprentissage. Notre modèle ne propose en effet aucune « progression des apprentissages » ni de propositions concrètes qui tiendrait compte du contexte. En fait, nous croyons que de faire des propositions en ce sens serait non seulement réducteur ou limitatif pour les éducateurs, mais plus encore antithétique d'une approche praxéologique de l'éducation.

En ce qui nous concerne, les prochaines étapes de notre démarche de recherche et d'expérimentation se feront dans trois domaines que nous estimons d'intérêt. D'abord, nous

jugeons qu'il serait pertinent, considérant plusieurs des affinités des modèles de Honneth (2015 et 2017) au sujet de la liberté sociale et de Dardot et Laval (2014/2015) au sujet des *Communs*, de consolider notre proposition d'éducation à la citoyenneté émancipatrice en profitant du regard de ces derniers. Dardot et Laval (2014/2015) tout comme Wright (2007) ont fait un travail important d'assurer le pragmatisme et le réalisme de leurs thèses. Elles tendent par ailleurs toutes vers une plus grande liberté qui aurait des assises résolument collectives.

Ensuite, nous voudrions exploiter notre modèle comme grille de lecture afin de poser un jugement ou apprécier les forces et les faibles de curriculums de formations qui ont l'éducation à la citoyenneté comme visée explicite. À ce sujet, le ministère de l'Enseignement supérieur (MES) du Québec procédait, à l'automne 2020, à une consultation en lien avec le prochain programme d'études collégiales en sciences humaines (MES, 2020). Ce programme prévoit le développement d'habiletés citoyennes. Nous considérons qu'il serait utile de juger de la capacité de notre modèle à proposer une lecture critique d'un curriculum de formation en utilisant celui du collégial comme occasion d'investigation. Cet exercice devrait à la fois outiller les praticiens dans leur implantation critique du curriculum officiel et nous permettre d'apprécier la fertilité de notre modèle.

Dans un autre ordre d'idées, nous considérons enfin qu'il sera important de procéder à des expériences d'implantation autant dans un contexte formel d'éducation que dans un contexte informel ou militant. Sur ce plan, bien que nous pensons qu'il serait fructueux d'expérimenter notre modèle dans le contexte d'un curriculum d'État, nous savons, comme mentionné plus haut, qu'il est peu probable que notre modèle puisse être implanté à grande échelle

dans un contexte scolaire, à moins que des changements importants surviennent dans les finalités poursuivies par l'école, dans les systèmes d'éducation ou, plus largement, dans la société en général.

C'est donc dans le cadre militant d'abord que nous voudrions expérimenter l'opérationnalisation de notre modèle. À ce titre, le contexte québécois compte plusieurs organisations d'éducation populaire et militante qui pourraient servir de terrain d'investigation fertile. À titre d'exemple, notre engagement dans de telles groupes, notamment la Coalition de La Pêche pour un New Deal Vert ou la Table ronde des organismes volontaires d'éducation populaire de l'Outaouais (TROVEPO) nous permettra de procéder à certaines expérimentations dans un contexte militant, de conscientisation et de capacitation. Comme ces organismes ont pour missions explicites de militer et d'agir collectivement pour des changements sociaux dans le sens de la justice sociale et de l'environnement, il devrait être possible d'utiliser les six vertus démocratiques des citoyens de liberté sociale afin de guider nos interventions et nos activités éducatives.

En ce qui a trait au système d'éducation ou à l'éducation formelle, nous estimons qu'il serait nécessaire de juger de la fécondité et de la possibilité d'être opérationnalisée du modèle d'éducation à la citoyenneté émancipatrice que nous proposons. En ce sens, pour plusieurs raisons, dont la latitude dont y dépose les enseignants, l'enseignement collégial semble particulièrement porteur. En effet, les cégeps ont pour mission explicite de contribuer à l'éducation citoyenne des étudiants du Québec. C'est donc dans ce contexte que nous voudrions aussi procéder à l'analyse du modèle proposé. Ainsi, dans le cadre de notre travail comme

pédagogue en sein du réseau collégial québécois, nous chercherons à expérimenter notre modèle. Dans ce contexte, nous pouvons imaginer trois contextes qui seront sûrement d'intérêt afin de mieux juger des enjeux liés à l'enseignement et à l'apprentissage des vertus démocratiques identifiées dans le présent exercice spéculatif. D'abord, à l'échelle du Cégep de l'Outaouais, il serait possible de proposer notre modèle comme trame de fond à son projet éducatif et d'accompagner les enseignants, de ses quelque 30 départements à inclure ces vertus dans la structure de leur programme d'études. Plus réalistement cependant, nous estimons qu'il devrait nous être possible de procéder à des expérimentations d'implantation de notre modèle dans le contexte du programme préuniversitaire de sciences humaines qui prescrit que « À terme, l'élève s'engage sur la voie du développement de savoirs, d'attitudes et de comportements favorisant l'exercice d'une citoyenneté éclairée » (MES, 2020, p. 3) sans que ne soit réellement défini ce qu'implique cette « citoyenneté éclairée ». Ces expérimentations devraient être révélatrices alors qu'elles impliqueront plusieurs des disciplines des sciences sociales et humaines (sciences politiques, histoire, anthropologie, géographie, sociologie, économie, administration, psychologie) et pourraient être réalisées à petite ou à moyenne échelle.

Toujours dans le contexte de l'enseignement collégial, nous pensons qu'il serait aussi possible de proposer des projets d'expérimentation de notre modèle dans le cadre de la formation des enseignants. En effet, comme c'est le cas des professeurs des universités, la très grande majorité des enseignants des cégeps n'ont aucune formation en éducation, en pédagogie ou en didactique. Or, afin de soutenir les enseignants dans leur insertion professionnelle, le Cégep de l'Outaouais s'est doté d'un profil de compétences enseignantes (Doutreloux, Lapointe et Vaudrin-Charette, 2020). Les compétences qu'il contient doivent être développées

dans le cadre de formation et d'activité diverses pendant les cinq premières années de la carrière enseignante. Il serait tout à fait possible de bonifier ce profil des six vertus démocratiques. Des expérimentations liées à l'implantation des six vertus démocratiques seraient tout à fait cohérentes non seulement avec les finalités des programmes d'études collégiales qui prévoient qu'ils devraient contribuer à ce que l'élève « exerce son rôle de citoyen responsable et agit en adoptant des attitudes et des comportements souhaitables sur le plan social comme sur le plan démocratique » (MES, 2016, p. 3), mais aussi avec la gestion participative qui caractérise les cégeps.

Ces expérimentations devraient permettre la réalisation d'un travail empirique qui viendra consolider le modèle théorique proposé. Elles permettront de mieux comprendre les enjeux liés à l'enseignement et à l'apprentissage des vertus démocratiques. Elles permettront de juger des conditions nécessairement à leur enseignement et à leur apprentissage dans une diversité de contextes. En ce sens, il faudra assurer que les contextes dans lesquelles ces vertus sont développées ou entretenues soient signifiants et réels pour les citoyens qui y seront inscrits. À cet effet, nous estimons qu'il serait possible de proposer des expérimentations dans les milieux militants, populaire et syndicaux, mais que les milieux scolaires présenteront des défis qui mériteront une attention toute particulière.

En somme, nous estimons que le travail théorique que nous avons réalisé nous a permis d'offrir une contribution autant scientifique que sociale importante au domaine de l'éducation et plus particulièrement aux domaines de l'éducation émancipatrice et de l'éduca-

tion à la citoyenneté. Sans prétendre qu'un travail théorique supplémentaires ne pourrait ajouter au modèle que nous proposons, nous considérons qu'un travail empirique permettra réellement de juger de sa vitalité et de sa fécondité.

Au sujet de l'auteur

Charles-Antoine Bachand détient une formation de premier cycle en enseignement de l'histoire et du français de l'Université du Québec en Outaouais et une maîtrise en histoire de l'Université d'Ottawa. Doctorant en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal, il œuvre en éducation depuis plus de 20 ans comme auteur de matériel didactique, comme chargé de cours et, depuis 10 ans, comme gestionnaire dans le milieu de l'enseignement postsecondaire. Il concentre ses travaux sur l'éducation à la citoyenneté à visée émancipatrice de même que sur le développement de l'agentivité épistémique.

Références bibliographiques

- Albert, M. (2013). La définition des critères de scientificité : un débat philosophique et sociologique *Recherches qualitatives*. Hors Série, no. 15, pp. 55-59.
- Althusser, L. (1973). *Pour Marx*. Maspéro.
- Anderson, E. (2006). The Epistemology of Democracy. *Episteme*, 8–22.
- Anderson, E. (2012). Epistemic Justice as a Virtue of Social Institutions. *Social Epistemology*, 26(2), 163-173. <https://doi.org/10.1080/02691728.2011.652211>
- Apple, M.W. (2007). « Ideological Success, Educational Failure? On the Politics of No Child Left Behind. » *Journal of Teacher Education* 58, 108-116.
- Aristote (1993). *Les politiques*. Garnier-Flammarion.
- Aristote (2004), *Éthique à Nicomaque*, Garnier-Flammarion.
- Aubenque, P. (2009). *Problèmes aristotéliens*. Vrin.
- Audigier, F. (2002). L'éducation à la citoyenneté à la recherche de présences effectives. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24 (3), 451-466.
- Audigier, F. (2005). Éducation à la citoyenneté démocratique, droits humains et éducation civique. *Vivre la démocratie, apprendre la démocratie*, 25-36.
- Audigier, F. (2007). L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions. *Revue Internationale D'éducation de Sévres*, (44), 25–34.
- Bachand, C.-A. (2017a, mai). *L'éducation citoyenne au service de l'inclusion et de l'agentivité*. Communication présentée au Colloque 523 – Pouvoir et autorité à l'école en contexte de diversité (ACFAS), Montréal.
- Bachand, C.-A. (2017b). Choisir d'être pédagogue. *LaPresse+* (2017-09-03) https://plus.lapresse.ca/screens/8251b9db-3c1c-4935-855c-5a4a8c51547f%7C_0.html
- Bachelard, G. (1953/1972). *Le matérialisme rationnel*. Les Presses universitaires de France.
- Bachelard, G. (1972). *La formation de l'esprit scientifique*. Vrin.
- Balbastre, G. (2015). C'est toujours la faute à l'école... *Le Monde diplomatique*, juin 2015, 14-15.
- Barthes, A. et Alpe, Y. (2018). Les « éducations à », une remise en cause de la forme scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 45(1), 23-37. <https://doi.org/10.3917/cdle.045.0023>.
- Barthes, A., et Alpe, Y. (2012). Les « Éductions à », un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université. *Spirale - Revue de Recherches En Éducation, Association Pour La Recherche En Éducation (ARED)*, 197–209.
- Barthes, A., Lange, J. M. et Tutiaux-Guillon, N. (Dir.) (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. L'Harmattan.
- Barton, K. C. et Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Bellamy Foster, J. (2020). The Renewal of the Socialist Ideal. *Monthly Review*. 72(4) p. 1-13.

- Bergen, J. K., et Mclean, L. R. (2014). *Students as Citizens : Conceptions of Citizenship in a Social Studies Curriculum*, 3–4.
- Bissonnette, S., Gauthier, C., & Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements: Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière éducation.
- Blanc, L. (1847). *Organisation du travail*. Paris, Bureau de la société de l'industrie fraternelle. https://fr.wikisource.org/wiki/Organisation_du_travail/1847
- Bloch, M. (1944). *Sur la réforme de l'enseignement*.
- Boltanski, L. (2009). *De la critique : Précis de sociologie de l'émancipation*. Éditions Gallimard.
- Boltanski, L. et Chiapello, E. (1999/2011). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Gallimard (coll. tel).
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Raison d'agir.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Éditions de minuit.
- Burbank, J., et Cooper, F. (2008). Empire, droits et citoyenneté, de 212 à 1946. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 63(3), 495-531.
- Castoriadis, C. (1990). *Le monde morcelé*. Le Seuil.
- Castoriadis, C. (1999a). *Le Monde morcelé. Les carrefours du labyrinthe 3*. Le Seuil.
- Castoriadis, C. (1999b). Politique, Démocratie, Valeurs occidentales. *Revue Du MAUSS*, (13).
- Castoriadis, C. (1999c). La démocratie. Débat avec le M.A.U.S.S. *La Revue du MAUSS*, no. 14 (second semestre 1999), 193-216.
- Chambat, G. (2011). *Pédagogie et Révolution*. Libertalia.
- Chi, X., Kohler, T. A., Lenton, T. M., Svenning, J. C., et Scheffer, M. (2020). Future of the human climate niche. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 117(21). <https://doi.org/10.1073/pnas.1910114117>
- Chomsky, N. (2003). *Hegemony of survival*. Metropolitan Books.
- Coady, C. (2002). Testimony and intellectual autonomy. *Studies in History and Philosophy of Science Part A*, 33(2), 355–372.
- Colonna, R. (2017) « Penser la citoyenneté (culturelle) et le projet éducatif pour un humanisme de la diversité ». Colloque Diversité culturelle et citoyenneté. Università di Corsica, Corte, Corse (12-14 octobre 2017).
- Conway, J. M., Amel, E. L., et Gerwien, D. P. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology*, 36(4), 233-245.
- Cormier, A.-A. (2011). *Le libéralisme politique et l'éducation à l'autonomie individuelle*. Université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4769>
- Crick, B. (2007). Citizenship : the political and the democratic. *British Journal of Educational Studies*, 55(3), 235-248.
- Dalongeville, A. (2001). *L'image du barbare dans l'enseignement de l'histoire : l'expérience de l'altérité*. L'Harmattan.
- Dardot, P. (2015). De la praxis aux pratiques. In C. Laval, L. Paltrinieri, et F. Taylan (dir.), *Marx et Foucault* (pp. 184–198). La Découverte.
- Dardot, P. et Laval, C. (2014/2015). *Commun. Essai sur la révolution au XXI^e siècle*. La Découverte/Poche.
- Dardot, P. et Laval, C. (2020). *Dominer*. La Découverte.
- De Landsheere, V. et De Landsheere, G. (1981). *Définir les objectifs de l'éducation*. Presses universitaires de France.
- Demers, S. (2011). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : Étude multicas*.

- Thèse de doctorat inédite. Faculté des sciences de l'éducation. Université du Québec à Montréal.
- Demers, S. et Lessard, G. (2015, juillet). *Coopérer au processus d'apprentissage en occupant des postures symétriques d'apprenants*. Communication présentée à la Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris, France.
- Demers, S., Bachand, C.-A., et Leblanc, C. (2016). Les approches inductives au service de l'agentivité épistémique et des finalités éducatives émancipatrices. *Approches Inductives*, 3 (2), 41–70.
- Demers, S., et Bachand, C.-A. (2019a). Du sujet situé au sujet universel : enjeux éthiques d'une épistémologie favorable à la reconnaissance. *Acfas 522 - Problématiques Épistémologiques à l'école : Quels Enjeux Éthiques Pour l'enseignement et l'apprentissage ? (Colloque Conjoint GREE-CREAS)*. Gatineau.
- Demers, S., et Bachand, C.-A. (2019b). Quelques exigences pour une éducation aspirant à la liberté sociale. *Bulletin Du CREAS*, (6), 62–73.
- Demers, S., Lefrançois, D., et Éthier, M. (2010). *Un aperçu des écrits publiés en français et en anglais depuis 1990 à propos de recherches en didactique sur le développement de la pensée historique au primaire*. In J.-F. Cardin, A. Meunier, et M.-A. Éthier (Dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté : recherches récentes* (pp. 213–245). Multimonde.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D.C. Heath and Co. Publishers.
- Dewey, J. (1916/1966). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Free Press.
- Dewey, J. (1938/1963). *Experience and Education*. Collier Books.
- Doutreloux, E., Lapointe, K., et Vaudrin-Charette, J. (2020). Un outil de professionnalisation évolutif : le nouveau profil de compétences enseignantes des professeurs du collégial. *Pédagogie Collégiale*, 33(4), 4–10.
- Durand-Gasselin, J.-M. (2012). *L'École de Francfort*. Gallimard (tel).
- Durkheim, É. (1950). *Leçons de sociologie (1890-1900)*. http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/lecons_de_sociologie/lecons_de_sociologie.html
- Einstein, A. (1949). Why Socialism? *Monthly Review*, 1(1). <https://monthlyreview.org/2009/05/01/why-socialism/>
- Engel, P. (2013). Is Epistemic Agency Possible? *Philosophical Issues*, (23), 158-178. <https://doi.org/10.1111/phis.12014>
- Engel, P. (2019). *Les vices du savoir. Essai d'éthique intellectuelle*. Agone.
- Engels, F. (1878). *Anti-Dübring*. Marxists.org.
- Enslin, P. (2000). Education and democratic citizenship : In defence of cosmopolitanism. In M. Leicester, C. Modgil, et S. Modgil (dir.), *Politics, education and citizenship* (pp. 149-150). Falmer Press.
- Éthier, M.-A. (2000). Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.
- Éthier, M.-A. (2003). Du statut d'un cadre conceptuel dans une recherche qualitative. *Recherches Qualitatives*, 23, 3–13.
- Éthier, M.-A., et Lefrançois, D. (2007). Éduquer à la citoyenneté délibérative : le défi d'exercer un leadership sociopolitique pour rectifier les inégalités à l'école et en démocratie. *McGill Journal of Education*, 42(3), 355–392.
- Éthier, M.-A., et Lefrançois, D. (2012). How should citizenship be integrated into high school history programs? Public controversies and the Québec. *Canadian Social Studies*, 45(1), 21–42.

- Fabre, M. (2014). Les « Éductions à » : problématisation et prudence. *Les Cahiers Du CER-FEE*, 36, 1–12.
- Fabre, M., et Gohier, C. (2015). *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*. Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking : A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction Executive Summary*. The Delphi Report. California Academic Press.
- Farr Darling, Linda. (2006). Teaching Social Studies as if It Mattered: Young Children and Moral Deliberation. Dans E. W. Ross (dir.), *The Social Studies Curriculum : Purposes, Problems, and Possibilities*, (pp. 265-281). State University of New York Press.
- Fassin, D. (2020). *De l'inégalité des vies*. Fayard – Collège de France.
- Fimbry, M. (2021). « Agir sur des facteurs collectifs pour améliorer la santé des femmes ». *Desantles le dimanche*. Radio-Canada. 7 mars 2021. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1775179/sante-pauvrete-facteurs-collectifs-assayag-quebec>
- Fleury, C. (2010). *La fin du courage*. Fayard.
- Fleury, C. (2015). *Les irremplaçables*. Gallimard.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du Savoir*. Gallimard.
- Foucault, M. (1971/2007). *L'ordre du discours*. Gallimard.
- Foucault, M. (1975/2003). *Surveiller et punir*. Gallimard (coll. tel).
- Foucault, M. (1980/2001). Conversation con Michel Foucault. Dans Foucault, M. (2001). *Dits et écrits II, 1976-1988*. Gallimard, p. 860-914.
- Foucault, M. (1997). « *Il faut défendre la société* ». *Cours au Collège de France (1975-1976)*. EHESS/Gallimard/Seuil.
- Foucault, M. (2013). *La société punitive. Cours au Collège de France (1972-1973)*. Gallimard/Seuil/EHESS.
- Freire, P. (1968/1983). *Pédagogie des opprimés*. François Maspéro.
- Freire, P. (1972). L'éducation : domestication ou libération ? *Perspectives*, vol. II, no. 2, été 1972. 193-202.
- Freire, P. (1973). *L'Éducation : pratique de la liberté*. Les Éditions du Cerf.
- Freire, P. (1997), *A la sombra de este arbol*. Roure.
- Fricker, E. (2006). Second-Hand Knowledge. *Philosophy and Phenomenological Research*, LXXIII(3), 592-618.
- Fricker, M. (2007/2010). *Epistemic injustice*. Oxford University Press.
- Gadamer, H. G. (1996/1960). *Vérité et méthode : les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Seuil.
- Gadamer, H.G. (1982). *L'art de comprendre : Herméneutique et tradition philosophique*. Aubier.
- Gagnon, M. (2008). *Étude sur la transversalité de la pensée critique comme compétence en éducation : entre « science et technologie, histoire et philosophie au secondaire*. Thèse de doctorat inédite. Faculté des sciences de l'éducation. Université Laval. Québec.
- Galichet, F. (2002). *La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté*, XXVIII, 105–124.
- Gastineau, N. (2021). Cyberpunk 2077 : retour vers le futur ? *Philosophie magazine*. N° 146. 19.
- Gaus, G. F. (2003). *Contemporary Theories of Liberalism: Public Reason as a Post-Enlightenment Project*, Sage Publications Ltd.
- Gauthier, C. (1988). *Éducation et postmodernité. Esquisse d'une reconceptualisation des rapports entre la théorie et la pratique en éducation*. Thèse de doctorat inédite. Université Laval.

- Gauthier, Y. (1995). *La philosophie des sciences, une introduction critique*. Presses de l'Université de Montréal.
- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W., et ten Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158–173. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.02.001>
- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W., et ten Dam, G. (2014). Typology of Student Citizenship. *European Journal of Education*, 49(4). <https://doi.org/10.1111/ejed.12091>
- Gieryn, T. F. (1995). « Boundaries of science. » Dans S. Jasanoff, G. E. Markle, J. C. Petersen, et T. Pinch (Éds), *Handbook of science and technology studies* (pp. 393-343). Sage.
- Giroux, H. (1988). *Schooling and the Struggle for Public Life*. University of Minnesota Press.
- Giroux, H. (2004). Critical pedagogy and the Postmodern/Modern divide. *Teacher Education Quarterly*, Winter 2004, 31-47.
- Giroux, H. (2013). *America's Education deficit and the War on Youth*. Monthly Review Press.
- Giroux, H., DiLeo, J., McClennen, S., Saltman, K. (2013). *Neoliberalism, Education, Terrorism: Contemporary Dialogues*, Paradigm Publishers
- Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 24, 267.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches Qualitatives*, 24, 3–17.
- Gohier, C. (dir.) (2002). *Enseigner et libérer*. Les Presses de l'Université Laval.
- Gourevitch, A. (2015). *From Slavery to the Cooperative Commonwealth: Labor and Republican Liberty in the Nineteenth Century*. Cambridge University Press.
- Gramsci, A. (1983). *Textes*. Éditions sociales.
- Grondin, J. (1993). *L'horizon herméneutique de la pensée contemporaine*. Vrin. 288 pages.
- Gros, F. (2017). *Désobéir*. Albin-Michel.
- Guérin, L. J. F., van der Ploeg, P. a, et Sins, P. H. M. (2013). Citizenship education: the feasibility of a participative approach. *Educational Research*, 55(May 2015), 427–440.
- Guevara, E. (1962). *Qu'est-ce qu'un jeune communiste*. Dans E. Guevara (1970) *Le socialisme & l'homme* (p. 35-49) FM / Petite collection maspero.
- Guevara, E. (1965). *Le socialisme et l'homme à Cuba*. Dans E. Guevara (1970) *Le socialisme & l'homme* (p. 86-109). FM / Petite collection maspero.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la *Grounded Theory*, pour innover ? *Recherches qualitatives*, 26 (1), 32-50.
- Gutmann, A. (1987/1999). *Democratic Education*. Princeton University Press.
- Habermas, J. (1983/1986). *Morale et communication : conscience morale et activité communicationnelle*. Cerf.
- Habermas, J. (1987a). *Théorie de l'agir communicationnel*. Fayard.
- Habermas, J. (1987b). *Logique des sciences sociales*. PUF.
- Habermas, J. (1997). *Droit et démocratie. Entre faits et normes*. Gallimard.
- Habermas, J. (2000). *Après l'État-nation. Une nouvelle constellation politique*. Fayard.
- Hardwig, J. (1985). Epistemic Dependence. *The Journal of Philosophy*, 82(7), 335–349.
- Hegel, G. W. F. (1807/2012). *Phénoménologie de l'esprit*. GF Flammarion.
- Hegel, G. W. F. (1820/1996). *Principes de la philosophie du droit*. Presses Universitaires de France.
- Heimberg, C. (2005). L'apport de l'histoire à l'éducation à la citoyenneté. *Vivre la démocratie, apprendre la démocratie*, 45-50.

- Heimberg, C. (2007). Portée et limites de l'éducation à la citoyenneté démocratique. In: *Éducation en contextes pluriculturels : la recherche entre bilan et prospectives*. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:22933>
- Heimberg, C. (2011). L'éducation à la citoyenneté à Genève et en Suisse romande : comment faire valoir sans prescrire ?, *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 87(3), 520-532. <https://doi.org/10.1163/25890581-087-03-90000009>
- Heimberg, C. (2017). Apprendre à penser le monde quand il est troublé. Dans Lebrun, M. (dir.) *Et si l'école apprenait à penser...* HEP BEJUNE. 261-280.
- Heisenberg, W. (1962). *La place de la nature dans la science contemporaine*. Gallimard.
- Hocquet, A. (2020). *Reproduire un résultat scientifique : plus facile à dire qu'à faire*. The Conversation. <https://theconversation.com/reproduire-un-resultat-scientifique-plus-facile-a-dire-qua-faire-129848>.
- Honneth, A. (2000/2015). *La lutte pour la reconnaissance*. Gallimard, folio essais.
- Honneth, A. (2004). La théorie de la reconnaissance: une esquisse. *Revue du MAUSS* 2004/1 (no 23), p. 133-136.
- Honneth, A. (2006/2014). *La société du mépris*. La Découverte.
- Honneth, A. (2015). *Le droit de la liberté*. Gallimard.
- Honneth, A. (2017). *L'idée du socialisme*. Gallimard.
- Honneth, A. (2020). Existe-t-il un intérêt à l'émancipation ? Essai de réponse à l'une des questions les plus fondamentales de la Théorie critique. Dans Genel, K. et Derany, J.-P. (dir.). *Reconnaissance ou mécontentement ? Un dialogue critique entre Jacques Rancière et Axel Honneth*. Éditions de la Sorbonne.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- Hughes, A. S., Print, M. et Sears, A. (2010). Curriculum capacity and citizenship education: A comparative analysis of four democracies. *Compare : A Journal of Comparative and International Education*, 40(3), 293-309.
- Hursthouse, R. et Pettigrove, G. (2018). Virtue Ethics, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* <https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/ethics-virtue/>
- Jacob, A. (2015). Le droit à l'exil implique le droit à l'asile. *Le Devoir*, (5 sept. 2015).
- Journell, W. (2010). Standardizing citizenship: The potential influence of state curriculum standards on the civic development of adolescents. *PS, Political Science et Politics*, 43(2), 351-358.
- Judis, J. B. (2016). *The Populist Explosion : How the Great Recession Transformed American and European Politics*, Columbia Global Reports.
- Juteau, D. (2016). Un paradigme féministe matérialiste de l'intersectionnalité. *Cahiers Du Genre*, 3 HS(4), 129-149.
- Kant, E. (1787). *Critique de la raison pure*. https://fr.wikisource.org/wiki/Critique_de_la_raison_pure
- Kempf, H. (2007). *Comment les riches détruisent la planète*. Éditions du Seuil.
- Kendi, I. X. (2019). *How to be an Antiracist*. One World.
- Kincheloe, J.L. (2004). *Critical Pedagogy*. Peter Lang.
- Klein, S. (2020). *A Good War : Mobilizing Canada for the Climate Emergency*. ECW Press.
- Kuhn, D. (2007). Is direct instruction an answer to the right question? *Educational Psychologist*, 42(2), 109-113. <https://doi.org/10.1080/00461520701263376>
- Kumar, A. (2012). Indian social studies curriculum in transition: Effects of a paradigm shift in curriculum discourse. *Transnational Curriculum Inquiry*. 9 (1), 20-53.
- Kymlicka, W. (1989). *Liberalism, Community and Culture*. Clarendon Press.

- Lambert, R. (2021). Icare ou l'impossible démocratie latino-américaine. *Le Monde diplomatique*. Mars 2021.
- Lange, J.-M. (2014). Éducation au développement durable : intérêts et limites d'un usage scolaire des investigations multiréférentielles d'enjeux. *Éducation et Socialisation*, (36), 1–19. <https://doi.org/10.4000/edso.959>
- Lange, J., Trouvé, A., et Victor, P. (2007). *Expression d'une opinion raisonnée dans les éducations à... : quels indicateurs ? AECSE*.
- Laval, C. (2019). Repenser la révolution : Utopie, imagination, pratique. *Nouveaux cahiers du socialisme*. n° 21 (hiver 2019), p. 127-134.
- Laval, C., Paltrinieri, L., et Taylan, F. (Dir.). (2105). *Marx et Foucault : Lectures, usages, confrontations*. La Découverte.
- Leblanc, J. (2013). *Élaboration d'un modèle théorique pour étudier le rapport au savoir en didactique de l'histoire et en éducation à la citoyenneté*. Mémoire de maîtrise. Université de Montréal.
- Lebrun, J., Roy, P., Bousadra, F. et Franc, S. (2019). Relations entre disciplines scolaires et « Éducation à » : proposition d'un cadre d'analyse. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54 (3), 646–669. <https://doi.org/10.7202/1069774ar>
- Lecourt, D. (1972). *Pour une critique de l'épistémologie*. Maspéro.
- Lefrançois, D. (2006). *Défense d'un modèle délibératif de la citoyenneté et analyse de ses implications normatives en matière de formation civique — perspectives philosophiques sur l'éducation à la citoyenneté dans le contexte de la réforme éducative québécoise*. Thèse de doctorat inédite. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Lefrançois, D., et Éthier, M. (2008). Éducation à la citoyenneté et démocratie délibérative en classe d'histoire L dangers et précautions. *Revue des Sciences de L'éducation*, 34 (2), 443–464.
- Legault, G. A., Jutras, F., et Desaulniers, M. P. (2002). Peut-on encore parler de mission éducative de l'école. *Éducation et francophonie*, 30 (1), 26-44.
- Leleux, C. (2014). Instruire et éduquer sur fond d'éthique. *Pratiques*, (163–164). <https://doi.org/10.4000/pratiques.2237>
- Lema, L. (2021). *Égypte. « La Révolution n'a pas dit son dernier mot »*. Courrier international. N° 1581, p. 18.
- Lenoir, Y. (2006). Citoyenneté et multiculturalisme, les termes du débat. Dans Y. Lenoir, C. Xypras et C. Jamet (dir.). *École et citoyenneté : un défi multiculturel* (pp. 7-24). Armand Colin.
- Lenoir, Y. et Ornelas Lizardi, A. (2011). Le concept de situation chez Paulo Freire : une perspective socio-anthropologique culturelle et politique. *Recherche en éducation*. No 12. p. 50-67.
- Leonelli, S. (2018), Rethinking Reproducibility as a Criterion for Research Quality. *Research in the History of Economic Thought and Methodology*, Vol. 36B. p. 129-146. <https://doi.org/10.1108/S0743-41542018000036B009>
- Lessard, G., et Demers, S. (2014). Le statut privé de l'erreur dans la dynamique d'apprentissage : l'apport des TICs. COREPER.
- Locke, J. (1690/1992). *Traité du gouvernement civil*. GF-Flammarion.
- Lovett, F. (2009). Domination and Distributive Justice. *The Journal of Politics*, 71: 817–30.
- Lukács, G. (1960). *Histoire et conscience de classe*.
- Macedo, S. (1995). Liberal Civic Education and Religious Fundamentalism: The Case of God v. John Rawls? *Ethics*, 105: 468–96.

- Marcolongo, A. (2019). *La part du héros*. Les Belles Lettres.
- Maris, B. (2012). *Marx, ô Marx, pourquoi m'as-tu abandonné?* Flammarion.
- Martineau, R. (1991). La démocratie des maîtres. *Traces*. Vol. 29, no 1, 1991, p. 14-18.
- Martineau, S.; Simard et Gauthier, C. (2001). Recherches théoriques et spéculatives : considérations méthodologiques et épistémologiques. *Recherches Qualitatives*, Vol. 22, 2001, 3-32.
- Marx, K. (1844/1968). « *Manuscrits parisiens* ». Dans *Œuvres complètes II*. Gallimard. p. 7-43.
- Marx, K. (1845). *Thèses sur Feuerbach*. <https://www.marxists.org/francais/marx/works/1845/00/kmfe18450001.htm>
- Marx, K. (1851). *Le 18 brumaire de L. Bonaparte*. <https://www.marxists.org/francais/marx/works/1851/12/brum1.htm>
- Marx, K. et Engels, F. (1844). *La Sainte famille*. <https://www.marxists.org/francais/marx/works/1844/09/kmfe18440900a.htm>
- Marx, K. et Engels, F. (1848). *Manifeste du parti communiste*.
- Maynor, J.W.(2003). *Republicanism in the Modern World*. Polity Press.
- Mazeau, G. (2021). Révolution française. Pas une tête qui dépasse ? *Philosophie Magazine*, (147), 64–65.
- McLaren, P. (1997). *Revolutionary Multiculturalism: Pedagogies of Dissent for the New Millenium*. Westview Press.
- McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of revolution*. Rowman et Littlefield.
- McLaren, P. (dir.) (2004). *Red Seminars : radical excursion into education theory, cultural politics, and pedagogy*. Hampton Press, inc.
- McLaren, P. et Farahmandpur, R. (2001) « Educational policy and the socialist imagination » In McLaren, P. (dir.) (2004). *Red Seminars : radical excursion into education theory, cultural politics, and pedagogy*. Hampton Press, inc., pp. 25-58.
- McLaren, P. et Moraes, M. (2003). « the Path of Dissent » In McLaren, P. (dir.) (2004). *Red Seminars : radical excursion into education theory, cultural politics, and pedagogy*. Hampton Press, inc., pp. 509-529.
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie*. Thèse de doctorat inédite. Université du Québec à Montréal.
- Ministère de l'Enseignement supérieur (2016). *Technologie d'analyses biomédicales (140.C0)*. Programme d'études collégiales.
- Ministère de l'Enseignement supérieur (2020). *Sciences humaines (300.xx), programme d'études préuniversitaires*. Projet final de programme d'études (octobre 2020).
- Monbiot, G. (2007). *Heat: How to Stop the Planet Burning*. South End Press.
- Montesquieu, C. (1748/2013). *De l'esprit des lois*. Flammarion.
- Mundy, K., et Manion, C. (2008). Global education in Canadian elementary schools: An exploratory study. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 941-974.
- Muracciole, J.-F. (1998). La résistance, l'éducation et la culture. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, (58), 100–110. <https://doi.org/10.2307/3770645>
- Nadeau, C. (2013). *Liberté, égalité, solidarité. Refonder la démocratie et la justice sociale*. Boréal.
- Nguyên-Duy, V. et Luckerhoff, J. (2007). Constructivisme/positivisme : où en sommes-nous avec cette opposition ? *Recherche qualitative — Hors Série — numéro 5 — pp. 4-17*.

- Nie, N. H., Junn, J., et Stehlik-Barry, K. (1996). *Education and democratic citizenship in America*. University of Chicago Press.
- Ninacs, W. (2003). Empowerment : cadre conceptuel et outil d'évaluation de l'intervention sociale et communautaire. *Community Services Council of Newfoundland*
- Novack, G. (1971). *Democracy and Revolution*. Pathfinder Press.
- Noy, C. (2008). Sampling Knowledge: The Hermeneutics of Snowball Sampling in Qualitative Research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327–344.
- Nye, A., Hughes-Warrington, M., Roe, J., Russell, P., Deacon, D., et Kiem, P. (2011). Exploring historical thinking and agency with undergraduate history students. *Studies in Higher Education*, 36(7), 763–780.
- Orange Ravachol, D. (2014). Les « Éductions à » et les sciences de la nature : entre dédisciplinarisation et redisciplinarisation. *Éducation Et Socialisation*, (36), 1–16.
<https://doi.org/10.4000/edso.903>
- Paccalet, Y. (2006). *L'Humanité disparaîtra, bon débarras !* Arthaud.
- Pagé, M. (2001), « L'éducation à la citoyenneté devant la diversité des conceptions de la citoyenneté », dans M. Pagé, F. Ouellet et L. Cortesão (dir.) *L'éducation à la citoyenneté*. CRP. p. 41- 54.
- Pagé, M. (2004). L'éducation à la citoyenneté : des compétences pour la participation en démocratie plurielle, dans Ouellet, F. (dir.). *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?* (pp. 49-71). Presses de l'Université Laval.
- Paillé, P. (1994). *L'analyse par théorisation ancrée*. Cahiers de recherche sociologique, (23), 147-181.
- Paillé, P. (2010). Une « enquête de théorisation ancrée » : les racines et les innovations de l'approche méthodologique de Glaser et Strauss. Dans BG Glaser et AL Strauss (dir.), *La découverte de la théorie ancrée* (23-77).
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Palmer, B D. (2009). *Canada's 1960s : The ironies of identity in a rebellious era*. University of Toronto Press.
- Parent, R. (1964). Rapport Parent Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec Deuxième partie ou Tome II Les structures pédagogiques du système scolaire.
- Passeron, J.-C. (1994). De la pluralité théorique en sociologie, *Revue européenne des sciences sociales*, t. XXXII (99), p. 71-116.
- Patel, R. (2007). *Stuffed and Starved*. Harper Collins Publisher.
- Patterson, J. J., Thaler, T., Hoffmann, M., Hughes, S., Oels, A., Chu, E., ... Jordan, A. (2018). Political feasibility of 1.5°C societal transformations: the role of social justice. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 31, 1–9.
<https://doi.org/10.1016/j.cosust.2017.11.002>
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514.
- Pettit, P. (1997/2004). *Républicanisme : Une théorie de la liberté et du gouvernement*. Gallimard.
- Pettit, P. (2017). Political realism meets civic republicanism. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 20(3), 320–333.
<https://doi.org/10.1080/13698230.2017.1293912>
- Pierru, F., Stambach, F. et Vernaudon, J. (2021). Les brevets, obstacle aux vaccins pour tous. *Le Monde diplomatique*. N° 804, mars 2021.

- Piotte, J.-M. (1970). *La pensée politique de Gramsci*. Éditions Parti-pris.
- Pocock, J. G. A. (1992), The Ideal of Citizenship Since Classical Times, *Queen's Quarterly*, 99(1), 33- 55.
- Popkewitz, T. S. (1991). *A political sociology of educational reform*. Teachers College Press.
- Popper, K. (1978). *La logique de la découverte scientifique*. Paris : Payot.
- Proudhon, P.-J. (1851). *Confessions d'un révolutionnaire*. Garnier. [https://fr.wikisource.org/wiki/Les Confessions d'un révolutionnaire](https://fr.wikisource.org/wiki/Les_Confessions_d'un_révolutionnaire)
- Rabikowska, M. (2009). « The ethical foundation of critical pedagogy in contemporary academia: (self)-reflection and complicity in the process of teaching » *Pedagogy, Culture et Society*. Vol. 17, No. 2, June 2009, 237–249.
- Raiche, G. et Noël-Gaudreault, M. (2008). « Article de recherche théorique et article de recherche empirique : particularités. » *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (2), 485-490.
- Ramonet, I. (1995, janv.). La pensée unique. *Le Monde diplomatique*. <https://www.monde-diplomatique.fr/1995/01/RAMONET/6069>
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant*. Fayard.
- Rancière, J. (2020). La méthode de l'égalité : poétique et politique. Dans Genel, K. et Derany, J.-P. (dir.). *Reconnaissance ou mécontentement ? Un dialogue critique entre Jacques Rancière et Axel Honneth*. Éditions de la Sorbonne.
- Rawls, J. (1999). *A Theory of Justice*, revised edition. Harvard University Press.
- Rawls, J. (2003) *Justice as Fairness. A Restatement*, The Belknap Press of Harvard University Press.
- Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation*. Presses universitaires de France.
- Reboul, O. (1991/2013). *Introduction à la rhétorique*. Presses Universitaires de France.
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs d'éducation*. Presses Universitaires de France.
- Reboul, O. (2010). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Presses Universitaires de France.
- Renault, E. (2015). Pouvoir ou domination ? Pourvoir ou exploitation ? Deux fausses alternatives. Dans C. Laval, L. Paltrinieri, et F. Taylan (Dir.), *Marx & Foucault* (pp. 199–212). La Découverte.
- Revkin, A. (2004). *The burning season: the murder of Chico Mendes and the fight for the Amazon rain forest*. Island Press.
- Ricœur, P. (1974). Science et idéologie. *Revue philosophique de Louvain*, 328-356.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Le Seuil.
- Robertson, E. (2012). The Epistemic Aims of Education. In H. Siegel (dir.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education* (pp. 11–34). Oxford University Press.
- Robichaud, A. (2015). *Jürgen Habermas et la Théorie de l'agir communicationnel : la question de l'éducation*. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.
- Rosenzweig, R. (2000). How American Use and Think about the Past. in. Stearns, P.N., Seixas, P. & Wineburg, S. *Knowing, Teaching & Learning History*. New York University Press. pp. 262-283.
- Rousseau, J.-J. (1762/1992). *Du Contrat social*. Hachette/Pluriel.
- Royer, C. (2007). Peut-on fixer une typologie des méthodes qualitatives ? *Recherche qualitative — Hors Série — numéro 5 —* pp. 82-98.
- Rullac, S. (2014). La scientification du travail *social*. Presses de l'EHESP.
- Russell, B. (1961/2009). *Fact and fiction*. Routledge.
- Sartre, J.-P. (1960a). *Critique de la raison dialectique*. Gallimard.
- Sartre, J.-P. (1960b). *Questions de méthode*, Gallimard.

- Sauvêtre, P. (2015). Foucault avec Marx : la pratique altératrice comme *praxis* révolutionnaire et les luttes contemporaines pour le commun. Dans : Christian Laval éd., *Marx & Foucault : Lectures, usages, confrontations* (pp. 272-285). La Découverte.
- Schnapper, D. (2000/2011). *Qu'est-ce que la citoyenneté ?* Gallimard.
- Seixas, P. et Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education Limited.
- Shukman, H. (dir.) (1994). *The Blackwell Encyclopedia of the Russian Revolution*. Blackwell publishers.
- Shultz, L. (2007). *Educating for global citizenship: Conflicting agendas and understandings*. Alberta Journal of Educational Research, 53(3), 248-258.
- Sinclair, F., Demers, S. et Bellemare, G. (dir.) (2014). *Tisser le fil rouge : Le Printemps érable en Outaouais*. M Éditeur.
- Skinner, Q. (1997). *Liberty before Liberalism*. Cambridge Univ Press.
- Sosa, E. (1980/2005). *Le radeau et la pyramide*. Dans Dutant, J et Engel, P. (dir.). *Philosophie de la connaissance*. Paris : Vrin, pages 143-178.
- Sosa, E. (2003). *Epistemic Justification*. Blackwell Publishers.
- Spinoza, B. (1678). Autorités théologique et politique. Dans Spinoza, B. (2012) *Œuvres complètes*. Gallimard (Bibliothèque de la Pléiade).
- Steinle, F. (2016). Stability and Replication of Experimental Results: A Historical Perspective. Dans Atmanspacher, H et Maasen, S. (dir). *Reproducibility : Principles, Problems, Practices, and Prospects*. John Wiley & Sons.
<https://doi.org/10.1002/9781118865064.ch3>
- Taylor, C. (1971/1998). Interpretation and the Science of Man. Dans Klemke, Hollinger et Rudge (dir.). *Introductory reading in the Philosophy of Science*. Prometheus Books
- Taylor, C. (1989) *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Harvard University Press.
- Theoharis, J. (2015). *The Rebellious Life of Mrs. Rosa Parks*. Beacon Press.
- Thésée, G. (2015). *De la colonialité à la mondialité : Le rapport aux langues dans l'éducation à la citoyenneté mondiale*. Second Forum on Global Citizenship Education UNESCO, Paris, 28-30 janvier 2015
- Thompson, E. P. (1988). *La formation de la classe ouvrière anglaise*. Seuil.
- Thompson, J. (1997). *Words in edgeways : Radical learning for social change*. Niace
- Tiercelin, C. (2016). *Les vertus épistémiques*. Séminaire au Collège de France (mars et avril 2016). <https://www.college-de-france.fr/site/claudine-tiercelin/seminar-2015-2016.htm>
- Todorov, T. (1982). *La conquête de l'Amérique : la question de l'autre*. Éditions du Seuil.
- Tremblay-Pepin, S. (2020). Y a-t-il eu une réduction de pauvreté et des inégalités au Québec entre 2012 et 2017 ? *Fiche socioéconomique n° 16*. IRIS.
- Trotsky, L. (1938a). *Leur morale et la nôtre*. <https://www.marxists.org/francais/trotsky/livres/morale/morale.htm>
- Trotsky, L. (1938b). *Programme de transition*. <https://www.marxists.org/francais/trotsky/livres/index.htm>
- UNESCO. (2015). *Éducation à la citoyenneté mondiale Préparer les apprenants aux défis du XXI^e siècle Préparer les apprenants aux défis du XXI^e siècle*.
- UNICEF. (2012). *L'éducation à la citoyenneté dans une perspective mondiale*.
- Van der Maren, J.-M. (1990/1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation (2e éd.)*. Presses de l'Université de Montréal.

- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. De Boeck Université.
- Van der Maren, J.-M. (2007). De la construction subjective de l'esprit à la révélation objective du réel, mais le réel est-il la réalité ? *Recherche qualitative — Hors Série — numéro 5* — pp. 18-25.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.
- Walby, S. (2016). Postpostmodernisme ? Théoriser la complexité sociale. *Cahiers Du Genre, 3 HS(4)*, 53–72.
- Wall, S. (1998). *Liberalism, Perfectionism and Restraint*. Cambridge University Press.
- Wall, S. (2010). Neutralism for Perfectionists: The Case of Restricted State Neutrality. *Ethics*. no 120 : 232–256.
- Westheimer, J. (2010). No Child Left Thinking: Democracy at Risk in Canada's Schools. *Education Canada*, p. 5-8.
- Westheimer, J., et Kahne, J. (1998). Education for Action : Preparing Youth for Participatory Democracy. Dans *Teaching for social justice* (pp. pp. 1–20).
- Westheimer, J., et Kahne, J. (2004). What kind of citizen ? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking*. Temple University Press.
- Wirkala, C., et Kuhn, D. (2011). Problem-based learning in k-12 education: Is it effective and how does it achieve its effects? *American Educational Research Journal* (Vol. 48). <https://doi.org/10.3102/0002831211419491>
- Wright, E. O. (2017). *Utopies réelles. La Découverte*.
- Zagzebski, L. (1999) What is Knowledge? Dans J. Greco and E. Sosa (dir.) *The Blackwell Guide to Epistemology* (p. 92–116). Oxford, Blackwell.
- Zagzebski, L. (2013). Intellectual autonomy. *Philosophical Issues*, (23), 244–261.
- Zhang, X., Anderson, R. C., Morris, J., Miller, B., Nguyen-Jahiel, K. T., Lin, T. J., ... Hsu, J. Y. L. (2016). Improving Children's Competence as Decision Makers: Contrasting Effects of Collaborative Interaction and Direct Instruction. *American Educational Research Journal*, 53(1), 194–223. <https://doi.org/10.3102/0002831215618663>
- Zinn, H. (1994). *You can't be Neutral on a Moving Train*. Beacon Press.