

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES EXPÉRIENCES ENTRAVÉES DE L'ENSEIGNANT EN CONTEXTE DE
NÉOLIBÉRALISME ÉDUCATIF : PENSER LA SOUFFRANCE DES ENSEIGNANTS DANS
L'EXERCICE DU TRAVAIL À PARTIR DE LA THÉORIE DE L'ALIÉNATION DE ERICH
FROMM

THÈSE

PRÉSENTÉ(E)

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

MARIE-HÉLÈNE MASSE-LAMARCHE

OCTOBRE 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La démarche doctorale relève, à mon avis, de la quête. On y trouve un protagoniste qui se fixe un objectif, une mission, et qui doit parcourir un chemin semé d'embûches. Ce n'est cependant pas un parcours linéaire. Le héros peut se perdre dans des quêtes secondaires, qui l'amènent même vers d'autres continents, ce qui l'éloigne momentanément de son objectif principal. Pourtant, ces détours lui permettent de se décentrer de sa thèse pour mieux y replonger, avec une besace remplie de nouveaux savoirs et d'expériences enrichissantes. Cette histoire ne possède pas de véritables antagonistes, de vilains, sinon soi-même : ses doutes, toujours présents, et ce sentiment d'imposture qui peut surgir à tout moment. Heureusement, cette quête est aussi jalonnée d'adjuvantes et d'adjuvants, ô combien essentiels pour progresser dans l'aventure.

D'abord et avant tout, il y a eu sur mon trajet la professeure Robichaud qui, un soir d'octobre, devant l'ascenseur au rez-de-chaussée du pavillon W de l'UQAM, m'a demandé ce que je souhaitais faire au terme de mes études. Nous venions tout juste de convenir qu'elle dirigerait ma maîtrise. Je lui ai répondu que je souhaitais, moi aussi, devenir professeure d'université. Elle m'a simplement dit : « Allons-y ! » À cet instant, j'ai su avec certitude que j'allais m'engager dans un très long processus, mais merveilleux, et surtout bien accompagné. Pour cela, je lui serai éternellement reconnaissante. À mi-parcours, la professeure Schwimmer a rejoint l'équipe. Ses commentaires ont été justes et stimulants. Elle a su m'aider à expliciter ce qui me paraissait clair, mais moins pour le lecteur. Merci beaucoup.

Je ne peux passer sous silence le soutien indéfectible de mes merveilleuses amies Laurence, Rani et Myriam, qui, même après vingt ans, continuent d'être captivées par mes élans de fougue et mes idées iconoclastes. Je n'oublie pas non plus la complicité de Loïc et de Kristyna, ni l'honneur que j'ai d'avoir des amis si fiers de moi.

Ensuite, et surtout, il y a eu ces personnes extraordinaires qui m'ont soutenue chaque jour pendant sept ans, m'ont offert des câlins, préparé de bons repas et versé une quantité impressionnante de café : mon amoureux Franco et mon doux Clovis. Non seulement ils ont rendu ce parcours réalisable, mais ils l'ont aussi rempli de tendresse et de bonheur. Je vous aime de tout mon cœur, mes amours, mon trio. Merci d'avoir été si patients et compréhensifs.

Je tiens également à remercier les organismes qui m'ont accordé des occasions de financement et qui ont grandement contribué à rendre ce travail possible : le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) et le Syndicat des professeures et professeurs enseignants de l'UQAM (SPPEUQAM).

Je tiens enfin à exprimer ma gratitude aux membres du jury qui ont évalué ma thèse, Sophie Grossmann, Anne Barrère et Olivier Lemieux, pour le temps qu'ils lui ont consacré.

DÉDICACE

À grand-maman Cécile, qui a rendu tout possible.

AVANT-PROPOS

Cette thèse découle d'une longue réflexion personnelle sur l'enseignement et ses difficultés, développée dans le cadre d'une relation multiple avec le métier. Au fil du temps, mon questionnement s'est façonné autour de trois rôles distincts. : celui d'être la fille d'une enseignante, qui a vu sa mère vivre les aléas du métier durant plus d'une trentaine d'années; celui d'une étudiante qui a fait son parcours de formation initiale à l'enseignement, et qui n'a finalement pas souhaité enseigner le français au secondaire comme prévu après avoir obtenu son brevet, confrontée au réel de la pratique; et, finalement, celui d'une chargée de cours auprès de candidats à l'enseignement qui, session après session, se voit des plus préoccupées par l'avenir de ces derniers dans la profession. Mon expérience a fait en sorte qu'un rapport intime et particulier à cet objet de recherche s'est développé et a évolué, en tant que témoin et sujet de la souffrance que peut occasionner le métier enseignant, mais aussi comme actrice désirant mieux comprendre le phénomène et lui proposer des pistes d'actions concrètes pour y remédier. Cela m'a engagée dans un processus réflexif constant sur cet objet, dont je souhaite dire quelques mots, car il s'accompagne de considérations épistémologiques et méthodologiques qui méritent d'être clarifiées dans une démarche scientifique rigoureuse.

En effet, mon engagement à cet objet de recherche, qui s'incarne dans trois perspectives (témoin, sujet et actrice de changement), influence la manière dont je l'observe et l'étudie. D'abord, en tant que personne ayant vu et connu la souffrance dans l'enseignement, mon positionnement (*standpoint*) est situé et offre une perspective particulière : il ne revendique pas une vision totale, mais assume un regard construit depuis un lieu spécifique d'observation et d'expérience (Haraway, 2007, p. 119-128). Ensuite, ma relation à cet objet de recherche m'a confrontée à la dynamique subjective qu'il engage, pouvant produire des affects (Devereux, 1980, p. 16-20). Enfin, il s'ancre dans un engagement moral et éthique envers le monde social, selon lequel la production des connaissances, notamment celle de nature qualitative, devrait être orientée vers des logiques qui les rendent significatives pour les acteurs concernés (Anadón, 2013, p. 7-8), en particulier les personnes enseignantes dont je suis à la fois représentante et formatrice. En somme, ma posture de chercheuse est indissociable de mon implication face à l'objet de ma recherche, car être une personne chercheuse, c'est aussi être traversé par son objet.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE.....	iv
AVANT-PROPOS	v
LISTE DES FIGURES.....	x
LISTE DES TABLEAUX.....	xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xii
RÉSUMÉ.....	xiv
ABSTRACT	xvi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 ENSEIGNER AU QUÉBEC À L'ÈRE DU NÉOLIBÉRALISME ÉDUCATIF : PERTE DE MAÎTRISE DES CONTOURS DE LA PROFESSION ET ALIÉNATION DES ENSEIGNANTS	5
1.1 Enseigner au Québec : portrait d'une profession en difficulté	5
1.1.1 La pénurie d'enseignants au Québec : entre perte d'attractivité pour le métier et abandon chez les enseignants.....	6
1.1.2 Les conditions d'exercice de l'enseignement au Québec : précarisation, intensification du travail, souffrance professionnelle chez les enseignants	8
1.2 Néolibéralisme et éducation : une relation complexe.....	10
1.2.1 Définir le néolibéralisme.....	11
1.2.2 Cerner l'influence du néolibéralisme en éducation.....	14
1.3 Les effets négatifs du néolibéralisme sur les enseignants et leur travail	29
1.3.1 La modification de la tâche et son exécution	29
1.3.1.1 Bureaucratisation du travail enseignant et intensification du métier	30
1.3.1.2 Contrôle accru sur le travail enseignant et perte d'autonomie professionnelle.....	31
1.3.2 La redéfinition du professionnalisme et de l'identité professionnelle des enseignants ..	40
1.3.2.1 Un nouveau professionnalisme enseignant d'inspiration néolibérale	40
1.3.2.2 Recompositions identitaires chez les enseignants	46
1.4 L'aliénation des enseignants : une grille d'analyse pour mieux saisir les conséquences du néolibéralisme éducatif	57
1.4.1 Caractéristiques de l'aliénation enseignante	57
1.4.2 Les formes concrètes de l'aliénation enseignante : entre aliénation objective et aliénation subjective	59

1.4.2.1 L'aliénation objective comme entrave à l'agentivité des enseignants et ses conséquences psychiques	60
1.4.2.2 Les stratégies déployées pour faire face à l'aliénation : entre l'isolement, la dissonance cognitive, le conformisme et l'abandon de la profession	63
1.5 Problème de recherche et question de recherche	70
CHAPITRE 2 L'ALIÉNATION	73
2.1 Le concept d'aliénation : son évolution d'hier à aujourd'hui.....	73
2.1.1 De quelques usages terminologiques anciens	75
2.1.2 Les premières théorisations sur l'aliénation : entre la posture hégélo-marxiste et la position existentialiste	76
2.1.3 La deuxième moitié du 20 ^e siècle : explosion de recherches scientifiques portant sur l'aliénation, critique et déclin de la notion	84
2.1.4 Retour du concept d'aliénation : quelques perspectives actuelles sur son traitement.....	88
2.2 Le regard sociopsychanalytique de Erich Fromm sur la question de l'aliénation	95
2.2.1 La nature humaine : fondements philosophiques de l'aliénation chez Fromm.....	101
2.2.1.1 Fromm et la question de la nature humaine : cadrage historique.....	101
2.2.1.2 Les dichotomies existentielles, leurs solutions progressives et régressives	105
2.2.1.3 Nature humaine et aliénation.....	108
2.2.2 La structure psychique de l'individu chez Fromm : l'aliénation du point de vue de la psychologie sociale analytique frommienne	113
2.2.2.1 Constitution psychique humaine : la notion de caractère et sa spécificité	114
2.2.2.2 Ce qui compose le caractère : sa dualité individuelle et sociale	120
2.2.2.3 La fonction du caractère	122
2.2.2.4 Caractériologie psychique et aliénation	127
2.2.3 Les effets du capitalisme sur l'individu : les causes socioéconomiques de l'aliénation et ses mécanismes psychologiques sous-jacents	129
2.2.3.1 Le processus de l'abstractification	131
2.2.3.2 Les modes d'existence être et avoir	132
2.2.3.3 L'orientation de caractère mercantile.....	135
2.2.3.4 L'autorité anonyme et le conformisme de l'automate.....	137
2.2.4 La pathologie de la normalité comme forme d'aliénation sociale : synthèse entre les théories philosophiques, socio-psychanalytiques et socioéconomiques de Fromm.....	142
2.2.4.1 L'humanisme normatif de Fromm, les besoins existentiels et la santé mentale	143
2.2.4.2 La pathologie de la normalité.....	149
2.3 Présentation des objectifs de recherche	152
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE	155
3.1 Description des recherches utilisées pour l'analyse secondaire des données	156
3.1.1 L'étude <i>La souffrance enseignante au Québec</i>	156
3.1.1.1 Collecte des données	158
3.1.1.2 Portrait des participants	161
3.1.2 L'étude <i>NGP et GAR en éducation</i>	162
3.1.2.1 Collecte des données	164

3.1.2.2	Portrait des participants	166
3.2	Méthode d'analyse des données	168
3.3	Considérations éthiques	170
3.4	Limites méthodologiques.....	170
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....		172
4.1	Les effets du néolibéralisme sur le système scolaire québécois et ses enseignants.....	172
4.1.1	Les formes du néolibéralisme en éducation au Québec	173
4.1.1.1	La refonte de l'école à l'image du fonctionnement du marché et de l'entreprise privée 173	
4.1.1.2	La réduction utilitariste de la connaissance.....	178
4.1.1.3	L'implantation de la GAR comme système d'accountability basé sur les résultats ..	182
4.1.2	Les conséquences du néolibéralisme comme entraves à la profession enseignante	190
4.1.2.1	Contraintes à l'exercice pédagogique enseignant en contexte de néolibéralisme éducatif 191	
4.1.2.2	Enseigner au sein de l'école néolibérale : contradictions au sein des rôles enseignants 201	
4.2	Vers une compréhension renouvelée de la souffrance enseignante sous l'angle de l'aliénation 216	
4.2.1	Le funambulisme de Clara dans un contexte d'imputabilité des enseignants.....	217
4.2.2	Les dérives de la concurrence scolaire et ses effets inconscients sur Julien	223
4.2.3	Le questionnement d'Édith, enseignante précaire au sein d'un milieu hiérarchisé et dominé par une culture du client : devrais-je partir ou bien rester ?	230
4.3	La condition enseignante à l'époque du néolibéralisme éducatif : une contribution frommienne sur l'état de la situation	238
4.3.1	Enseigner au sein d'un défaut socialement structuré	239
4.3.1.1	La figure vertueuse de l'enseignant prodige	241
4.3.1.2	La figure vertueuse de l'enseignant martyr	243
4.3.2	Favoriser le bien-être chez les enseignants pour faire contrepoids à l'aliénation : comment s'y prendre ?	248
CHAPITRE 5 DISCUSSION.....		253
5.1	De l'importance de s'intéresser davantage aux effets du néolibéralisme éducatif sur le système scolaire québécois et ses enseignants	253
5.2	Mieux comprendre les causes de la souffrance enseignante au Québec	261
5.3	Apports et limites de la théorie frommienne pour (re)penser le travail enseignant.....	265
5.3.1	La contribution des notions de « pathologie de la normalité » et de « défaut socialement structuré »	265
5.3.2	Des avenues pour soutenir le bien-être des enseignants	268
5.3.3	Penser plus loin le modèle d'Erich Fromm.....	270
CONCLUSION		275

ANNEXE A Aspects positifs et négatifs des orientations de caractère suivant Fromm (1947/1967, p. 93-94)	283
ANNEXE B Canevas d’entrevue 1 de la recherche <i>La souffrance enseignante au Québec</i>	285
ANNEXE C Canevas d’entrevue 2 de la recherche <i>La souffrance enseignante au Québec</i>	291
ANNEXE D Canevas d’entrevue 1 de la recherche <i>NGP et GAR en éducation</i>	297
ANNEXE E Canevas d’entrevue 2 de la recherche <i>NGP et GAR en éducation</i>	301
ANNEXE F Grille d’analyse finale pour le codage	305
ANNEXE G Certificat d’approbation éthique	308
RÉFÉRENCES	309

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 La triade de l'influence du néolibéralisme en éducation et l'entrecroisement des triples dimensions de ses conséquences	28
Figure 1.2 Les effets du néolibéralisme sur les enseignants et leur travail	56
Figure 1.3 L'aliénation enseignante en contexte de néolibéralisme éducatif	68
Figure 2.1 Processus de médiation du caractère social selon Fromm	123

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 La spécificité de la structure du caractère chez Fromm	120
Tableau 2.2 Les besoins existentiels chez Fromm et leurs inclinaisons positives ou négatives (1955/1971, p. 42-75; 1971, p. 230-251)	146
Tableau 3.1 Extrait des canevas pour les deux rondes d’entrevues de l’étude <i>La souffrance enseignante au Québec</i>	160
Tableau 3.2 Participants à l’étude <i>La souffrance enseignante au Québec</i>	161
Tableau 3.3 Extrait des canevas pour les deux rondes d’entrevues de l’étude <i>NGP et GAR en éducation</i>	165
Tableau 3.4 Participants à l’étude <i>NGP et GAR en éducation</i>	167
Tableau 4.1 Synthèse des formes du néolibéralisme en éducation et de l’effet de ses dérives sur le système scolaire québécois et ses acteurs	189
Tableau 4.2 Les types de contraintes à l’exercice pédagogique de l’enseignant	191
Tableau 4.3 Les formes d’aliénation comme entraves à l’exercice pédagogique de l’enseignant	193
Tableau 4.4 Les contradictions vécues par les enseignants au regard de l’actualisation de leurs rôles professionnels.....	202
Tableau 4.5 Les formes d’aliénation qui découlent des entraves à l’actualisation du rôle professionnel chez l’enseignant	204
Tableau 4.6 Synthèse des conséquences du néolibéralisme sur la pratique pédagogique et sur les rôles professionnels des enseignants comme entraves aliénantes au sens frommien	214

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CERPE	Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants
CIEREH	Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains
CRSH	Conseil de recherches en sciences humaines du Canada
CS	Commission scolaire
CSS	Centre de services scolaire
EBP	Éducation basée sur la preuve
ERA	England's Education Reform Act
FAE	Fédération autonome de l'enseignement
FRQSC	Fonds de recherche du Québec – Société et culture
GAR	Gestion axée sur les résultats
GERM	Global Education Reform Movement
LEP	Loi sur l'enseignement privé
LIP	Loi sur l'instruction publique
MBOR	Management by objectives and results
NCLB	No Child Left Behind
NGP	Nouvelle Gestion Publique
NPM	New Public Management
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OMC	Organisation mondiale du commerce
OMS	Organisation mondiale de la santé
PBA	Performance-based accountability
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
RBM	Results-based management
SPPEUQAM	Syndicat des professeures et professeurs enseignants de l'UQAM
TALIS	Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage

TSA	Trouble du spectre de l'autisme
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UQAM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

La profession enseignante au Québec semble désormais guidée par une logique de performance et d'imputabilité d'inspiration néolibérale, influencée par des évolutions économiques (marchés scolaires, marchandisation et privatisation de l'éducation) et politiques (gestion rationalisée, accountability basée sur les résultats). Cette thèse cherche à comprendre comment les ramifications du néolibéralisme, qui prévaut actuellement comme logique sociale, économique et politique au sein du domaine éducatif (Apple, 2004; Fabre et Gohier, 2015; Laval *et al.*, 2012; Olssen et Peters, 2005), peuvent exercer une pression sur les enseignants complexifiant et entravant leur métier, plus particulièrement l'exercice de leurs tâches pédagogiques et de leurs rôles professionnels. Nous souhaitons montrer que, dans ce contexte, les enseignants subissent des difficultés de l'ordre de l'aliénation, c'est-à-dire une pathologie sociale qui découle des effets des structures socio-économiques sur la psyché des individus provoquant certaines formes de souffrance subie sur les plans individuel et collectif. Nous posons la question de recherche suivante : comment les enseignants font-ils l'expérience de leurs tâches pédagogiques et de leurs rôles professionnels en contexte néolibéral au sein du système scolaire québécois, et en quoi les modalités d'expérience, potentiellement entravées par l'aliénation, contribuent-elles au phénomène de la souffrance enseignante ?

Pour y répondre, nous nous appuyons sur les théories du psychanalyste, sociologue et philosophe humaniste Erich Fromm. L'aliénation chez Fromm correspond à un mode d'expérience au sein duquel la personne entre en relation avec elle-même, le monde et les autres de façon entravée. L'étude du phénomène à partir de la perspective frommienne se décline principalement en trois dimensions : 1- philosophique (l'aliénation comme entrave à l'expression des potentialités du sujet, soit l'utilisation de la raison, de la conscience de soi et de l'imagination, et à la satisfaction de ses besoins existentiels d'identité, de relation et d'un cadre d'orientation); 2- socio-psychanalytique (l'aliénation comme une incapacité d'exprimer un caractère productif et à accomplir une activité non aliénée); 3- socioéconomique (l'aliénation comme résultat des impacts des structures socioéconomiques sur les individus, notamment à travers les effets des mécanismes psychologiques aliénants sur le caractère social). Nos objectifs de recherche sont les suivants :

1. Documenter et décrire les effets du néolibéralisme éducatif sur le système scolaire québécois tels que perçus par les enseignants, ainsi que les entraves possiblement vécues par ces derniers sous la perspective de l'aliénation.
2. Analyser en quoi l'aliénation peut contribuer au phénomène de la souffrance enseignante.
3. Approfondir la manière dont l'approche théorique frommienne permet un regard à la fois macro- et microsociologique intégré sur la condition enseignante dans le contexte d'une école néolibérale.

Pour mener à bien nos travaux, nous avons effectué une analyse secondaire de données qualitatives obtenues par entretiens semi-dirigés auprès de 45 enseignants du primaire et du secondaire. Ces derniers ont exprimé, dans le cadre de deux études distinctes (Robichaud, 2017-2022a; 2017-2022b), leurs perceptions de leur souffrance au travail et de l'effet de la *Gestion axée sur les résultats* (GAR) sur leur travail au quotidien. Le traitement des données s'est fait par l'entremise

d'une analyse de contenu pour en extraire du sens et valider les relations théoriques. Nous avons effectué un codage mixte en utilisant NVivo12.

Les résultats montrent que les enseignants font l'expérience de différentes formes d'aliénation, en marge des contraintes pédagogiques avec lesquelles ils doivent composer, ainsi que des rôles professionnels ambigus qu'ils doivent camper. Plus spécifiquement, et en raison de la bureaucratisation et de la technicisation du métier, des contrôles pédagogiques et de la surcharge de travail, ainsi que des attentes de performance, ces derniers sont confrontés à des entraves à leur agentivité ainsi qu'à une activité aliénée, alors que leurs potentialités et leurs besoins dans le cadre de l'exercice du métier sont niés. Le néolibéralisme en éducation contribuerait ainsi à engendrer de la souffrance professionnelle, mais placerait également la profession enseignante dans un *défaut socialement structuré* où l'enseignant devient la figure normalisée de l'acteur d'un métier devenu impossible et sacrificiel. La thèse conclut sur des pistes de réflexion pour penser autrement, et soutenir, le bien-être enseignant.

Mots clés : souffrance enseignante, néolibéralisme éducatif, Erich Fromm, aliénation.

ABSTRACT

The teaching profession in Quebec currently appears to be guided by a logic of performance and accountability inspired by neoliberalism, influenced by economic developments (school markets, clientelism, privatization of education) and political changes (rationalized management, results-based accountability). This thesis seeks to understand how the ramifications of neoliberalism, which currently prevails as a social, economic and political logic within the educational field (Apple, 2004; Fabre & Gohier, 2015; Laval *et al.*, 2012; Olssen & Peters, 2005), exert pressure on teachers, complicating and hindering their profession—particularly their pedagogical tasks and professional roles. We aim to show that, in this context, teachers experience difficulties related to alienation, understood as a social pathology stemming from the effects of socio-economic structures on individuals' psyches, causing certain forms of suffering on both individual and collective levels. Our research question is as follows: how do teachers experience their pedagogical tasks and professional roles in a neoliberal context within the Quebec school system, and how do these experiences—potentially hindered by alienation—contribute to the phenomenon of teacher suffering?

To answer this question, we rely on the theories of psychoanalyst, sociologist, and humanist philosopher Erich Fromm. For Fromm, alienation corresponds to a mode of experience in which individuals relate to themselves, the world and others in a restricted way. The study of this phenomenon from a Frommian perspective is structured around three main dimensions: 1- Philosophical (alienation as an obstacle to the expression of the subject's potentialities, such as the use of reason, self-awareness and imagination, as well as the fulfillment of existential needs like identity, relationships and a framework for orientation); 2- Socio-psychoanalytic (alienation as an inability to express a productive character and engage in non-alienated activity); 3- Socio-economic (alienation as the result of the impacts of socio-economic structures on individuals, particularly through the effects of alienating psychological mechanisms on social character). Our research objectives are as follows:

1. To document and describe the effects of educational neoliberalism on the Quebec school system as perceived by teachers, as well as the obstacles they may experience from the perspective of alienation.
2. To analyze how alienation contributes to the phenomenon of teacher suffering.
3. To deepen the understanding of how the Frommian theoretical approach provides an integrated macro- and micro-sociological perspective on the teaching condition within a neoliberal school system.

To carry out this research, we conducted a secondary analysis of qualitative data obtained from semi-structured interviews with 45 elementary and secondary school teachers. These teachers, within the framework of two distinct studies (Robichaud, 2017-2022a; 2017-2022b), shared their perceptions of their work-related suffering and the effects of results-based management (RBM) on their daily professional lives. Data analysis was performed through content analysis to extract meaning and validate theoretical relationships. We used a mixed coding approach with NVivo12.

The results show that teachers experience various forms of alienation, alongside pedagogical constraints and ambiguous professional roles they must navigate. More specifically, due to the bureaucratization and technicization of the profession, pedagogical controls, work overload and performance expectations, teachers face obstacles to their agency and engage in alienated activity as their potentialities and needs within the profession are denied. Educational neoliberalism thus contributes to professional suffering but also places the teaching profession in a “socially patterned defect”, where teachers become the normalized figure of the actor of a profession that has become impossible and sacrificial. The thesis concludes with reflections on alternative ways to rethink teacher well-being.

Keywords: teacher suffering, educational neoliberalism, Erich Fromm, alienation.

INTRODUCTION

Dans un passage célèbre d'*Analyse terminée et analyse interminable* (1937, p. 33), Sigmund Freud identifie trois professions « impossibles », dont les objectifs seraient, selon lui, irréalisables de manière pleinement satisfaisante : gouverner, analyser (au sens psychanalytique du terme) et enseigner. Cette affirmation s'avère pertinente au regard de notre thèse, qui porte spécifiquement sur l'un de ces trois métiers, l'enseignement, mais qui emprunte aussi plus généralement les notions des deux autres pour mieux comprendre les tensions qui traversent l'acte d'éducation. En effet, d'un côté, nous nous intéressons à la gouvernance scolaire et à son impact sur les enseignants; de l'autre, nous mobilisons des concepts issus de la psychanalyse pour éclairer les difficultés, et surtout la souffrance inhérente à la profession enseignante.

D'abord, le point d'ancrage freudien invite à réfléchir aux enjeux actuels de la profession enseignante en matière de faisabilité de ses objectifs qui, au Québec, peuvent s'interpréter à l'aune des finalités de l'école articulées autour de trois missions inscrites au cœur de *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) : instruire, socialiser et qualifier (Gouvernement du Québec, 2006, p. 3). Sans nécessairement entrer tout de suite dans les détails, on peut dire qu'au fil de la thèse, nous développons l'idée selon laquelle le contexte récent restreint fortement les enseignants, au point où la part qu'ils jouent dans la mise en œuvre de ces finalités en est entravée : c'est-à-dire que leur fonction, dans la formation des esprits de chaque élève et dans son acquisition de connaissances (l'instruction), ne s'accomplirait pas par le biais d'un exercice pédagogique libre et autonome, comme il le devrait au sens de la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) (RLRQ, c. I-13.3, 2020). De plus, cette thèse montre comment les rôles professionnels de ces derniers, en particulier ceux liés à l'enseignement des principes du vivre-ensemble, de la pensée citoyenne et des repères communs aux élèves (la socialisation), se heurtent à des contradictions sociales, éthiques et pratiques du fait que les valeurs à promouvoir en éducation sont parfois orientées par une pensée économique plutôt qu'en appui au développement humain. Et ce sont bien là des enjeux centraux pour l'enseignant : veiller à l'instruction et à la socialisation des élèves, mais dans un contexte où leur réussite scolaire en vue de l'intégration professionnelle (la qualification) occupe une place considérable et de plus en plus primordiale au sein des discours et des choix politiques des décideurs politiques. Comme nous le verrons, cela n'est pas étranger à une volonté de s'assurer

des performances du système scolaire par l'entremise d'un fort accent mis sur les résultats, intimement liés à une pensée néolibérale en éducation. Le lecteur pourrait ne pas percevoir immédiatement le problème évident que pose une telle dynamique. Toutefois, nous soutenons que cette dernière, inspirée du néolibéralisme, exerce une influence néfaste sur la mise en œuvre, par les enseignants, des deux premières missions de l'école québécoise. Au-delà de la question de l'atteinte de ces missions, qui ne constituent pas notre principal objet d'analyse, nous défendons que cette influence génère des pressions et des tensions qui, en dernière instance, engendrent diverses formes de souffrance pour les enseignants. C'est le problème central que notre thèse examine.

Pour ce faire, notre travail s'intéresse à la gouvernance scolaire et à ses politiques éducatives, qui recèlent, à notre avis, un intérêt crucial pour comprendre les défis actuels auxquels font face les enseignants. Les caractéristiques propres aux logiques managériales de l'éducation s'ancrent dans un contexte d'attentes et de responsabilisation des acteurs grandissants, influencés par des tendances économiques (telles que les marchés scolaires, la marchandisation et la privatisation de l'éducation) et politiques (telles que la gestion rationalisée et l'accountability basée sur les résultats). Nous examinons comment les objectifs prônés par la gouvernance scolaire (tels que l'optimisation des ressources, l'amélioration de la qualité de l'éducation et de l'inclusion) ne conduisent pas toujours à des résultats satisfaisants, notamment en raison des moyens déployés pour s'y prendre qui comportent des effets négatifs sur les enseignants et leur travail. Nous apportons une compréhension de ces derniers par l'entremise du concept d'aliénation. Il s'agit, plus spécifiquement, d'une pathologie qui émerge des influences des structures socio-économiques sur l'esprit des individus, provoquant différentes formes de souffrance. Le concept permet ainsi de voir en quoi, et comment, les effets du néolibéralisme en éducation, dans sa portée tripartite (à la fois une idéologie, une forme socio-économique du capitalisme et un mode de gouvernance), peuvent être internalisés et ressentis par les enseignants, influençant leur rapport au métier et son exercice de façon profondément négative.

Finalement, les concepts issus de la psychanalyse ont été bénéfiques pour appréhender l'aliénation enseignante : sa nature, ses causes et ses conséquences. Notre démarche ne s'inscrit pas dans la portée clinique et curative de l'approche, considérée comme une tâche impossible selon Freud, puisque l'inconscient constitue un lieu de résistance particulièrement puissant, rendant l'obtention

de résultats positifs difficile chez les sujets psychanalysés. Nous avons plutôt emprunté certains concepts, comme celui de caractère social, pour comprendre la souffrance au travail des enseignants, qui est non seulement multidimensionnelle, mais qui contient aussi une part d'opacité, mettant en jeu des éléments que la personne concernée n'arrive pas toujours à exprimer. Cette souffrance a exigé une analyse à plusieurs niveaux, en tenant compte à la fois de ses aspects manifestes (directement observables) et latents (plus implicites ou inconscients). En somme, notre thèse se trouve à la conjonction des éléments dont nous avons fait l'esquisse jusqu'à présent. Elle comporte cinq chapitres auxquels s'ajoute une conclusion.

Le premier chapitre de notre recherche porte sur l'enseignement au Québec à l'ère du néolibéralisme éducatif. Il présente tout d'abord un portrait de la profession enseignante dans la province, puis il définit la place du néolibéralisme en éducation. Il en examine ensuite les effets néfastes sur les enseignants et leur travail, avant d'analyser comment ces derniers peuvent être compris à travers le prisme de l'aliénation. Le chapitre se conclut par un résumé du problème et par la question de recherche.

Le deuxième chapitre, qui présente le cadre théorique de la thèse, est divisé en trois sections. La première section retrace l'évolution conceptuelle de l'aliénation, depuis son apparition jusqu'à ses significations actuelles. Elle décrit ses spécificités, ses fondements théoriques multiples, ses développements méthodologiques, ses défenseurs et ses critiques, ainsi que ses limites. La deuxième partie expose la théorie choisie pour analyser l'aliénation des enseignants québécois, soit celle de Erich Fromm. Le chapitre se termine sur nos objectifs de recherche.

Le troisième chapitre décrit la méthodologie que nous avons utilisée pour répondre à notre question de recherche. Nous y présentons en détail les deux études sur lesquelles nous nous sommes appuyés pour effectuer une analyse qualitative secondaire des données. Nous abordons notamment les outils de collecte de données, les portraits des participants, le processus d'analyse des données, les considérations éthiques et les limites méthodologiques de notre recherche.

Le quatrième chapitre présente les résultats de la thèse, divisé en trois sections correspondant chacune à l'un de nos objectifs de recherche. Il examine les effets du néolibéralisme sur le système scolaire québécois et ses enseignants, offrant une compréhension de leur souffrance sous l'angle

de l'aliénation, et proposant une perspective proprement frommienne sur la condition enseignante à l'ère du néolibéralisme éducatif.

Le cinquième chapitre, consacré à la discussion, compare nos résultats à la littérature scientifique existante afin de situer notre contribution à la compréhension du néolibéralisme éducatif et de la souffrance enseignante. Il approfondit également l'intérêt des théories de Fromm par rapport à ces enjeux.

Finalement, la conclusion met en évidence les apports et les limites de la thèse, tout en ouvrant sur des pistes de recherche et en proposant des recommandations.

CHAPITRE 1

ENSEIGNER AU QUÉBEC À L'ÈRE DU NÉOLIBÉRALISME ÉDUCATIF : PERTE DE MAÎTRISE DES CONTOURS DE LA PROFESSION ET ALIÉNATION DES ENSEIGNANTS

Ce premier chapitre, celui de la problématique de la thèse, vise à cerner comment les ramifications du néolibéralisme, qui prévaut actuellement comme logique sociale, économique et politique au sein du domaine éducatif (Apple, 2004; Fabre et Gohier, 2015; Laval *et al.*, 2012; Olssen et Peters, 2005) peuvent exercer une pression sur les enseignants complexifiant et entravant leur métier. Plus précisément, nous souhaitons mettre en évidence que cette influence est associée à des difficultés de l'ordre de l'aliénation, c'est-à-dire une pathologie sociale qui découle des effets des structures socio-économiques sur la psyché des individus provoquant certaines formes de souffrance subie sur les plans individuel et collectif. En d'autres termes, nous voulons souligner que, lorsqu'on prend en compte les effets du néolibéralisme sur l'éducation, et plus particulièrement ceux qui concernent les enseignants et leur travail, l'aliénation constitue un angle d'approche pertinent pour mieux comprendre le phénomène de la souffrance au travail observé dans le système scolaire québécois.

Ce chapitre se compose donc de cinq sections. Dans la première, nous abordons la situation de l'enseignement au Québec. Nous posons les fondements de certains enjeux actuels qui ont un impact sur le travail enseignant, que plusieurs considèrent comme difficile de nos jours. La deuxième section circonscrit l'influence du néolibéralisme en éducation, ce qui nous permet, à la troisième section, d'approfondir ses implications pour les enseignants et l'exercice de leur travail. La quatrième section traite spécifiquement du phénomène d'aliénation chez les enseignants. La cinquième et dernière section pose le problème de recherche et établit sa question spécifique.

1.1 Enseigner au Québec : portrait d'une profession en difficulté

La profession enseignante au Québec est considérée comme difficile, et ce n'est pas nouveau, même si la situation actuelle atteint des proportions préoccupantes. En effet, face à une grave pénurie d'enseignants (Sirois *et al.*, 2022a, p. 27), les conditions d'exercice complexes du métier retiennent de plus en plus l'attention. Si un ensemble de tendances sociales, économiques et

politiques façonne le travail enseignant, nous suggérons dans cette section que certaines difficultés de la pratique enseignante s'orientent vers une cause spécifique : l'influence du néolibéralisme en éducation. Il convient d'interroger les causes de cette pénurie ainsi que les enjeux contemporains auxquels les enseignants font face en lien avec leurs conditions de travail.

1.1.1 La pénurie d'enseignants au Québec : entre perte d'attractivité pour le métier et abandon chez les enseignants

Le système éducatif québécois est confronté à une pénurie d'enseignants qui s'étend désormais à l'ensemble des centres de services scolaires (CSS) de son territoire (Sirois *et al.*, 2022a, p. 27). L'insuffisance d'effectifs enseignants n'est pas un problème exclusif du Québec : elle a récemment atteint l'état de crise aux États-Unis pour certaines matières scolaires (Podolsky *et al.*, 2019, p. 2), et c'est un phénomène qui s'accroît dans plusieurs pays européens (See et Gorard, 2020, p. 416). Selon Sirois et ses collaborateurs (2022b, p. 3), les pénuries de personnel enseignant ont des conséquences multiples. D'une part, elles provoqueraient la dégradation de la qualité des systèmes scolaires en raison du recours à du personnel non légalement qualifié. D'autre part, puisque les écoles défavorisées vivent plus intensément ces pénuries (plus fréquemment et avec un plus grand nombre d'enseignants inexpérimentés), le manque d'enseignants contribuerait à renforcer les inégalités scolaires. Le caractère répandu de la carence en personnel enseignant s'explique par divers facteurs, mais deux préoccupent principalement les chercheurs et les autorités éducatives : le faible degré d'attractivité pour la profession chez les futurs candidats universitaires et l'abandon du métier par ceux en situation d'insertion professionnelle comme déjà en poste depuis plusieurs années (Tardif, 2020, p. viii).

L'évolution de la condition enseignante n'a pas fait en sorte de rendre la profession particulièrement attirante lorsque l'on considère, d'abord, ses aspects pécuniaires : de mauvais salaires, une sécurité d'emploi fragile surtout en début de carrière et l'absence de promotion (Tardif, 2013a, p. 290). Pour certains, ce faible degré d'attractivité est directement lié à la détérioration de la valorisation du métier (Chassy et Lavignasse, 2020, p. 247; Sellier et Michel, 2014, p. 47; Perrier, 2022, p. 41), un phénomène qui, à l'échelle mondiale, aurait atteint des proportions importantes à s'en fier au point de vue des principaux concernés. En effet, les données issues de *l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage* (TALIS) de 2018 laissent voir qu'en moyenne, seulement 26 % des enseignants des pays membres de l'Organisation de coopération et de

développement économiques (OCDE) estiment que leur métier est reconnu par la société (OCDE, 2020, p. 82). Desbiens et Larouche (2021, p. 114) affirment que la profession enseignante évolue actuellement « dans des eaux troubles » au Québec dû au manque d'attractivité pour le métier et au peu de reconnaissance qui l'accompagne. En réalité, le besoin d'attirer de nouveaux enseignants n'a jamais été aussi grand depuis la Révolution tranquille (Tardif et Borges, 2020, p. 6). Près d'un enseignant québécois sur deux (44 %) estime que la valeur de son travail n'est pas suffisamment reconnue (Couturier et Hurteau, 2018, p. 33).

Au faible degré d'attractivité pour la profession s'ajoute l'abandon du métier par les enseignants. Selon l'analyse de l'évolution du taux de rétention des enseignants du primaire et du secondaire des vingt dernières années effectué par Connolly et ses collègues (2021, p. 44), il semble que l'on doit former, au Québec, deux étudiants en éducation pour chaque enseignant dont le réseau a besoin. Chez les enseignants du secteur public en début de carrière, le taux d'abandon est alarmant : il avoisine les 50 % au terme de la cinquième année d'embauche, même pour ceux qui bénéficient déjà d'un statut permanent (Létourneau, 2014, p. 9-12). En fait, plusieurs chercheurs affirment que l'entrée dans le métier des nouveaux enseignants québécois se vit comme un « choc avec la réalité » : une forme de désillusion, de déstabilisation ou de remise en question qui s'accompagne souvent d'un sentiment d'incompétence (Gonthier, 2020, p. 126-127; Martineau et Presseau, 2003, p. 54; Rojo et Minier, 2015, p. 222; Tardif et Mukamurera, 2018, p. 168). La phase d'insertion professionnelle se traverserait pour la plupart des enseignants québécois en mode de « survie professionnelle »; ils éprouvent des difficultés à composer avec un stress intense causé par une charge de travail trop complexe dont ils ne maîtrisent ni les limites ni les conditions, ce qui entraîne frustration, épuisement et même désespoir (Mukamurera *et al.*, 2019, p. 25).

L'abandon de la profession, ou du moins l'intention de quitter le métier ne disparaissent pas chez les enseignants ayant franchi le cap des premières années en carrière. Selon l'étude pancanadienne de Kamanzi *et al.* (2015, p. 72), qui se base sur des données colligées en 2006, 26 % des enseignants québécois œuvrant au primaire et au secondaire envisagent souvent de quitter leur emploi. Par ailleurs, cet abandon massif des enseignants influence directement l'attractivité de la profession. Le taux de décrochage élevé des enseignants contribue à renforcer la perception négative à l'égard du métier entretenue par de futurs candidats à l'enseignement ou d'éventuelles personnes voulant s'orienter en éducation (Delobbe, 2017, p. 164).

En résumé, la pénurie d'enseignants au Québec est un phénomène inquiétant. Ses conséquences sur le plan social sont, comme nous l'avons vu, considérables : une réduction de la qualité de l'offre éducative, un accroissement des inégalités scolaires et des coûts sociaux importants liés à la formation d'enseignants qui finiront par délaisser, en masse, la profession. Selon Tardif (2020, p. viii), la faible attractivité pour la profession et l'abandon du métier chez les enseignants sont les deux faces d'une même médaille : celle du métier difficile qu'est devenu l'enseignement. Les résultats de la recherche québécoise menée sur ce sujet au cours des dernières décennies font état de l'évolution de multiples enjeux qui contribuent à la détérioration des conditions de travail des enseignants.

1.1.2 Les conditions d'exercice de l'enseignement au Québec : précarisation, intensification du travail, souffrance professionnelle chez les enseignants

D'abord, on assisterait à la précarisation persistante du métier enseignant au Québec (Mukamurera et Balleux, 2013, p. 58). Cet état d'instabilité peut avoir des répercussions sur toutes les sphères de la profession, comme le rapport au travail (attribution de groupes difficiles, manque d'outils adaptés aux situations) ou la fragilisation du lien d'emploi (nombre d'heures de travail insuffisant, mobilité forcée) (Maranda *et al.*, 2014, p. 74). Sa durée peut s'échelonner sur une période considérable, soit au-delà des dix premières années de pratique. En effet, 73 % des enseignants du secteur public québécois, qui ont accumulé moins de dix ans d'expérience, occupent actuellement un emploi précaire (Couturier et Hurteau, 2018, p. 24). Au Québec, la précarité apparaît comme un mode de gestion généralisé de l'effectif enseignant (Tardif et Mukamurera, 2018, p. 167).

La tâche des enseignants se serait également intensifiée de manière considérable. Les enseignants doivent accomplir un ensemble de fonctions qui ont évolué au gré des changements sociaux, technologiques et éducatifs, et dont l'exécution exige un investissement important tant au niveau personnel qu'au niveau professionnel. Comme Desbiens et Larouche (2021, p. 110) le suggèrent, les enseignants doivent notamment répondre aux besoins variés des élèves issus de réalités sociales et linguistiques différentes, et de ceux en situation de défavorisation ou ayant des défis d'apprentissage ou comportementaux. Ils doivent maîtriser les technologies de l'information et de la communication et mettre en œuvre des pratiques pédagogiques émergentes et différenciées. Multidimensionnelles, ces fonctions débordent parfois du cadre de la pédagogie, alors que l'enseignant est également invité à accomplir des tâches dites *périphériques*, tels le travail

administratif, les réunions avec les collègues et la participation à divers comités (Lessard *et al.*, 2013, p. 164), mais aussi à s'éloigner du domaine de l'enseignement, alors qu'il doit camper plusieurs rôles auprès des élèves : être un psychologue, un policier, un parent, etc. (Tardif, 2013b, paragr. 39). Acteur de première ligne, l'enseignant doit faire face aux phénomènes sociaux émergents qui redéfinissent l'institution scolaire, notamment l'éclatement de la cellule familiale, l'évolution du rapport à l'autorité et l'intégration de la diversité ethnoculturelle (Mukamurera et Balleux, 2013, p. 58). En contexte où l'école est réparatrice de divers maux que connaissent les sociétés actuelles (pauvreté, problèmes familiaux, tensions sociales dans l'intégration de la diversité culturelle comme religieuse), l'enseignant relève parfois le défi d'accompagner ses élèves au prix d'une surcharge psychique¹ (Maranda *et al.*, 2014, p. 71-72; Maranda *et al.*, 2016, p. 213-214). Par ailleurs, la société et les parents exigeraient possiblement davantage des enseignants qu'autrefois (Desbiens et Larouche, 2021, p. 110).

On observerait également une souffrance grandissante chez les enseignants, un phénomène qui a été mis en lumière par bon nombre de travaux menés ici (Gauthier-Lacasse et Robichaud, 2018; Houlfort et Sauvé, 2010; Maranda et Viviers, 2011; Mukamurera et Balleux, 2013) comme ailleurs (Blanchard-Laville, 2001; Lantheaume et Hérou, 2008; Rubio Hernández et Olivo-Franco, 2020; Stapelton *et al.*, 2020). Pour Castets-Fontaine et ses collaborateurs (2019, p. 164), la souffrance au travail que vivent les enseignants est la somme de trajectoires chaotiques, d'un enchevêtrement de difficultés diverses qui fonctionne à la manière d'un engrenage. Puisque ces situations sont diverses, Barrère (2017, p. 10) suggère de parler « des » malaises enseignants. Au Québec, les données récentes indiquent que plus de la moitié des enseignants du secteur public affirment se sentir souvent émotionnellement exténués (58 %), alors que 34 % estiment l'être de temps en temps (Couturier et Hurteau, 2018, p. 37). Les conditions de travail au sein des CSS semblent difficiles et les enseignants exerceraient leur métier sous pression, ce qui induit des risques de détresse psychologique et d'épuisement professionnel (Couturier et Hurteau, 2018, p. 39). À ce titre, l'*Enquête québécoise sur la santé de la population* de 2020-2021 révèle que les personnes œuvrant en éducation sont plus nombreuses à afficher un niveau élevé de détresse psychologique liée au

¹ Selon Maranda et ses collaborateurs (2014, p. 12-13), la surcharge psychique se caractérise par une période de contact cognitif et affectif de grande intensité qui mène l'enseignant à avoir de la difficulté à se distancier des soucis vécus dans le cadre de son travail. Elle peut entrer en conflit avec la vie privée de ce dernier.

travail (31 %), comparativement à celles des autres secteurs d'activité économique (Camirand *et al.*, 2023, p. 303). Il y aurait par ailleurs, récemment, une épidémie de congés de maladie chez les enseignants québécois (Labbé, 2020).

De plus, les enseignants doivent faire face aux changements économiques et politiques qui affectent le métier, comme les compressions budgétaires qui induisent la nécessité d'en faire toujours plus avec moins (Tardif, 2013b, paragr. 39), l'enchaînement de multiples réformes et politiques éducatives² (Beaudry *et al.*, 2019, paragr. 15) ainsi que les contrôles externes accrus, menés sous l'égide d'une logique de performance et d'imputabilité (Tardif, 2020, p. viii), qui contribuent à faire pression sur le travail enseignant et à alourdir leur tâche. En fait, une part considérable de l'évolution du travail enseignant et de son mode d'organisation serait attribuable aux changements économiques et politiques qu'ont connus les systèmes éducatifs depuis les dernières décennies à la suite de l'implantation du néolibéralisme en éducation. Suivant le point de vue de plusieurs chercheurs québécois, le néolibéralisme ne serait pas sans liens directs avec les différents phénomènes que nous avons exposés jusqu'ici : l'abandon du métier chez les enseignants (Achard *et al.*, 2021, p. 8), la perte d'attractivité du métier et sa dévalorisation (Maroy *et al.*, 2022, p. 91), la précarisation de la profession (Lauzier, 2020, p. 1; Maranda *et al.*, 2016, p. 237), l'intensification du travail (Faye, 2017, p. 220; Tardif *et al.*, 2022, p. 46-47) et la souffrance enseignante (Goyette et Martineau, 2020, p. 1; Kamanzi *et al.*, 2019, p. 1123-1124). Qu'entendons-nous exactement par *néolibéralisme*? Quels sont ses effets sur le domaine éducatif ?

1.2 Néolibéralisme et éducation : une relation complexe

Cerner le néolibéralisme est un exercice qui gagne à être mené avec précaution en raison du caractère polysémique du terme et de son emploi alambiqué dans la littérature scientifique. Circonscrire sa portée en éducation n'est certainement pas une tâche facile. D'une part, au sein des sciences sociales et politiques actuelles, il n'existe pas de consensus sur la définition du néolibéralisme. D'autre part, il y aurait une tendance, dans la recherche relevant des sciences de l'éducation, à juxtaposer le terme à toutes les évolutions ou tous les phénomènes négatifs, voire

² Nous entendons par « politiques de l'éducation » ou « politiques éducatives » les programmes d'action émanant d'une autorité publique qui s'adressent à des publics scolaires et qui sont mis en œuvre par l'administration et les professionnels de l'éducation (Rayou et Van Zanten 2011, p. 55).

d'en faire, pour reprendre les mots de Dubet (2013, p. 13), le « bouc émissaire du malaise scolaire ». En outre, Rowlands et Rawolle (2013, p. 260) notent qu'une grande majorité d'auteurs n'offrent ni la définition ni l'explication de ce qu'ils entendent par néolibéralisme. Considérant cet écueil, nous proposons, dans un premier temps, de définir le néolibéralisme par un bref historique de son développement conceptuel et par une présentation de certaines de ses acceptions actuelles, puis de cerner ses influences concrètes au sein du domaine éducatif. Ces éléments nous semblent préalables à toute discussion des effets du néolibéralisme sur le travail enseignant.

1.2.1 Définir le néolibéralisme

Le terme néolibéralisme signifie au sens propre « nouveau libéralisme » (*néos* pour nouveau, en grec ancien) (Savage, 2017, p. 145). La genèse³ du développement intellectuel de ce concept est initialement liée au domaine de l'économie (Haber, 2013, p. 127; Steger et Roy, 2021, p. 11). Il s'agit d'un modèle économique qui a pris de l'importance à partir des années 80, basé sur l'idée libérale classique du marché auto-régulé (Steger et Roy, 2021, p. 11). Autrement dit, cette variante du libéralisme⁴ est interprétée dans un sens économique (Brown, 2003, para. 7).

Il est important de mentionner que la première expérience de nationalisation du néolibéralisme économique s'est produite au Chili à la suite de l'arrivée de Augusto Pinochet en 1973, modèle reproduit ensuite dans d'autres pays (Savage, 2017, p. 146). Cependant, c'est l'influence qu'a eue

³ Le cadre restreint de ces prochaines lignes ne nous permet pas de retracer l'ensemble des nuances propres à l'avènement du néolibéralisme et à son évolution. Nous en dirons tout de même quelques mots. Savage (2017, p. 145) nous apprend que le terme serait apparu durant les années 30 à la suite de la Grande Dépression, à un moment où les anciennes formes du « libéralisme classique » de type *laissez-faire* sont remises en question par un mouvement de penseurs pour qui un rôle plus interventionniste de l'État dans la régulation des marchés et des sociétés semble nécessaire. Le terme « néolibéralisme » fut prononcé pour la première fois par un économiste allemand du nom de Alexander Rustow lors du *Colloque Walter Lippmann* tenu à Paris en 1938. Or, et comme nous le verrons, ces premières réflexions entourant la création d'un « nouveau libéralisme » sont très différentes du type de néolibéralisme qui a par la suite évolué dans la deuxième moitié du XX^e siècle. Ce dernier prône tout à fait l'inverse : la réduction du rôle interventionniste des États. Pour une synthèse éclairante sur l'avènement du néolibéralisme, on consulte Savage (2017). Pour une lecture critique de l'histoire du développement du néolibéralisme dans la seconde moitié du XX^e siècle, on se réfère à Harvey (2005).

⁴ Le néolibéralisme puise ses fondements dans le *libéralisme*, courant de pensée politique qui a été influencé en premier lieu par John Locke, qui réclame des droits pour les personnes et qui cherche à limiter le pouvoir de l'État (Biziou, 2008, p. 29), et ensuite de façon importante par les thèses de trois autres philosophes, comme indiqué par Themelis (2021, p. 21-22). Tout d'abord, le libéralisme s'inscrit dans la pensée d'Adam Smith, qui soutient qu'il n'est pas nécessaire de réglementer l'activité économique individuelle, ni les échanges commerciaux en général. Ensuite, il se rattache à l'interprétation classique énoncée par John Stuart Mill, pour qui la liberté individuelle est la meilleure voie pour garantir le progrès social et individuel. Par la suite, le libéralisme évolue en mettant l'accent sur les droits naturels et les droits de propriété, dans une optique d'égalité et de justice, reflétant les thèses de John Rawls.

le néolibéralisme aux États-Unis qui est importante pour comprendre ses effets éventuels sur le domaine éducatif. En sol états-unien, le néolibéralisme s'est d'abord incarné en tant que critique des ratées du modèle économique de l'État-providence keynésien, et ce, à travers les propos tenus par plusieurs acteurs, majoritairement des économistes, dont ceux membres de l'École de Chicago tel Milton Friedman et de l'école autrichienne comme Friedrich A. von Hayek (Brown, 2003, para. 3; Themelis, 2021, p. 22)⁵. Plus précisément, durant les années 1970 et 1980, les acteurs néolibéraux ont reproché aux politiques interventionnistes keynésiennes leur prétendue incapacité à faire face à la crise de *stagflation*⁶ qui perdure aux États-Unis, ainsi que leur inaptitude à pallier les charges grandissantes qui accompagnent son modèle d'État-providence. Ce contexte tendu avait déjà insufflé un vent de panique et des récits de crise au sein des discours de la classe politique américaine (Ward, 2012, p. 25). Les tenants du néolibéralisme auraient donc profité d'un contexte déjà bouillant pour effectuer une remise en question de deux principaux aspects pour légitimer leur approche économique telle une panacée (Ward, 2012, p. 25-26). D'abord, celui des formes de gouvernance existantes (des programmes sociaux qui conduiraient à la paresse chez les individus) et, ensuite, celui des modes d'implications de l'État dans la gestion de l'économie (un modèle d'État jugé trop bureaucratique qui entrave l'innovation du marché à la manière d'une « cage de fer⁷ », et qui est, par surcroît, prestataire de mauvais services). Dit autrement et de façon synthétique, le néolibéralisme procède à une critique explicite de l'interventionnisme de l'État dont le rôle alternatif serait de mettre à plat les arrangements sociaux antérieurs, et de faire en sorte que toutes les activités humaines soient réorganisées autour des lois du marché (Jones, 2011, p. 24).

Toutefois, à l'heure actuelle, le terme *néolibéralisme* dépasse le cadre que nous venons d'esquisser : il est employé de façon interchangeable pour désigner une idéologie, une politique et une forme socio-économique (Audier, 2012, p. 21-23; Haber, 2013, p. 127-141; Steger et Roy, 2021, p. 12-14). D'abord, le néolibéralisme relève de l'idéologie lorsqu'il est compris comme un ensemble d'idées, une doctrine ou une construction savante, prétendant constituer une réponse, sinon la

⁵ Soulignons l'influence qu'a eu la Société du Mont-Pèlerin sur le développement du néolibéralisme, un groupe de réflexion international fondé en 1947 par plusieurs acteurs, dont Friedman et Hayek (Savage, 2017, p. 145).

⁶ Une *stagflation* (soit la contraction de *stagnation* et *inflation*) est un moment où l'économie est à la fois caractérisée par une forte inflation, une faible croissance économique et un taux de chômage élevé.

⁷ La cage de fer est un concept sociologique développé par Max Weber (1904-1905/2017) qui constitue une métaphore sur la façon suivant laquelle la société capitaliste, et notamment son administration bureaucratique et sa justice formaliste, met en œuvre une rationalité formelle qui emprisonne les individus (Vandenbergh, 1997, p. 206).

meilleure, aux tensions et aux crises économiques, sociales et culturelles qui pèsent sur les États à la suite de l'ère du fordisme-keynésien⁸ (Haber, 2013, p. 130-131). En cela, le néolibéralisme postulerait, et ce, encore aujourd'hui, que le bien-être de l'homme peut être garanti par la maximisation des libertés entrepreneuriales au sein d'un cadre institutionnel caractérisé par les droits de propriété privée, la liberté individuelle et le libre-échange (Harvey, 2006, p. 145).

Ensuite, le néolibéralisme peut s'entendre comme une politique ou un mode de gouvernance lorsqu'il est intégré dans un programme d'action et au sein de discours légitimant et prescriptifs qu'un État s'efforce de diffuser. Il se déplace ainsi de la sphère des idées vers la pratique : à travers les rapports sociaux, des modalités de contraintes, des styles d'organisation des conduites (Haber, 2013, p. 132). Dans ce contexte, le néolibéralisme s'incarne en tant que type de gouvernamentalité⁹ orienté vers des valeurs entrepreneuriales telles que la compétitivité, la décentralisation et l'intérêt personnel (Steger et Roy, 2021, p. 12).

Finalement, il est possible de se référer au terme *néolibéralisme* pour désigner une forme socio-économique, soit une période du capitalisme historiquement située, ou encore une formulation des mutations sociales et économiques englobante (Haber, 2013, p. 136). D'ailleurs, Haber (2013, p. 137) privilégie *néo-capitalisme* pour définir le néolibéralisme lorsqu'il s'agit de dépeindre la

⁸ Selon Renault (2007, p. 91), le fordisme représente un mode de régulation des dynamiques d'accumulation capitaliste dans un système institutionnel donné. Ce mode repose sur un type de rapport salarial fondé sur un ensemble de protections juridiques et sociales, ainsi qu'une répartition équitable des bénéfices liés à l'amélioration de la productivité.

⁹ Dans le sillage d'une posture néo-foucauldienne, et de l'analyse du néolibéralisme en tant que mode de gouvernance ou politique, Dardot et Laval (2010, p. 6) l'entendent comme une nouvelle forme de rationalité, soit la raison du capitalisme contemporain qui endosse entièrement le rôle de représenter une norme générale de la vie. De façon plus précise, ces auteurs (Dardot et Laval, 2010, p. 6) le définissent comme « l'ensemble des discours, des pratiques, des dispositifs qui déterminent un nouveau mode de gouvernement des hommes selon le principe universel de la concurrence ». En s'appuyant sur les thèses sur la biopolitique de Michel Foucault, Dardot et Laval (2010, p. 14) parlent du néolibéralisme comme d'une « rationalité gouvernementale », et dans ce cadre, la *gouvernamentalité* n'est pas liée qu'à l'institution du gouvernement, mais se réfère plus largement aux multiples formes que peut prendre l'acte de conduire les hommes, et dont l'*auto-gouvernement* des personnes par la production d'un certain type de rapport à soi est l'une des caractéristiques les plus saillantes. En fait, la rationalité néolibérale serait fortement caractérisée par un récit portant sur l'individu entrepreneurial, celui qui doit faire « l'entreprise de soi » (Dardot et Laval, 2010, p. 408-414). Elle met à l'avant-plan un *ethos* qu'il faut incarner, celui de l'individu en compétition qui doit maximiser les résultats et assumer la responsabilité de ses échecs, au travail comme dans la vie quotidienne, et qui est ainsi soumis à des dispositifs de surveillance, à des procédures d'évaluation, externes et internes. La manière dont l'individu est gouverné (gouvernement des sociétés) est alors directement liée à celle par laquelle il se gouverne lui-même (gouvernement de soi). C'est ainsi que le *sujet néolibéral* est produit (Dardot et Laval, 2010, p. 475). Les analyses portant sur les effets du néolibéralisme, en sa capacité à « investir et à fonctionnaliser une partie du psychisme humain » (Haber, 2013, p. 145) pour produire un sujet néolibéral, sont nombreuses parmi les chercheurs en éducation qui s'intéressent au travail enseignant. Ces thèmes sont approfondis au point 1.3.2.2.

forme actuelle de la dynamique expansive des modes de production capitaliste. Concrètement, le néolibéralisme ainsi entendu s'incarne à travers un agencement de politiques économiques suivant la formule D-L-P : dérégulation (déréglementation d'un secteur économique), libéralisation (ouverture à la concurrence) et privatisation (Steger et Roy, 2021, p. 14). Les mesures économiques mises en place incluent, entre autres, des baisses massives d'impôts surtout pour les entreprises, la réduction des services sociaux et des programmes de protection sociale, des coupures au niveau des effectifs du gouvernement ; des campagnes antisyndicales au nom de l'amélioration de la productivité, la suppression des contrôles sur les flux financiers et commerciaux mondiaux, la création de nouvelles institutions politiques, de groupes de réflexion et de pratiques conçues pour reproduire et pérenniser le paradigme néolibéral (Steger et Roy, 2021, p. 14).

À notre avis, et comme nous l'argumentons dans les prochaines sous-sections, ces trois conceptions du néolibéralisme (une idéologie, un mode de gouvernance et une forme socio-économique du capitalisme) fournissent des grilles de lecture complémentaires pour comprendre son influence en éducation. En effet, le domaine éducatif a été le théâtre de discours rhétoriques visant à légitimer les idéaux et les valeurs du tournant néolibéral. Les États ont été encouragés à réorganiser leurs institutions scolaires sur la base d'un ensemble législatif et normatif inspiré des principes économiques néolibéraux, tandis que de nouveaux modes de gouvernance, mettant en œuvre des techniques de contrôle capables de reproduire l'éthos néolibéral, ont été implantés au sein de l'école. À ce stade de notre argumentation, nous empruntons à Laval et ses collaborateurs (2012) leur définition du néolibéralisme en éducation qui, de notre point de vue, reprend l'atmosphère générale des trois interprétations vues plus haut : le néolibéralisme en éducation est une logique générale qui découle du capitalisme économique et qui impose un système normatif de conduites et de pensées au sein des systèmes scolaires (Laval *et al.*, 2012, p. 9-10). Nous proposons, à présent, de situer la relation entre le néolibéralisme et l'éducation.

1.2.2 Cerner l'influence du néolibéralisme en éducation

L'avènement de l'union entre le néolibéralisme et l'éducation s'inscrit d'abord et avant tout dans un contexte où les pays développés cherchent à surmonter les nombreux défis qu'ils rencontrent

face aux transformations¹⁰ sociales, économiques, culturelles et technologiques qui ont eu lieu au tournant des années 80, et qui ont laissé leur empreinte en éducation. À l'époque, le taux de chômage structurel élevé chez les jeunes peu qualifiés, combiné aux changements significatifs introduits par les nouvelles technologies de l'information et de la communication sur les modes de travail et de vie, a entraîné un remaniement des objectifs politiques et des finalités égalitaires de l'école obligatoire (Maroy et Dutercq, 2017, p. 17). Par ailleurs, plusieurs acteurs revendiquaient une éducation de meilleure qualité, capable de s'adapter aux réalités contemporaines. Les parents, reconnaissant l'importance de l'école pour l'employabilité, ont exigé une éducation plus utilitariste et plus individualisée, ont souhaité plus de liberté quant au choix de leur école, optant de plus en plus pour les établissements privés, et ont appelé à une plus grande responsabilisation des établissements d'enseignement quant à la réussite des élèves (Hugonnier, 2015, p. 33). Certaines organisations internationales, telles que l'OCDE, plaident également en faveur d'une mutation nécessaire de l'école face aux transformations de l'économie et de la société (la mondialisation, l'influence des technologies, l'accentuation de la concurrence, le passage d'une économie industrielle à une économie de services, etc.) qui affectent le travail et son organisation, et qui exigent des travailleurs mieux qualifiés (Laval et Weber, 2002, p. 86-87)¹¹. Ainsi, l'hybridation entre le néolibéralisme et l'éducation se tisse au moment où la légitimité des institutions scolaires est remise en question par certains, et sans surprise, les membres de la classe politique ont également activement participé au débat. Pour étayer cette idée, prenons exemple sur deux pays où le néolibéralisme a connu un fort succès politique¹² : les États-Unis et l'Angleterre. Ces pays sont en fait des pionniers dans l'adoption du néolibéralisme comme solution aux problèmes persistants

¹⁰ Il s'agit d'un ensemble complexe de phénomènes qui incluent la mondialisation des relations économiques et politiques, les avancées technologiques et leur influence sur les modèles de production, ainsi que la démocratisation et l'individuation de la société et de ses membres (Maroy, 2021a, p. 16-24). Nous reviendrons sur ces phénomènes dans les prochains paragraphes.

¹¹ Pour approfondir l'influence des discours soutenus par les organisations internationales sur les politiques nationales de l'éducation (ceux de l'OCDE, de l'Organisation mondiale du commerce (OMC), de la Banque mondiale ou de la Commission européenne, par exemple), on peut consulter *Le nouvel ordre éducatif mondial* de Laval et Weber (2002), qui propose une analyse minutieuse sur le thème.

¹² Pour des analyses en détail qui retracent la trajectoire des différentes politiques éducatives néolibérales dans ces deux pays, on peut se référer à Hursh (2007a) pour les États-Unis, à Ball (1994) pour le cas de l'Angleterre, ou encore à Apple (2004) pour un regard conjoint sur ces deux systèmes scolaires.

de leurs systèmes éducatifs. Leurs cas revêtent ainsi une importance considérable dans l'histoire du développement du néolibéralisme en éducation.

Du côté des États-Unis, au tournant des années 80, le système scolaire connaît des ratés significatifs. Les tenants du néolibéralisme lui imputent ce que l'on a jadis reproché à l'État-providence keynésien : une nationalisation de services publics qui a, au fil du temps, créé un système scolaire lourd, inefficace et improductif (Ward, 2012, p. 4-5). Les pro-néolibéraux avancent que l'éducation ne répond pas aux besoins économiques de l'État et ne soutiennent pas les efforts mis en place pour que le pays puisse se démarquer dans un marché mondial en pleine expansion (Baltodano, 2012, p. 494). Parallèlement, les grands penseurs du néolibéralisme arguent que le monopole de l'éducation par l'État aurait mis en place un système où les parents sont désengagés, où les élèves sous-performent, et où les enseignants et administrateurs sont démotivés (Ward, 2012, p. 5).

L'éducation publique états-unienne est ouvertement remise en question avec la publication du rapport *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* (National Commission on Excellence in Education, 1983), moment marquant le premier son de cloche du néolibéralisme en éducation (Clarke, 2013, p. 229; Covertino *et al.*, 2017, p. 135). Ses auteurs¹³ y dénoncent le niveau médiocre d'instruction des élèves américains, particulièrement bas lorsque comparé à celui des élèves de certains pays d'Europe et d'Asie, phénomène constituant une menace au leadership des États-Unis sur le plan mondial, surtout en matière de technologie et d'économie (Maroy, 2013, p. 16). Rédigé sous forme de recommandations générales pour l'avenir du système scolaire états-unien, le rapport adopte une rhétorique alarmiste qui deviendra la marque de commerce des écrits politiques similaires subséquents (Ward, 2012, p. 173-174). En soulignant la faiblesse du système scolaire, le rapport ne fait pas moins que de blâmer l'école pour la crise économique du début des années 80 (Hursh, 2007a, p. 498).

Néanmoins, le système éducatif des États-Unis connaît son réel tournant néolibéral lors de la parution de la loi du congrès *No Child Left Behind* (NCLB) en 2001 sous l'administration de Georges W. Bush (Baltonado, 2012, p. 495; Nafaa et Giband, 2019, paragr. 8; Ward, 2012, p. 176).

¹³ Spécifions que le *National Commission on Excellence in Education* est un regroupement d'intellectuels états-uniens qui ont été mandatés par le secrétaire à l'Éducation des États-Unis de l'époque, Terrence H. Bell, pour examiner la qualité de l'éducation offerte au pays.

L'objectif déclaré de cette législation éducative est, comme son nom l'indique, d'assurer la réussite pour tous les élèves (Covertino *et al.*, 2017, p. 136; Maroy, 2021a, p. 1). Pour y parvenir, le remaniement du fonctionnement du système scolaire deviendrait une nécessité. La refonte NCLB met de l'avant trois volets majeurs: 1- l'adoption de normes managériales qui intègrent des acteurs tiers, issus surtout du secteur privé, marquant le retrait de l'État dans la gestion de l'éducation, 2- la mise en place de dispositifs d'évaluation punitifs comme outils de régulation, et 3- la diversification du marché scolaire par la promotion d'une logique concurrentielle entre les établissements d'enseignement (Nafaa et Giband, 2019, paragr. 8).

Au Royaume-Uni, le néolibéralisme exerce son influence sur le système scolaire dans un cadre exprimant des similitudes avec le cas états-unien. Dès 1979, le gouvernement conservateur britannique, sous la direction de Margaret Thatcher, invoque la nécessité du recours au néolibéralisme pour réformer le pays, et ce, afin de rendre plus efficaces, plus productifs, plus imputables et plus rentables les domaines du secteur public (Bailey, 2015, p. 235). À l'époque, le système éducatif anglais est considéré comme inefficace, et ses normes de performance scolaire sont dépeintes comme non satisfaisantes (Ball, 2008, p. 73). Le premier moment décisif de l'avènement du néolibéralisme se situe en 1988 avec la publication du *England's Education Reform Act* (ERA), qui installe une logique de concurrence entre les écoles ainsi qu'un accès aux informations sur les performances scolaires des établissements d'enseignement permettant aux parents de faire des choix au sein de l'offre d'un nouveau marché scolaire (Clarke, 2013, p. 229). S'enchaînent par la suite de nombreuses réformes nationales de l'éducation alignées sur les principes néolibéraux dont les fondements rhétoriques reposent sur la nécessité de rendre le système scolaire anglais compétitif sur le plan international en contexte de globalisation¹⁴ économique (Ball, 2008, p. 1; Bailey, 2015, p. 236; Furlong, 2013, p. 40). Contrairement aux politiques éducatives néolibérales états-uniennes, la réforme anglaise accorde moins d'importance à l'amélioration de la justice et de l'équité scolaire pour tous. Ces idéaux sont souvent relégués au

¹⁴ Dans la littérature francophone, les termes « globalisation » et « mondialisation » sont souvent confondus, alors que les anglophones utilisent le terme *globalization* pour désigner ces deux mots. Suivant Lenoir *et al.* (2016, p. 7), la mondialisation renvoie à la cohabitation et à l'interdépendance des systèmes sociaux, alors que la globalisation, qui ne fait pas consensus d'un point de vue définitionnel, désigne généralement une connexion de l'économie mondiale.

second plan : ils apparaissent en périphérie des discours ou sont directement couplés aux injonctions à la réussite entrepreneuriale et économique des individus (Ball, 2008, p. 17).

En résumé, le tournant néolibéral s'enracine en éducation « sur le terreau propice de la dénonciation de la crise de l'école publique » (Mons, 2007, p. 2), une tendance que les deux exemples ci-haut illustrent clairement. En outre, nous constatons que le néolibéralisme s'est établi en tant que solution palliant à la fois les problèmes économiques des pays et ceux internes au domaine éducatif, dans un contexte de plus en plus marqué par la globalisation : le néolibéralisme au service de l'amélioration de l'éducation, l'éducation en soutien à l'économie pour la prospérité des États¹⁵. Ainsi, depuis les années 1980 et dans une majorité des pays occidentaux, l'esprit néolibéral est progressivement¹⁶ devenu l'un des principaux moteurs d'un vaste mouvement¹⁷ de réformes éducatives et de politiques de l'éducation promulguant de nouvelles lignes directrices pour optimiser la qualité des services éducatifs, l'équité pour tous et les résultats des élèves (Sahlberg, 2021, p. 186). Or, bien que ces mesures éducatives – qui concerne autant la refonte des curricula, la gestion et l'organisation de l'éducation, l'évaluation des apprentissages que la formation à l'enseignement – mettent explicitement l'accent sur l'importance d'idéaux égalitaires et progressistes, plusieurs dénoncent les fortes pressions en faveur de la poursuite d'impératifs économiques qui y apparaissent en filigrane, et qui marquent le domaine éducatif par un lot considérable d'effets négatifs. Examinons maintenant les critiques de l'influence du néolibéralisme et ses dérives en contexte éducatif.

¹⁵ Si l'éducation des masses a auparavant été mobilisée pour répondre à des impératifs économiques, cette relation se serait intensifiée avec le néolibéralisme qui tisse des liens plus serrés entre l'économie et l'éducation (Bailey, 2015, p. 236; Clarke, 2013, p. 229).

¹⁶ La transformation néolibérale de l'école résulte d'un processus lent, dont le rythme d'implantation a été accéléré ou retardé en fonction des systèmes de valeurs et des pratiques existantes au sein des divers systèmes éducatifs, mais aussi des résistances explicites à sa mise en place (Jones, 2011, p. 49). Comme nous l'avons montré, cette mutation a inversement été renforcée par les discours à caractère idéologique soutenus par la classe politique qui ont promulgués le néolibéralisme comme étant la seule option envisageable pour régler les défauts inhérents aux systèmes éducatifs (Ward, 2012, p. 3).

¹⁷ Sahlberg (2021, p. 177) a qualifié ce mouvement le *Global Education Reform Movement* (GERM), un acronyme couramment employé dans la littérature qui étudie, surtout de façon critique, l'ensemble des réformes d'influence néolibérale qui visent l'amélioration des systèmes scolaires.

Pour ce faire, nous nous appuyons sur les trois dimensions du néolibéralisme éducatif identifiées par Laval (2010, s. p.)¹⁸. Ces dernières classifient de façon synthétique l'ensemble des conséquences identifiées par la vaste littérature internationale¹⁹ abordant le sujet : 1- sur le plan institutionnel, les établissements et institutions scolaires sont subordonnés au principe économique de la concurrence et à des injonctions à la compétitivité, 2- sur le plan conceptuel, le savoir est radicalement instrumentalisé dans une perspective utilitariste et individualiste, et 3- sur le plan de la gouvernance scolaire, de nouveaux outils managériaux néolibéraux, qui favorisent l'émergence de comportements et de subjectivités axés sur l'efficacité et la performance chez les acteurs du milieu éducatif, sont implantés.

Premièrement, l'impulsion néolibérale participe à repenser les institutions éducatives à travers le prisme de la concurrence et de la compétitivité. Puisque les tenants du néolibéralisme considèrent le modèle économique du marché concurrentiel comme étant le mode de régulation à privilégier pour tous les domaines et leurs institutions, l'éducation devrait s'arrimer aux principes du marché et adopter les modes de fonctionnement des entreprises, et ce, à l'instar de n'importe quel secteur économique (Laval, 2016, p. xv). Cet alignement est mis en œuvre par un ensemble de processus, de pratiques sociales et de dispositions institutionnelles dont le poids et l'influence varient en fonction des différents systèmes éducatifs. Ils incluent la déréglementation²⁰ (aussi qualifiée de

¹⁸ Les constats de Laval (2010) ont été émis en contexte européen, mais peuvent s'étendre à l'ensemble de la réalité occidentale, du moins.

¹⁹ Rappelons que le couplage entre le néolibéralisme et l'éducation a des spécificités propres à chaque système éducatif, variant en fonction de leurs contextes précis, de leur histoire, et des systèmes politiques au sein desquels il s'articule (Clarke, 2013, p. 230). Or, il n'en demeure pas moins que l'analyse des effets du néolibéralisme peut être menée dans une perspective globale, car en fait, la globalisation des économies mise de l'avant par les politiques néolibérales a fait en sorte d'entraîner la mondialisation des idées et des pratiques (Ward, 2012, p. 11), dont celles liées au domaine éducatif.

²⁰ La déréglementation est un processus de suppression ou de réduction des réglementations de l'État dans l'économie ou d'autres sphères (Dovemark *et al.*, 2018, p. 123). Dit autrement, il s'agit de l'affaiblissement du rôle de l'État en termes de contrôle et de pouvoir. Au sein du domaine éducatif, la déréglementation prend concrètement la forme d'une réduction du pouvoir de l'État quant aux règles qui concernent le fonctionnement des écoles ou celles portant sur le curriculum, déléguant ainsi la prise de certaines décisions à des instances extérieures (Dovemark *et al.*, 2018, p. 123).

« dérégulation »), la privatisation²¹, le renforcement de la notion de choix²² pour les prestataires des services éducatifs, la standardisation²³, l'*accountability*²⁴ et la gestion rationalisée de l'éducation²⁵.

Depuis les dernières décennies, bon nombre d'auteurs provenant du milieu éducatif ont dénoncé les conséquences qu'entraîne la subordination des institutions scolaires aux principes du marché et au mode de fonctionnement calqués sur le modèle des entreprises, d'abord celle d'introduire une forte vision mercantile de l'école : l'éducation de plus en plus considérée comme une marchandise, et de moins en moins comme un bien public (Ball, 2003, p. 216; Connell, 2013, p. 102; Skerritt, 2019, p. 154); des élèves et des enseignants qui, sur la base de leurs résultats ou de leur force de travail, deviennent assimilés à des marchandises qui ont, ou non et bien à leurs dépens, une valeur sur les marchés éducatifs (Giroux, 2013, p. 461; Hursh, 2006, p. 18). Or, pour d'autres, ce n'est

²¹La privatisation de l'éducation consiste en la mobilisation du secteur privé pour fournir des biens et des services éducatifs au lieu que ces derniers soient entièrement assurés par l'État (Skerritt, 2019, p. 155). Privatiser l'éducation en rehausserait la qualité par la création d'un environnement concurrentiel entre les secteurs publics et privés, et ce, tout en minimisant les coûts des finances publiques (Akkari et Santiago, 2012, p. 85).

²² Le renforcement du choix pour les prestataires de services éducatifs (les élèves et leurs parents) revoie à la possibilité pour ces derniers d'effectuer des choix individuels, dans leur intérêt personnel, parmi une offre d'établissements d'enseignement disponibles sur un marché scolaire. De façon sous-jacente à ce principe se trouve l'instauration d'un système d'« utilisateur-payeur » où les acteurs deviennent des consommateurs d'un produit éducatif qui prend la forme d'un investissement (Ward, 2012, p. 5). L'éducation n'est donc plus considérée uniquement comme un bien offert par l'État. Suivant Felouzis *et al.* (2013, p. 1-2), les marchés scolaires constituent une façon de gérer localement les modes de scolarisation pour l'enseignement obligatoire, c'est-à-dire celui qui s'étend de l'enseignement primaire jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire, dont les éléments clés sont le principe de choix de l'école par les familles et celui de concurrence entre les établissements scolaires.

²³Dans les systèmes éducatifs basés sur le libre-marché, la standardisation des programmes scolaires et des pratiques d'évaluation des apprentissages des élèves deviennent nécessaire. Cela permet en fait de classer et de comparer les écoles, fournissant aux parents des informations précises sur lesquelles baser leur choix parmi l'offre du marché scolaire (Ambrosio, 2013, p. 324; Reeves, 2018, p. 3). Dit autrement, dans un marché scolaire concurrentiel, il est essentiel de se doter d'indicateurs mesurant l'efficacité de chaque école (Hursh, 2006, p. 18). De plus, suivant cette logique, l'évaluation et la comparaison des élèves, des enseignants, des écoles et des systèmes éducatifs amélioreraient la performance globale (Clarke, 2012, p. 300).

²⁴ Comme le souligne Maroy (2013, p. 14), l'*accountability* n'a pas d'équivalent direct en langue française. Selon différents contextes discursifs, le terme désigne autant la responsabilisation (dans ses aspects moraux ou politiques) que la reddition de comptes ou l'imputabilité (dans son sens comptable). Dans le contexte de la compétitivité et de la concurrence scolaire, les acteurs et les institutions deviendraient plus redevables, au nom de l'efficacité de l'école et d'une responsabilisation envers le public qui accède aux marchés éducatifs (Ward, 2012, p. 6-7).

²⁵ Suivant Ball (2012a, p. 27), l'argent et le profit sont au cœur des réformes et des politiques néolibérales, faisant de l'école non plus un domaine d'idées, mais plutôt un secteur financier. En effet, les établissements d'enseignement sont invités à être entrepreneurs, en faisant sorte que leur financement provienne davantage de sources non étatiques et à trouver des moyens pour réduire leurs coûts, en mobilisant notamment le recours à des organisations bénévoles et à de la sous-traitance pour fournir les services éducatifs (Ball, 2012a, p. 24-25).

pas nécessairement la marchandisation de l'éducation qui dérange le plus pour d'autres, sinon le nouveau schème de valeurs économiques néolibérales²⁶ qui s'impose aux institutions éducatives. D'après l'analyse de Fabre et Gohier (2015, p. 5) en contexte québécois, l'école reçoit désormais l'injonction d'intérioriser les valeurs liées au marché. Cela signifie que le modèle de l'entreprise devient, après ceux qu'ont été jadis la religion et l'État éducateur, celui producteur des nouvelles valeurs éducatives. Le problème réside en la façon dont ces valeurs néolibérales en viendraient à supplanter les valeurs pédagogiques et sociales propres au domaine éducatif, tels la diversité, l'équité, le bien-être et l'éthique du soin (Tett et Hamilton, 2019, p. 1-2), voire à s'opposer plus généralement à celles visant l'émancipation humaine (la dignité, l'égalité, le respect mutuel, les rapports sociaux collectifs, le développement culturel, etc.) (Lenoir *et al.*, 2016, p. 207-208). Au bout du compte, la subordination des institutions éducatives aux principes économiques néolibéraux de concurrence et de compétitivité provoque non seulement la marchandisation de l'éducation, mais également un retournement axiologique où la hiérarchisation entre les valeurs humaines et les valeurs économiques devient incertaine, voire profondément ambiguë.

Deuxièmement, le néolibéralisme altère notre compréhension de ce qu'est la connaissance (Laval, 2016, p. xii) par sa promotion d'une vision utilitariste et individualiste qui en instrumentalise la valeur. Suivant l'esprit néolibéral, l'éducation devrait être principalement appréhendée en sa capacité à produire un *capital humain*²⁷ utilitaire dont on doit maximiser le rendement. Sa fonction est donc de générer un savoir dont on valorise majoritairement l'utilité économique d'un point de vue individuel, et ce, en fonction de critères d'employabilité sur le marché du travail et de rentabilité potentielle. C'est en ce sens que le savoir est radicalement instrumentalisé pour certains (Lenoir *et al.*, 2016, p. 194-195; Mavelli, 2014, p. 864). Afin de comprendre pleinement le phénomène, il faut savoir que, vers la fin des années 1990, les mesures néolibérales en éducation convergent vers des politiques internationales visant ce qu'on a qualifié la « société du savoir » ou bien « l'économie de la connaissance », une initiative préconisée par des groupes internationaux

²⁶ Les valeurs néolibérales, qui sont souvent des normes économiques rehaussées au statut de valeur, incluent la concurrence et la compétitivité, mais également l'efficacité, l'efficience, la performance, l'adaptabilité, l'engagement et la responsabilité (Trouvé, 2015, p. 24).

²⁷ Développée notamment par l'économiste Gary Becker, la notion de capital humain désigne un stock de connaissances et de qualifications possédé par un individu qui lui permet d'accroître sa productivité en vue d'améliorer ses revenus (Laval et Weber, 2002, p. 64-65).

comme la Banque mondiale, l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et l'OCDE, qui cherchent à mobiliser le savoir pour en faire un moteur de développement économique sur le plan mondial (Ward, 2012, p. 9).

Cependant, plusieurs auteurs, parmi lesquels figurent Laval et ses collègues (2012, p. 16), critiquent cette conception économique de la connaissance avançant qu'elle vise surtout l'objectif de *faire l'économie de la connaissance*, c'est-à-dire, de la mettre de côté lorsqu'elle n'a pas de valeur économique sur le marché. Cette vision réductrice aurait un impact croissant sur le domaine éducatif : parmi les différentes composantes de l'éducation au sein desquelles s'insèrent les connaissances, tels les disciplines scolaires²⁸ ou les dispositifs pédagogiques²⁹, l'accent serait mis sur ce qui participe à la formation du capital humain, marginalisant ainsi ce qui s'y prête moins. De surcroît, en considérant l'éducation comme un « investissement », le néolibéralisme repense les finalités éducatives³⁰ en termes économiques, ce qui tend à évacuer les préoccupations morales et

²⁸ Les effets du néolibéralisme sur les disciplines scolaires sont multiples, mais surtout complexes. Pour l'exprimer simplement, l'esprit néolibéral influencerait les réformes éducatives des curricula, de manière à les rendre plus pratiques, plus professionnels et plus utiles, ce qui tend à réduire la place qu'occupent les disciplines scolaires considérées inefficaces sur plan productif (Lenoir *et al.*, 2016, p. 207). On remarque, par exemple, que le poids des sciences humaines au sein du curriculum tend à s'amoinrir au profit de celui des domaines de formation qui participeraient à préparer l'élève à la réalité du marché du travail, comme l'entrepreneuriat ou les technologies (Lenoir, 2021, p. 15-16). Afin d'approfondir ces idées, prenons exemple sur le contexte éducatif québécois. Certains chercheurs constatent que la pensée économique portée par le néolibéralisme transformerait graduellement la culture scolaire en une culture de performance, ce qui se traduit par une forte valorisation à des fins économiques et d'employabilité de l'enseignement de l'anglais, de la culture entrepreneuriale et des technologies de l'information et de la communication (LeVasseur et Bédard, 2020, p. 382-396). Suivant Danis (2021, p. 33), l'introduction en 2017 d'un cours d'éducation financière au Québec est un exemple de la tendance à orienter l'éducation vers la vision néolibérale. Danis (2021, p. 34) soutient que le problème ne réside pas dans les contenus de ce programme : si transmettre des connaissances portant sur l'économie et l'entrepreneuriat n'est pas négatif en soi, c'est la façon dont ce cours pose l'accent sur l'importance, pour les élèves, d'intégrer la logique concurrentielle à toutes les sphères de leurs vies, et à devenir des « entrepreneurs d'eux-mêmes » dans l'esprit de la gouvernementalité néolibérale, qui est préjudiciable. Adoptant une posture plus nuancée, Mathou (2018, p. 327) souligne que les orientations instrumentales néolibérales ne sont pas simplement appliquées intégralement aux programmes d'étude québécois. Si l'auteure constate qu'elles n'y sont pas absentes, elle rappelle leur coexistence avec des finalités tournées vers l'épanouissement de l'élève qui caractérisent les programmes issus du renouveau pédagogique.

²⁹ Gérard (2015) affirme que le néolibéralisme se niche au sein des dispositifs pédagogiques scolaires. L'auteure prend l'exemple de l'émergence de dispositifs pédagogiques plus ou moins axés vers la standardisation utilitariste des apprentissages, et ce, autant en amont du travail scolaire (par exemple, la définition des curriculums, comme les savoirs et les compétences attendus dont l'orientation est axée vers l'employabilité), qu'en aval de ce dernier (l'évaluation des acquis, notamment lorsqu'il s'agit d'en faire la comparaison internationale à des fins de compétitivité) (Gérard, 2015, p. 150).

³⁰ La synthèse de Lenoir et ses collègues (2016, p. 205) est, à ce titre, éclairante. Pour ces derniers, les nouvelles finalités de l'école néolibérale, qui s'éloigneraient de la valorisation d'une culture commune, du développement de la pensée critique et d'une conscience citoyenne collective, se déploient autour des trois visées principales suivantes :

culturelles qui sont pourtant aux fondements des institutions scolaires (Rizvi, 2017, p. 6). Selon Holborow (2012, p. 93), la notion de capital humain renferme l'essentiel du côté pernicieux de l'idéologie néolibérale : elle incarne, à la fois, l'idée de la marchandisation des capacités humaines et celle de la réduction des potentialités des personnes. D'autres auteurs soulignent la portée de cette représentation néolibérale de la connaissance : elle aurait profondément marqué les esprits, au point d'être devenue un imaginaire social³¹ (Rizvi, 2017, p. 1), ou du moins, un discours symbolique ayant pénétré les cultures politiques de l'Occident et les valeurs de la classe moyenne (Lessard, 2021, p. 10). En définitive, le néolibéralisme bouleverse la valeur que nous attribuons à la connaissance en l'instrumentalisant à des fins économiques, bousculant au passage les fondements démocratiques, moraux et culturels au cœur de l'éducation.

Troisièmement, une nouvelle forme de gouvernance émerge dans le domaine de l'éducation, visant à garantir la performance et l'efficacité des établissements d'enseignement, ainsi que de tous les acteurs qui y gravitent. Mieux connu sous le vocable *Nouvelle Gestion Publique*³² (NGP), ou *New Public Management* (NPM) dans sa version anglophone, ce mode de gouvernance, dont l'émergence est fortement liée à la montée du néolibéralisme durant les années 80, affecte l'ensemble des services publics au niveau international. Au sein du domaine éducatif, la NGP

d'abord, la préparation d'une main-d'œuvre pouvant répondre aux besoins des entreprises et des services publics comme parapublics, ensuite, la transformation profonde des conceptions culturelles (raison, tradition, héritages intellectuels, etc.) dans l'intention de mettre en exergue l'importance de la poursuite des intérêts privés et sur le principe de concurrence, et finalement, la formation de citoyens disciplinés, autonomes, responsables et capables de se mouler aux réalités du monde économique.

³¹ L'imaginaire social est un horizon de référence dont l'effet est puissant. Il est compris comme un « ensemble de représentations, mais aussi comme un processus par lesquels la société présente une réalité donnée en l'associant à un système de valeurs. » (Giust-Desprairies, 2019, p. 351).

³² Progressivement mise en place à partir des années 1980 au sein des contextes nationaux, la NGP s'appuie sur des théories économiques, des travaux découlant du management des entreprises ainsi que des expériences au sein d'administrations publiques nationales (Maroy, 2021a, p. 29-30). Plus précisément, la NGP est le mécanisme central par lequel les institutions sont reconfigurées à travers le démantèlement du modèle classique d'organisation bureaucratique et d'administration publique, au profit d'un managérialisme d'entreprise ou d'un style de gestion « post-bureaucratique », et où l'organisation des institutions n'est plus axée « sur les règles » mais plutôt « sur les résultats » (Ward, 2012, p. 50). La NGP utilise différentes méthodes et outils de gestion qui incluent, notamment, la culture du résultat, la contractualisation, l'accountability, la mesure de la performance et l'approche-client (Demazière *et al.*, 2013, p. 6). L'instrumentalisation de la NGP s'accompagne de principes fondamentaux dont l'importance et la combinaison varient selon les contextes : la dissociation des fonctions de mise en œuvre, de pilotage et de contrôle; la fragmentation des modèles bureaucratiques et leur ouverture aux demandes des usagers; la concurrence entre les acteurs du réseau public avec ceux du privé, ainsi que l'externalisation des pratiques; la gestion axée sur les résultats et l'évaluation des performances ; et la standardisation des pratiques professionnelles fondées sur les données probantes (Demazière *et al.*, 2013, p. 7).

devient un élément central dans la sélection des principes et des pratiques en matière de gestion et de gouvernance scolaire. Dit autrement, et suivant la très juste expression formulée par Lemieux et Bernatchez (2022, p. 91), la NGP représente en fait la « modalité d'action administrative du néolibéralisme » en éducation.

En contexte éducatif, les objectifs déclarés de la NGP³³ visent l'amélioration de l'efficacité éducative, la réduction des inégalités scolaires, l'équité pour tous et l'optimisation de l'efficience des systèmes scolaires (la baisse des coûts) (Maroy, 2013, p. 14). Dans cette perspective, les institutions éducatives doivent se soumettre à une obligation de résultats et de performance. La NGP s'est matérialisée par la mise en place concrète de politiques de responsabilisation et de redditions de comptes des établissements d'enseignement et des enseignants, fondées sur leurs performances et leur résultats³⁴. Bien que connaissant des variations en fonction des différents contextes éducatifs, ces politiques éducatives, aussi qualifiées de « systèmes d'accountability » basés sur la performance ou sur les résultats, ont généralement en commun les quatre éléments suivants : 1- des standards quant à ce que les élèves doivent apprendre, 2- des outils d'évaluation

³³ Soulignons que la NGP s'est métissée au contact de recherches en sciences de l'éducation portant sur l'enseignement efficace pour convaincre les décideurs politiques et scolaires que l'amélioration du rendement des systèmes éducatifs était possible (Maroy, 2022, p. 45). Le paradigme de l'école efficace, qui prend sa forme moderne dans les années 1960-1970, s'inscrit cependant dans une tradition plus ancienne, celle du mouvement de l'efficacité sociale influencé par le courant progressiste nord-américain, et cherche à identifier à l'aide d'instruments de mesure les facteurs pouvant améliorer l'efficacité des écoles et les résultats des élèves (Normand, 2006, p. 54; Waldow, 2015, p. 51). Il s'agit cependant d'un mouvement qui a fait l'objet de nombreuses critiques : sa portée serait trop pragmatique, son approche ne prendrait pas suffisamment en compte l'impact de la classe sociale dans la réussite des élèves et ses fondements méthodologiques seraient déficients (Thrupp, 2001, p. 447-449). En outre, la NGP s'est associée aux principes d'un autre champ en recherche, celui de l'éducation basée sur la preuve (*evidence-based education* [EBP]) (Dupriez et Cattonar, 2020, p. 154-155). L'EBP est une posture selon laquelle sont favorisées les pratiques et les politiques éducatives qui se fondent sur les données probantes issues de la recherche scientifique (Saussez et Lessard, 2009, p. 111). Les dérives qu'entraînerait ce courant ont aussi fait l'objet de multiples dénonciations chez les chercheurs. Selon Dupriez (2022, p. 18), qui synthétise les critiques formulées par Biesta (2007), Dupriez (2015) et Draelant (2019), l'EBP entraînerait une réduction de la complexité du travail éducatif, en le limitant à un dispositif technique qui ignore le caractère itératif des interactions éducatives tout en négligeant son côté moral.

³⁴ Ces politiques prennent des appellations diverses suivant les contextes scolaires et leurs politiques éducatives : *Performance-based accountability* (PBA) dans plusieurs pays anglo-saxons (Parcerisa *et al.*, 2022), *Management by objectives and results* (MBOR) dans les pays scandinaves (Lundström, 2015), *Pilotage par les résultats* dans les pays d'Europe francophones (Yerly, 2017a) et *Gestion axée sur les résultats* (GAR) au Québec (Maroy *et al.*, 2017a). Notons toutefois que la NGP n'est pas le premier courant à avoir mis de l'avant l'importance de l'accountability en contexte éducatif. Comme nous l'apprend Maroy (2013, p. 16), des discours en faveur de l'implantation d'outils permettant d'avoir une meilleure connaissance des résultats du système scolaire se font entendre aux États-Unis dès les années 60.

externe³⁵ des acquis individuels des élèves, 3- la diffusion publique des résultats aux tests, et 4- l'injonction à la reddition de comptes des écoles en matière des résultats qu'ils obtiennent (Maroy, 2017, paragr. 1). Comme leur appellation générique le laisse suggérer, ces politiques éducatives accordent une place importante à l'*accountability*³⁶ (responsabilisation, reddition de comptes, imputabilité) des établissements scolaires et de leurs acteurs. L'*accountability* attendue des personnes et des institutions concerne autant les processus éducatifs (les *inputs*), telles les méthodes d'enseignement, que les résultats obtenus (les *outputs*), comme les scores des élèves aux examens ou leur taux de diplomation (Maroy et Dutercq, 2017, p. 14).

Au cours des dernières décennies, la NGP et les systèmes d'*accountability* basés sur les résultats qu'elle prône ont été associés à de nombreux effets négatifs, comme l'indique une littérature importante majoritairement issue des contextes éducatifs anglo-saxons. D'une part, il existerait une profonde disjonction entre les idéaux préconisés par la NGP (l'amélioration de l'éducation, l'équité pour tous, la réduction des inégalités scolaires, etc.), les moyens déployés pour y parvenir (les systèmes d'*accountability* basés sur la performance, notamment) et leurs effets réels sur les acteurs du champ éducatif, dont les élèves. À cet égard, l'exemple le plus frappant provient des États-Unis : la standardisation de l'évaluation mise en place en marge du système d'*accountability* basé sur la performance états-unien instauré sous NCLB aurait contribué à accroître les inégalités au sein du

³⁵ Les évaluations externes des élèves, aussi qualifiées d'évaluations standardisées, sont des épreuves conçues par des structures extérieures aux établissements d'enseignement, imposées à l'ensemble de la population étudiante d'un niveau ou d'une région donnée, et dont l'utilisation a gagné en importance dans la foulée de l'implantation de la NGP et des méthodes d'*accountability* basés sur les résultats, bien qu'elles aient été mobilisées auparavant (Rozenwajn et Dumay, 2014, p. 105-107). À titre d'exemple, les examens ministériels québécois représentent un type d'évaluations externes.

³⁶ Bien qu'elles puissent prendre diverses formes suivant les contextes éducatifs au sein desquels elles se déploient, la littérature fait état d'une distinction classique entre deux types d'*accountability* fondée sur l'orientation de ses enjeux. D'une part, l'*accountability* « dure », que l'on retrouve surtout dans les pays anglo-saxons, est caractérisée par des dispositifs où l'atteinte des résultats, chez les acteurs, s'accompagne de sanctions et de récompenses non négligeables : « pour les élèves (par exemple, certification, redoublement), les enseignants (par exemple, prime, suivi) et les établissements (par exemple, financement, autonomie). » (Yerly, 2017b, p. 123) D'autre part, l'*accountability* *douce*, typique de l'Europe continentale, se caractérise par des dispositifs où les résultats ne conduisent pas à des sanctions ou à des récompenses, mais constituent plutôt une base de référence pour orienter les actions futures (Yerly, 2017b, p. 123). Plus récemment, les chercheurs complètent cette typologie par une troisième entrée mitoyenne aux deux premières, l'*accountability* « réflexive », qui s'observe notamment au Québec, et dont les composantes clés sont des conséquences fortes à modérées pour les acteurs et les organisations, ainsi qu'une régulation fondée sur des dispositifs externes couplés à la mobilisation des dispositions internes des acteurs (Maroy, 2021a, p. 44).

système scolaire, contrairement à son objectif initial de les réduire³⁷. Loin d'être une situation unique aux États-Unis, des constats similaires ont été rapportés ailleurs, dans le système éducatif australien par exemple (Clarke, 2012, p. 303).

D'autre part, un second ensemble de conséquences largement documentées concerne les effets négatifs qu'ont les dispositifs et les pratiques mis de l'avant par la NGP sur les enseignants. Puisque nous les analysons en détail dans les prochaines sections, disons simplement qu'ils introduiraient de nouveaux rapports de pouvoir, afin d'assurer un meilleur contrôle sur les acteurs du secteur public et d'augmenter leur productivité (Hood, 1991, cité dans Laval *et al.*, 2012, p. 14). Ces dispositifs et pratiques d'inspiration néolibérale mettraient également en place des environnements et des systèmes d'encouragement favorisant les conduites et les subjectivités, afin de les orienter vers la performance et l'efficacité (Laval, 2010, s. p.). Or pour les enseignants, les retombées qui en découlent sont multiples : perte d'autonomie professionnelle, alourdissement de la tâche, déprofessionnalisation, impositions identitaires, etc.

En résumé, cette section a mis en évidence la complexité de la relation entre le néolibéralisme et l'éducation, laquelle engendre plusieurs effets négatifs comme l'ont montré de nombreux auteurs adoptant une posture critique pour comprendre le phénomène. Nous avons aussi cherché à mettre en lumière le fait que d'autres processus de changement, par exemple la globalisation des économies, les discours en faveur d'une économie basée sur la connaissance, les revendications des parents ainsi que certains courants en sciences de l'éducation ont été des forces historiques et sociales qui ont, chacune à leur manière, fait pression sur l'éducation (Rowland et Rawolle, 2013, p. 264). Il existe donc un métissage complexe entre ces éléments et le néolibéralisme.

À la section précédente, nous avons mentionné que le néolibéralisme prend, à l'heure actuelle, la forme de trois conceptions (une idéologie, un mode de gouvernance et une forme socio-économique du capitalisme sous-tendue par des préconisations économiques). Nous souhaitons, à présent, mettre en évidence la convergence entre ces interprétations (Audier, 2012; Haber, 2013; Steger et Roy, 2021) et les trois dimensions éducatives sur lesquelles il exerce son influence (sur

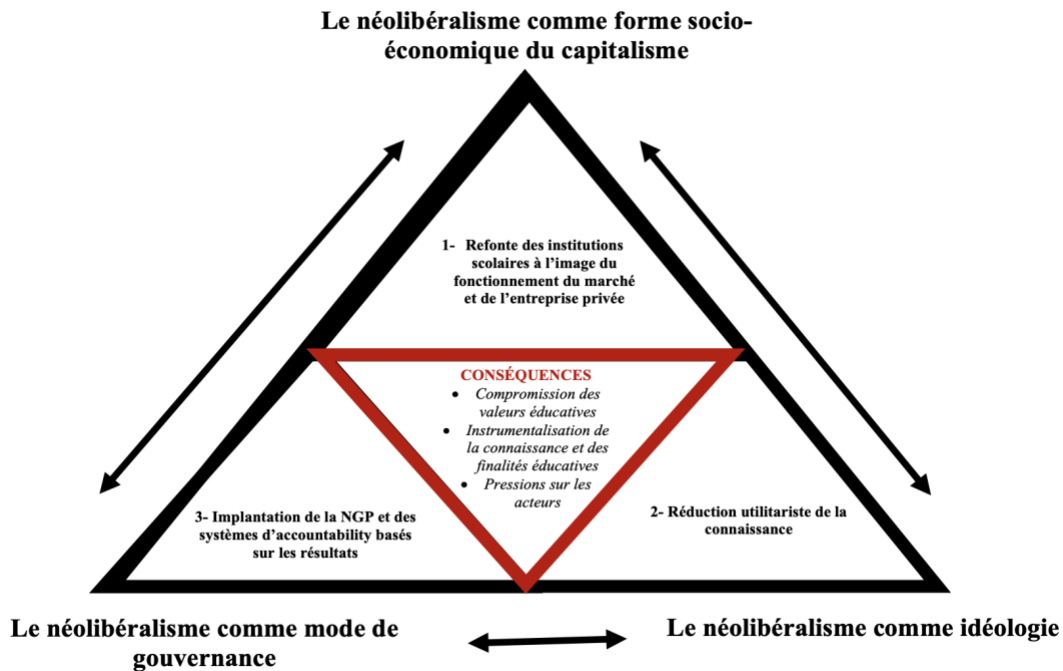
³⁷Une littérature états-unienne extensive analyse comment elle désavantage certaines catégories d'élèves, notamment, ceux à besoins particuliers, issus de groupes ethniques et en situation de pauvreté (voir notamment Au, 2010; Darling-Hammond, 2007; Dudley-Marling et Baker, 2012; Hursh, 2007b; Mayorga *et al.*, 2020).

le plan institutionnel, sur le plan conceptuel et sur le plan de la gouvernance scolaire) identifiées par Laval (2010).

Dans un premier temps, il est évident que l'introduction des principes économiques de la concurrence et de la compétitivité au sein des institutions éducatives publiques est directement alignée sur les préconisations économiques néolibérales de la formule D-L-P (déréglementation, libéralisation et privatisation), qui constituent le cœur du néolibéralisme comme forme socio-économique du capitalisme. En effet, l'adoption des modèles du marché et de l'entreprise privée par les établissements d'enseignement s'accompagne de la dérégulation du rôle de l'État dans la sphère éducative, de l'ouverture à la concurrence entre les institutions d'enseignement grâce à l'introduction des marchés scolaires, et de la mobilisation grandissante du secteur privé pour garantir certains services éducatifs. Ensuite, la réduction utilitariste de la connaissance engendrée par le néolibéralisme, qui l'inscrit toujours davantage dans le cadre économique restreint du développement d'un capital humain, relève à notre sens de l'idéologie. Comme nous l'avons vu, plusieurs auteurs ont souligné le caractère dogmatique des discours faisant la promotion d'une vision unique du savoir au profit de prérogatives économiques (Holborow, 2012; Laval *et al.*, 2012; Lenoir *et al.*, 2016; Rizvi, 2017). Puis, la réorientation de la gestion de l'éducation, effectuée à travers les instruments déployés par la NGP en tant que modalité d'action administrative néolibérale, est directement reliée au néolibéralisme en tant que mode de gouvernance en influençant la gestion des pratiques institutionnelles et de ses acteurs : nous ne croyons pas devoir insister plus sur ce point. Nous avons ensuite révélé certaines conséquences tangibles des effets néfastes du néolibéralisme sur l'éducation : la promotion des axiomes économiques au détriment des valeurs éducatives, l'instrumentalisation de la connaissance et des finalités éducatives, ainsi que les pressions exercées sur les acteurs du domaine éducatif en vue d'améliorer la performance et l'efficacité.

Pour conclure, nous souhaitons compléter ce tour d'horizon par les propos de Carpenter *et al.* (2012, p. 146) qui suggèrent, en reprenant les mots de Harvey (2005), d'étudier le néolibéralisme par triangulation, c'est-à-dire par l'examen des disjonctions entre la théorie du néolibéralisme, l'élaboration des politiques sur ses bases, et les effets qu'elles ont sur la réalité des individus. Cette approche permet de mettre en lumière les contradictions entre les prétentions néolibérales et leurs impacts réels. Dès lors, nous proposons à la figure 1 un modèle synthétisant les différentes

composantes de ce que nous qualifions à présent *la triade de l'influence du néolibéralisme en éducation et l'entrecroisement des triples dimensions de ses conséquences*.



Source : élaboration personnelle

Figure 1.1 La triade de l'influence du néolibéralisme en éducation et l'entrecroisement des triples dimensions de ses conséquences

Ce modèle constitue le point de départ de l'analyse des conséquences qu'engendrent ces phénomènes interreliés sur les enseignants et leur métier. Au bout du compte, on peut considérer que les enseignants sont des acteurs clés de la mise en place des principes néolibéraux dans les écoles : ils doivent notamment s'adapter aux exigences des parents, transmettre les valeurs liées à la performance scolaire, appliquer des programmes qui font la promotion du discours néolibéral, rendre compte des résultats de leurs élèves et, pour ce faire, démontrer constamment la valeur ajoutée de leur travail. Ainsi, comme nous le verrons dans la prochaine section, nous souhaitons analyser en quoi le néolibéralisme contribue à la dégradation du métier d'enseignant.

1.3 Les effets négatifs du néolibéralisme sur les enseignants et leur travail

En 2016, Lenoir et ses collaborateurs (p. 136) constataient avec étonnement que seulement un nombre très limité d'ouvrages francophones traitent des enjeux socioéducatifs du néolibéralisme. Il n'est donc pas surprenant de remarquer la faible quantité d'écrits québécois abordant le thème, et par surcroît, la quasi-absence de ceux qui s'attardent spécifiquement aux impacts du néolibéralisme sur les enseignants. Or, bien que ces effets négatifs varient en nature et en intensité selon les contextes nationaux, notre analyse des études réalisées dans différents systèmes scolaires fait état de points convergence, auxquels nous souhaitons ajouter les subtilités propres à la réalité éducative québécoise. En nous inspirant de la présomption que le néolibéralisme modifie non seulement les gestes professionnels des enseignants, mais également ce qu'ils incarnent d'un point de vue identitaire (Ball, 2003, p. 215), nous proposons de discuter ses effets au moyen des deux catégories suivantes : 1- la modification de la tâche enseignante et de son exécution (c'est-à-dire ce que les enseignants *font* dans le cadre de leur pratique professionnelle), et 2- la redéfinition du professionnalisme et de l'identité professionnelle des enseignants (c'est-à-dire ce que les enseignants *sont* en tant que professionnels de l'enseignement).

1.3.1 La modification de la tâche et son exécution

Le premier aspect négatif qui découle du néolibéralisme éducatif sur lequel nous nous attardons concerne la modification de la tâche enseignante et son exécution. Les études recensées font état d'une intensification du travail enseignant qui se traduit par la bureaucratisation du métier ancrée dans des tâches périphériques, et d'une accentuation du contrôle sur ce dernier dont résulte une perte d'autonomie professionnelle. Dans un cas comme dans l'autre, ces formes de remaniement du travail enseignant sont directement rattachées à la mise en œuvre des systèmes d'accountability basés sur les résultats (telle la GAR), et sont ainsi plus largement liées à la logique de la NGP qui exige des systèmes scolaires une reddition de comptes quant à leur efficacité et à leur performance.

1.3.1.1 Bureaucratisation du travail enseignant et intensification du métier

D’abord, la tâche des enseignants n’aurait pas été épargnée par le processus de *bureaucratisation néolibérale*³⁸ dont résulte son intensification. Cette bureaucratisation du travail se traduit, dans le cas de l’enseignant, par des obligations administratives liées à la reddition de comptes, comme la participation de réunions dédiées à ces fins, des suivis plus fréquents auprès des parents, et surtout par le fait de remplir de la « paperasse » (Danner *et al.*, 2019, p. 125; Fernandez-Iglesias et Iglesias Galdo, 2019, paragr. 26; Garcia, 2019, p. 421; Lauzier, 2020, p. 84) : plans d’action ou d’opération, rapports, feuilles de tâche, comptes-rendus, compilations de données informationnelles dans des logiciels et des plateformes informatiques, etc. De nombreux chercheurs ont observé le phénomène, quel que soit le niveau d’exigence d’accountability des contextes éducatifs: au sein des pays ayant adopté les modèles à forts enjeux, comme en Australie (Fitzgerald *et al.*, 2019; Norman, 2021; Stacey *et al.*, 2022), ceux à faible incidence, comme en France (Broccolichi et Garcia, 2021; Danner *et al.*, 2019; Garcia, 2019) et en Suisse (Fernandez-Iglesias et Iglesias Galdo, 2019), ou bien de type réflexif, comme c’est le cas de la province québécoise (Kamanzi *et al.*, 2019; Lapointe et Brassard, 2017; Lauzier, 2020; Mukamurera *et al.*, 2019) et de l’Ontario (Carpenter *et al.*, 2012; Roger, 2018). Dans tous les cas, cette bureaucratisation de la tâche s’accompagne d’un constat généralisé d’alourdissement du travail des enseignants, mais aussi de difficultés psychologiques vécues par ces derniers.

Avant tout, ces tâches bureaucratiques viendraient grignoter le temps destiné à la préparation des activités pédagogiques et en l’occurrence, à empiéter sur ce qui compte vraiment selon le point de vue des enseignants (Broccolichi et Garcia, 2021, p. 61; Carpenter *et al.*, 2012, p. 149; Kamanzi *et*

³⁸ L’expression, que l’on doit à Béatrice Hibou (2012, p. 24), renvoie à la diffusion de pratiques bureaucratiques qui sont issues du marché et de l’entreprise à l’ensemble de la société. Plus spécifiquement, la bureaucratisation néolibérale désigne « une élaboration, un travail d’abstraction qui entend faire entrer la réalité complexe dans des catégories, des normes, des règles générales et formelles issues d’une pensée qui rationalise la société et le gouvernement des biens, des hommes et des territoires à partir du marché et de l’entreprise » (Hibou, 2012, p. 54). Suivant l’auteur, ces processus d’abstraction et de catégorisation sont si poussés qu’ils provoqueraient l’oubli des raisons pour lesquelles ils ont été mobilisés à priori, et en conséquence, l’abstraction bureaucratique est comprise comme une fiction de la réalité pouvant entraîner des sentiments de perte de sens et de dépossession chez les individus (Hibou, 2012, p. 34). Hibou (2012, p. 85-88) prend l’exemple de la façon suivant laquelle la bureaucratisation néolibérale peut créer une tension avec les logiques propres aux métiers, surtout ceux servant l’intérêt général et qui sont liés aux services publics : un patient devenu un « client », un maître-nageur qui se fait licencier pour avoir sauvé une personne se situant à l’extérieur de son périmètre habituel de surveillance, un chercheur universitaire dont le travail n’est plus de participer à l’avancement des connaissances pour le bien commun, mais plutôt de servir des impératifs économiques et utilitaristes, etc.

al., 2019, p. 438; Lapointe et Brassard, 2017, p. 64; Mukamurera *et al.*, 2019, p. 21-22; Norman, 2021, p. 219). En outre, certains enseignants se trouvent contraints à faire un triage parmi les activités qu'ils ont à exécuter en raison du manque de temps, ce qui engendre un sentiment persistant d'inachèvement du travail ou d'insatisfaction quant à la qualité de leur travail (Stacey *et al.*, 2022, p. 778-779). Dans d'autres situations, la surcharge de tâches administratives les pousse à effectuer du travail non rémunéré à la maison (Lauzier, 2020, p. 132-133). Toutefois, ce qui pèse le plus pour certains enseignants n'est pas toujours le volume des tâches bureaucratiques, mais plutôt le sentiment profond d'inutilité et d'absurdité qu'ils entretiennent à l'égard de rédactions administratives qui sont bien souvent sans aucun destinataire (Garcia, 2019, p. 424; Rogers, 2018, p. 161), ou dont la pertinence est fortement remise en doute (Kamanzi *et al.*, 2019, p. 438; Lapointe et Brassard, 2017, p. 63). Par ailleurs, la surcharge qu'engendre ce travail périphérique à l'enseignement peut mener à diverses conséquences psychologiques, notamment, à ressentir de l'insatisfaction, de la frustration ou de la fatigue (Rogers, 2018, p. 4), de l'épuisement professionnel (Lauzier, 2020, p. 79-80), voire à pousser à l'abandon du métier (Danner *et al.*, 2019, p. 133). En résumé, le néolibéralisme participerait à l'intensification du travail enseignant par sa bureaucratisation³⁹, un phénomène dont les effets délétères s'observent tant sur le plan psychologique qu'au niveau de la pratique professionnelle.

1.3.1.2 Contrôle accru sur le travail enseignant et perte d'autonomie professionnelle

Un second thème qui a fait l'objet d'un traitement abondant au sein de la littérature scientifique concerne le contrôle accru exercé sur le métier enseignant en marge des systèmes d'accountability basés sur la performance. Les exemples que nous exposons dans les prochaines lignes font état de l'émergence de formes de pression qui orienteraient à la fois les contenus et les méthodes pédagogiques des enseignants, ce qui se traduit par une perte ou une remise en cause de leur autonomie professionnelle, et par des manifestations de souffrance au travail, suivant le point de vue des principaux intéressés.

Selon les conclusions de la recension de littérature internationale comparée menée par Parcerisa et ses collègues (2022, p. 17) sur les effets des systèmes d'accountability sur l'autonomie

³⁹ Il est intéressant de noter que, malgré sa prétention de combattre la bureaucratie publique, perçue comme étant lourde et peu efficace, le néolibéralisme crée lui-même une bureaucratie encore plus pesante et peu productive.

professionnelle des enseignants, il a été observé que le pouvoir décisionnel individuel des enseignants, à la fois en termes de décisions et d'actions, tendrait de plus en plus à être conditionné par les évaluations externes, les mesures de performance des établissements d'enseignement et les politiques de responsabilisation qui les accompagnent. Dans le contexte de la gouvernance « par les résultats », les évaluations externes ne servent pas seulement à mesurer les acquis individuels des élèves, mais sont également perçues comme un outil politique permettant de réguler les systèmes éducatifs (Mons, 2009, p. 99).

L'évaluation externe, actuellement fondée en majeure partie sur les discours néolibéraux entourant l'efficacité et l'équité scolaire (Mons, 2013, p. 34), est censée offrir des avantages multiples : garantir une meilleure performance du système éducatif en rehaussant le niveau scolaire des élèves, fournir une évaluation des apprentissages plus précise et de qualité supérieure et réduire les inégalités scolaires (Yerly, 2014, p. 49-54). Son objectif déclaré est également d'influencer les pratiques pédagogiques des enseignants alors que les résultats des élèves deviennent des *feedbacks* pouvant optimiser l'enseignement offert, et ainsi bénéficier au système éducatif dans sa globalité. De la sorte, l'évaluation externe participerait activement au développement professionnel de l'enseignant par la posture réflexive que l'analyse de ses propres résultats suggère et favoriserait la collaboration entre collègues, alors que l'examen des résultats peut faire l'objet d'un travail en équipe (Yerly, 2017b, p. 124). Or, dans les faits, plusieurs chercheurs ont démontré que les enseignants ne font qu'une utilisation très minimale des résultats de ces tests, notamment car ils ne leur offrent pas, à leur avis, suffisamment d'informations pour orienter l'action (Hellrung et Hartig, 2013, p. 180).

De façon plus inquiétante, une littérature extensive a mis en lumière les « effets secondaires » ou « effets pervers » (*side effects*) (Parcerisa *et al.*, 2022, p. 17; Thiel *et al.*, 2017) que les évaluations externes entraînent sur les pratiques effectives des enseignants. Concrètement, il s'agit d'actes pédagogiques résultant de pressions, voire d'obligations, à faire passer les élèves aux tests (Au, 2007, p. 263; Copp, 2018, p. 478; Daliri-Ngametua et Hardy, 2022, p. 4). Mintrop (2020, p. 285) a qualifié ces méthodes d'*expédients pédagogiques*.

L'une de ces pratiques bien documentées par la recherche concerne la réduction du curriculum. Les enseignants seraient amenés à consacrer plus d'heures d'enseignement aux matières qui font

l'objet d'une évaluation externe, et ce, au détriment des autres (Au, 2007, p. 262; Maroy, 2022, p. 47; Parcerisa *et al.*, 2022, p. 9; Rozenwajn et Dumay, 2014, p. 124). Par ailleurs, ce ne sont pas que les disciplines qui sont affectées par la réduction curriculaire. Certains domaines transversaux de formation tendraient également à être éliminés, comme le développement d'attitudes démocratiques et de l'esprit critique chez les élèves (Lundström, 2015, p. 79-80). Les évaluations externes incitent aussi les enseignants à adopter des pratiques de bachotage (*teaching to the test*) qui incluent la préparation intensive des élèves à la passation des examens, l'alignement de l'enseignement sur les contenus traités et la centration sur les modèles d'enseignement et d'évaluation préconisés par ces épreuves (Maroy, 2022, p. 47; Rozenwajn et Dumay, 2014, p. 124). Autre dérive, les enseignants mobiliseraient des formes de tricheries pour rehausser les résultats de leurs élèves aux épreuves externes. Ces pratiques englobent, notamment, le fait de donner les réponses aux examens à l'avance, d'offrir plus de temps aux élèves et plus de soutien que ce que les épreuves prévoient, voire de changer carrément les réponses des élèves (Nichols et Harris, 2016, p. 47).

Ces gestes que nous venons d'esquisser, quand ils ne résultent pas d'injonctions directes à leur mise en œuvre provenant d'instances supérieures, peuvent être assimilés suivant André (2013, p. 61) à des ruses du métier ou à des stratégies défensives. Celles-ci visent à se protéger d'une imputabilité considérée injuste. Cependant, ces pratiques enseignantes sont particulières, car elles détournent l'objectif de favoriser les apprentissages des élèves vers celui de les faire réussir aux épreuves externes. Ce faisant, elles remettent en question les conditions dans lesquelles les enseignants font sens de leur métier et le rôle qu'ils jouent quant aux finalités éducatives (André, 2013, p. 61). Cette disjonction ressort par ailleurs concrètement du discours d'enseignants qui manifestent ouvertement leur malaise face aux évaluations externes. Les recherches qui étudient les perceptions d'enseignants sur l'impact des systèmes d'accountability témoignent, surtout, d'une profonde remise en cause de leur autonomie professionnelle.

Par exemple, certains enseignants affirment être contraints d'adopter des pratiques pédagogiques auxquels ils n'adhèrent pas (Cattonar *et al.*, 2013, p. 46) ou qui entrent en contradiction avec les méthodes d'enseignement qu'ils jugent idéales dans une situation donnée (Yerly, 2017b, p. 129). Les injonctions entourant les évaluations externes restreindraient également leur espace de créativité en laissant moins de place à l'adoption d'un style pédagogique personnel (Elcan Kaynak,

2020, p. 30-31). Dans le même esprit, d'autres enseignants affirment s'abstenir d'expérimenter des pratiques d'enseignement plus ludiques ou plus chronophages, contraints par l'injonction à ce que leurs pratiques pédagogiques soient toujours les plus efficaces possible (Yerly, 2018, p. 90).

Au-delà de l'impression d'une remise en cause de leur autonomie, les enseignants disent éprouver une variété de conséquences sur le plan psychologique. Les principes des évaluations externes amènent certains à se questionner sur leur rôle (André, 2013, p. 59; Yerly, 2018, p. 93), à subir de la démotivation (Cattonar *et al.*, 2013, p. 47), de l'anxiété (Elcan Kaynak, 2020, p. 29), voire à éprouver la perte du plaisir d'enseigner (Cattonar *et al.*, 2013, p. 47; Elcan Kaynak, 2020, p. 30). Finalement, la peur ressentie par les enseignants en contexte d'accountability est un élément qui ressort de plusieurs travaux : redouter de se faire attribuer des groupes soumis à des évaluations externes qui font l'objet d'un contrôle plus serré au sein de leur établissement d'enseignement (Yerly, 2018, p. 95), appréhender les répercussions éventuelles des mauvais résultats des élèves aux épreuves (Amrein-Beardsley *et al.*, 2010, p. 24; Farvis et Hay, 2020, p. 1067) ou craindre que l'imputabilité mène à des plaintes de la part des parents (Youyou, 2021, p. 92).

Par ailleurs, les systèmes d'accountability axés sur les résultats engendreraient, au sein des établissements scolaires, un climat de surveillance des pratiques enseignantes contribuant au sentiment d'une autonomie professionnelle diminuée (Elcan Kaynak, 2020, p. 27; Lundström, 2015, p. 75; Rozenwajn et Dumay, 2014, p. 129). À cet égard, Cattonar et ses collègues (2013, p. 45) soutiennent que les évaluations externes induisent une nouvelle division du travail qui, en inscrivant l'exercice des différents acteurs du domaine éducatif dans une chaîne d'interdépendance et de responsabilité où tous sont impliqués, rompt avec la version traditionnelle de l'enseignement comme un travail à l'abri du regard des autres. En conséquence, certains enseignants affirment avoir l'impression d'être tout le temps jugés, d'avoir continuellement besoin de se justifier et d'être épiés, éléments qui cristallisent un contexte marqué à la fois par un contrôle et un manque de confiance envers le jugement professionnel enseignant (Cattonar *et al.*, 2013, p. 47). La surveillance induite par les politiques d'accountability, souvent accompagnée d'une comparaison des pratiques et des résultats, instaurerait aussi un climat de concurrence entre les enseignants provoquant des situations où la collégialité et la collaboration tendent à être supplantées par des injonctions à la compétition (Crawford-Garrett *et al.*, 2017, p. 11; Falabella, 2020, p. 24; Farvis et Hay, 2020, p. 1068-1069). Des enseignants comprennent cette circonstance comme profondément

négative, voire contre-professionnelle, et avancent l'hypothèse qu'elle constitue la source de l'isolement ressenti par plusieurs (Farvis et Hay, 2017, p. 1069). En définitive, l'introduction des systèmes d'accountability basés sur les résultats, notamment à travers les évaluations externes, s'accompagne d'un contrôle sur le travail enseignant synonyme d'une perte d'autonomie professionnelle, mais aussi de conséquences psychologiques et relationnelles. Comment cette situation est-elle concrètement vécue par les enseignants québécois ? Quels sont les effets de la version provinciale d'accountability basée sur les résultats, la GAR, sur les pratiques quotidiennes des enseignants ?

Au cours des années 2000, la politique de la GAR s'est progressivement implantée dans le paysage éducatif québécois grâce à l'adoption de trois lois (82, 124 et 88) (Maroy *et al.*, 2017b, p. 93)⁴⁰. L'ensemble législatif vise, précisément, la reddition de comptes des établissements quant à leurs performances en matière de taux de diplomation, de résultats des élèves aux examens ministériels et du taux de décrochage de ces derniers, et ce, en fonction de cibles qui proviennent du ministère de l'Éducation ou des CSS (Maroy et Vaillancourt, 2019, paragr. 1). Les études portant spécifiquement sur la GAR au Québec sont de plus en plus nombreuses (Maroy, 2021a, p. 7). Or, elles s'inscrivent majoritairement dans le champ de l'administration scolaire (Voisin et Maroy, 2018, p. 176); nous observons que les effets de la GAR sur les pratiques des enseignants y sont moins analysés, et que les perceptions enseignantes y sont très peu convoquées. Certains travaux adoptant un angle sociologique pour traiter le phénomène ressortent toutefois du lot, et la thématique des politiques de régulation par les résultats au Québec a particulièrement retenu l'attention de Christian Maroy. Les nombreuses recherches menées par Maroy seul (2017, 2021) ou en collaboration avec des collègues (Maroy *et al.*, 2016; Maroy *et al.*, 2017a; Maroy *et al.*, 2017b; Maroy et Pons, 2019) brossent un portrait évocateur de l'incidence du phénomène sur la pratique enseignante. L'idée fondamentale qui traverse l'ensemble de ces études est le déploiement,

⁴⁰ La trajectoire de la GAR s'est formée autour d'une vision néo-statiste de la NGP, c'est-à-dire, un modèle caractérisé par une hybridation entre les principes de la NGP qui comprend un renforcement du rôle de l'État et une régulation bureaucratique qui demeure influente, et où les mécanismes verticaux de gouvernance et de régulation gagnent en capacité de contrôle et de surveillance (Maroy *et al.*, 2021, p. 140). Avec la loi 82, l'idée d'une gestion axée sur les résultats s'implante au Québec dans l'ensemble de l'administration publique, dans un contexte plus vaste de réformes du service public (Maroy, 2021, p. 105-106). Pour une lecture approfondie de la trajectoire de la GAR au Québec, on peut consulter Maroy (2021), Maroy *et al.* (2014) ainsi que Maroy et Pons (2019).

au sein du système scolaire québécois, non seulement d'une gestion des résultats mais d'une *gestion de la pédagogie*.

Cette gestion de la pédagogie désigne le processus par lequel les gestionnaires scolaires (les directions d'établissement d'enseignement et ceux des CSS) évaluent systématiquement le travail pédagogique des enseignants sur la base de leurs résultats, et interviennent de manière directe ou indirecte sur ce dernier, afin de le rendre plus efficace (Maroy *et al.*, 2017c, p. 94). Il importe de spécifier que cette approche managériale, qui vise finalement à diriger plus hiérarchiquement le travail pédagogique des enseignants au moyen d'outils techniques⁴¹, n'est pas appliquée par les directions d'école de leur propre initiative : elle est aussi, et surtout, le résultat d'un relai de pressions effectuées par les CSS sur ces acteurs dont le travail est inscrit « dans un réseau contraignant d'attentes, de surveillance statistique et de demandes de compte » (Maroy, 2021a, p. 131).

La mise en œuvre de la GAR au sein des établissements d'enseignement installerait ainsi un contrôle et une régulation du travail des enseignants qui s'accompagne d'injonctions explicites au changement de leurs pratiques pédagogiques, situation qui engendre une perte d'autonomie professionnelle. Maroy *et al.* (2017a, p. 37-43) distinguent, à ce titre, deux formes de contraintes. D'une part, des pressions sont effectuées sur l'*autonomie de décision* des enseignants, en termes de réduction de la marge de manœuvre quant au choix de leurs pratiques d'évaluation, des contenus du programme qu'ils doivent enseigner et des pratiques pédagogiques à mobiliser en classe. D'autre part, ces auteurs observent l'encadrement de l'*autonomie de réflexion* des enseignants, situation caractérisée par une obligation de réflexivité instrumentale où les pratiques enseignantes sont surtout mises en relief avec leur efficacité en fonction d'objectifs mesurables et quantifiables, ou bien à la lumière des pratiques pédagogiques jugées probantes par les administrateurs scolaires et leurs représentants. Maroy (2021a, p. 185) spécifie que l'encadrement de l'autonomie de

⁴¹ Il s'agit d'outils légaux et administratifs (comme des plans et des conventions), d'outils statistiques visant le suivi, l'évaluation et le contrôle des activités pédagogiques des enseignants (surtout des bases de données ou des logiciels qui permettent l'analyse des résultats des écoles ou des classes, notamment l'application nommée *Lumix*), et des outils de *monitoring* des pratiques enseignantes axés sur l'amélioration de l'efficacité pédagogique (passant de la mise en place de communauté d'apprentissage professionnelle aux réunions d'équipe, jusqu'à la supervision individuelle des enseignants) (Maroy, 2021a, p. 165). Pour une analyse approfondie de l'instrumentalisation de la GAR, on peut consulter l'article de Maroy et Vaillancourt (2019) et la conférence de Collin (2024).

réflexion des enseignants, qui s'effectue majoritairement lors de moments de partage individuel ou collectif où les enseignants doivent s'interroger sur leurs pratiques pédagogiques, constitue le sous-bassement de plusieurs prescriptions visant l'orientation du travail pédagogique (et donc la réduction de leur autonomie de décision). Il y aurait, en outre au Québec, des pressions exercées sur les enseignants québécois en marge des évaluations externes (ici les examens ministériels) : les propos d'enseignants de plusieurs études (Maroy, 2021a, p. 255-256; Maroy et Pons, 2019, p. 248-250) confirment la présence d'injonctions visant directement les pratiques de bachotage et de manipulations de notes, ainsi qu'une tendance à la réduction curriculaire.

Les enseignants sondés dans les travaux de Maroy (2021a) et Maroy *et al.* (2017b) réagiraient par ailleurs différemment aux demandes de changement de leurs pratiques pédagogiques : par une acceptation relative face aux demandes institutionnelles (environ 40 % des enseignants), par une opposition relative à ces injonctions (environ 40 % des enseignants), et par le renoncement, c'est-à-dire, une forme de conformité subie qui ne relève ni de l'acceptation, ni de l'opposition (environ 20 % des enseignants) (Maroy *et al.*, 2017b, p. 547). Maroy (2021a, p. 250) observe qu'il n'y a donc pas d'homogénéité quant aux attitudes des enseignants vis-à-vis des effets des dispositifs de régulation de la GAR, et souligne que rares sont les enseignants qui expriment ouvertement et explicitement des résistances à cet égard. Pour Maroy *et al.* (2017), il s'agit d'un paradoxe qui mérite d'être approfondi : « comment expliquer que certains enseignants constatent une perte objective de leur autonomie, sans y opposer de fortes résistances ? » (Maroy *et al.*, 2017a, p. 52) Notons que ces travaux (Maroy, 2017; Maroy, 2021a; Maroy et Pons, 2019; Maroy *et al.*, 2017a; Maroy *et al.*, 2017b), qui s'inscrivent dans la perspective de la sociologie de l'action publique française et du néo-institutionnalisme nord-américain, n'approfondissent généralement pas les effets psychologiques de la GAR sur les enseignants. Selon nous, l'approche psychologique se révélerait féconde pour éclairer cette contradiction. Les enseignants entretiennent-ils un sentiment de peur à l'idée d'exprimer leur point de vue à cet effet ? Se sentent-ils impuissants devant la situation ? Il est également important de souligner que les enseignants interrogés par ces études ne considèrent pas la GAR comme une politique nécessairement légitime. Si plusieurs enseignants sont ambivalents⁴² à ce sujet, la légitimité de la GAR apparaît tout de même assez faible à leurs

⁴² À ce titre, soulignons les résultats d'une étude menée par Yerly et Maroy (2017) dans quatre systèmes scolaires francophones, dont celui du Québec. Cette recherche s'est penchée sur la façon dont les enseignants font sens des

yeux, surtout chez ceux proches des organisations syndicales⁴³ (Maroy, 2021a, p. 257). En résumé, si les finalités poursuivies par la GAR semblent louables du point de vue enseignant, les moyens mis en œuvre par la politique semblent tout à fait inadéquats une fois que leurs impacts sur le métier enseignant sont pris en considération : il y a là, à notre avis, l'apparence d'une forte disjonction entre les fins et les moyens prévus par l'idéologie néolibérale.

Dans un autre registre, il convient de prêter attention à certaines observations issues d'études relevant du champ de l'administration scolaire. Des travaux ont révélé que les perceptions entretenues à l'égard des principes de la GAR divergent sensiblement suivant les différents groupes professionnels (Kamanzi *et al.*, 2019; Faye, 2017, p. 228). Kamanzi et ses collaborateurs (2019) s'intéressent à l'influence de la GAR sur les rapports socioprofessionnels entre les enseignants et les directions d'établissement d'enseignement. Selon leurs conclusions, ces deux groupes d'acteurs se différencient par leur appropriation de la GAR : au niveau des connaissances des principes de la politique éducative, de l'adhésion à ces derniers et de l'engagement entretenu envers sa mise en œuvre. Ces divergences ne seraient pas sans affecter le fonctionnement des établissements d'enseignement, l'optimisme des directions scolaires pouvant entrer en conflit avec le scepticisme des enseignants (Kamanzi *et al.*, 2019, p. 442). Du même avis, Maroy (2021a, p. 257-258) soumet l'hypothèse, en guise de conclusion à son étude, que la politique de la GAR pourrait renforcer la distanciation entre les enseignants et les directions d'établissement d'enseignement, en raison des

politiques de gouvernance par les résultats en interrogeant les types de légitimité (morale, pragmatique et cognitive) qu'ils leur accordent. Yerly et Maroy (2017, p. 104) relèvent de nombreuses ambivalences chez les enseignants, caractérisées par une posture critique qui ne rejette pas totalement les principes de ces politiques. Sur le plan moral, les enseignants semblent d'accord avec les finalités qu'elles poursuivent, en termes de réussite pour tous et d'égalité des chances, mais condamnent les dérives morales d'une imputabilité liée aux résultats des évaluations externes et remettent en question l'intérêt même des cibles quantifiées. Ensuite, sur le plan pragmatique, bien que n'excluant pas complètement le recours aux évaluations externes, les enseignants dénoncent les effets qu'ont les outils et les résultats trop standardisés sur leur travail, notamment quant aux conditions inégales de passation des tests et des pratiques de tricherie qu'ils induisent. Enfin, sur le plan cognitif, les enseignants ne sont pas cognitivement opposés au pilotage du réseau scolaire à des fins amélioratives qu'ils jugent nécessaires, mais récusent les effets réels et négatifs observés, tels que la compétition entre les écoles, l'évaluation injuste des enseignants ou le stress engendré par les évaluations externes vécu par les élèves, les parents et les enseignants.

⁴³ Les organisations syndicales québécoises en enseignement ont dénoncé les dérives que cette politique éducative entraîne, et ce, dès les premiers moments de son implantation. La Fédération autonome de l'enseignement (FAE) a récemment critiqué les diverses conséquences de la GAR en termes d'organisation du travail, de santé mentale et de perte de sens dans le métier : une augmentation de la charge de travail, du stress vécu, et une réduction de la dimension discrétionnaire du travail menant à la technicisation du métier (FAE, 2019, p. 11). Pour une analyse plus en détail du discours syndical face à la NGP et la GAR, et l'influence qu'il a eue durant la première décennie des années 2000, on peut consulter Maroy et Vaillancourt (2013).

perceptions différenciées qu'ils entretiennent à l'égard de cette politique. Un constat qui rejoint en partie celui de Robichaud et ses collaborateurs (2020, p. 18), qui observent, dans leur étude⁴⁴, un très faible degré de satisfaction des enseignants quant à leur relation avec la direction en contexte de GAR. Il semble que la GAR se présente comme une source potentielle de rapports socioprofessionnels tendus entre ces deux groupes d'acteurs. Il s'agit d'un phénomène qui mériterait, à notre avis, un meilleur étayage en contexte québécois.

En somme, les enseignants québécois assisteraient à un changement de critères dans l'évaluation de leur travail et de ses résultats (Maroy et Vaillancourt, 2019, paragr. 40), phénomène qui n'est pas étranger à diverses formes de contrôle de leurs pratiques pédagogiques. Nous croyons, comme Faye (2017, p. 222), qu'il est nécessaire de mener davantage d'études pour mieux comprendre les effets des systèmes d'accountability basés sur les résultats sur les conditions de travail du personnel enseignant. À cet égard, le Québec ne fait pas exception. En fait, dans les contextes scolaires caractérisés par des modèles d'accountability douce ou réflexive, ces impacts sur le travail enseignant restent peu connus (Rozenwajn et Dumay, 2014, p. 124), principalement parce que, pendant plusieurs années, les chercheurs ont cru qu'ils y étaient plus faibles. Or, ces effets sembleraient indépendants de l'orientation des dispositifs d'accountability. Les travaux récents de Maroy (2021a, p. 256; 2021b, p. 34) confirment cette idée : même si la GAR au Québec n'est pas une politique à enjeux élevés, les dérives et risques qu'elle entraîne sont assez similaires à ceux observés en contexte d'accountability dure (comme c'est le cas aux États-Unis et en Angleterre), notamment, au niveau de la modification des pratiques pédagogiques et de la réduction de l'autonomie professionnelle des enseignants. En définitive, nous suggérons avec Maroy et Pons (2019, p. 249) que les effets du discours néolibéral semblent bel et bien présents au sein du système éducatif québécois : la GAR instaure un vocabulaire conjuguant gestion scolaire et analyse économique, et ce, autour d'indicateurs de performance, de moyens de réussite, de ce que devrait être « une bonne école » ou de ce qui est considéré comme relevant de « pratiques pédagogiques jugées probantes ». Il s'agit, néanmoins à leurs yeux, d'une relation qui reste à étudier davantage.

⁴⁴Cette étude s'inscrit dans la recherche intitulée *Nouvelle Gestion publique (NGP) et Gestion axée sur les résultats (GAR) en éducation : vers une meilleure compréhension des impacts des politiques éducatives sur le travail enseignant* (Robichaud, 2017-2022a). Nous reviendrons plus en détail sur cette recherche, à laquelle nous avons participé comme assistante, au chapitre 3.

La prochaine section traite le second véhicule d'influence à travers duquel le néolibéralisme exercerait un effet négatif sur les enseignants : la redéfinition du professionnalisme et de l'identité professionnelle des enseignants.

1.3.2 La redéfinition du professionnalisme et de l'identité professionnelle des enseignants

Au cours des années récentes, une littérature considérable étudie l'impact du néolibéralisme sur les personnes enseignantes au-delà des différentes tâches qu'ils doivent accomplir dans le cadre de leur métier. L'idéologie néolibérale, avec ses principes économiques et son mode de gouvernance, exerce une influence sur la conception que les enseignants ont d'eux-mêmes en tant qu'individus et membres d'une profession, contribuant ainsi à repenser le professionnalisme et l'identité professionnelle. Ces catégories sont en réalité les deux faces d'une même pièce. Selon Molina-Pérez y Luengo Navas (2020, p. 58), le professionnalisme enseignant englobe les connaissances, les compétences et les traits de la profession, tandis que l'identité professionnelle est liée à une dimension plus subjective, associée aux expériences individuelles (comme collectives, nous ajoutons) et aux perceptions sociales (Bolívar *et al.*, 2014, p. 107). Nous examinons d'abord le professionnalisme enseignant dans ses aspects normatifs pour entrer ensuite au cœur des dimensions subjectives du métier.

1.3.2.1 Un nouveau professionnalisme enseignant d'inspiration néolibérale

Il existe un consensus parmi plusieurs experts selon lequel les politiques néolibérales en éducation introduisent un *nouveau professionnalisme*⁴⁵ (*new professionalism*) pour les enseignants

⁴⁵Nous entendons par professionnalisme la structure multidimensionnelle qui englobe les comportements et attitudes exprimés au travail, visant l'exécution de normes et de standards de haut niveau, ainsi qu'à l'amélioration de la qualité des services rendus (Demirkasimoğlu, 2010, p. 2048). Un enseignant fait donc preuve de professionnalisme lorsqu'il satisfait ces critères dans le cadre de l'exercice de son métier. Demazière (2013, p. 237) ajoute à l'idée de qualité du travail les mécanismes de régulation qui permettent d'assurer que sa prestation soit conforme aux standards édictés. Cependant, et comme Maroy et Dutercq (2017, p. 22) l'ont bien montré, la notion de professionnalisme est délicate à mobiliser au sein des écrits scientifiques, du fait que les sociologues estiment que toute déclinaison rattachée au concept de « profession » fait l'objet d'un usage stratégique par les groupes professionnels qui l'invoquent surtout pour renforcer leur position sur le marché de l'emploi ou pour revaloriser de façon symbolique leur statut. Pour étayer cette idée, Maroy et Dutercq (2017, p. 22) prennent l'exemple du mouvement de valorisation de la professionnalisation du métier enseignant qui a suscité un engouement, durant les années 90, chez les acteurs académiques et dirigeants politiques, mais qui a également mené à des polémiques quant à savoir si l'enseignement est finalement, ou non, une vraie profession (Maroy et Dutercq, 2017, p. 22). Sans entrer dans ce débat, qui n'est toujours pas considéré comme résolu à ce jour, ni dans l'approfondissement du mouvement de professionnalisation des enseignants qui déborde du cadre de cette section, soulignons la lecture pertinente qu'offre Hargreaves (2000) sur ces thèmes.

(Anderson et Cohen, 2015, p. 1; Evetts, 2011; Hall et McGinity, 2015, p. 3; LeVasseur *et al.*, 2020, p. 3). Le vocable désigne un ensemble hétérogène de modèles de professionnalité⁴⁶, se distinguant les uns des autres par les spécificités inhérentes au développement de la professionnalisation enseignante telles qu'exprimées dans les différents contextes éducatifs, mais dont la variation s'opère autour du thème commun qu'est l'introduction de la culture de performance et d'*accountability*⁴⁷, marquant ainsi le caractère « renouvelé » du professionnalisme.

Pour étayer ce changement de paradigme, la sociologue des professions Julia Evetts (2009, p. 248) distingue deux formes concurrentes de professionnalisme qui agissent à titre d'idéal-type⁴⁸ pour expliquer le passage d'un modèle traditionnel à un autre plus récent : le professionnalisme occupationnel et le professionnalisme organisationnel. Le professionnalisme occupationnel se manifeste par un discours construit à l'intérieur des groupes professionnels sous une autorité collégiale. Cette autorité, basée sur la confiance, repose sur l'autonomie professionnelle des praticiens et leur jugement discrétionnaire, qui sont encadrés par des codes d'éthique professionnelle et dont l'opérationnalisation s'effectue par les praticiens eux-mêmes. Le professionnalisme organisationnel, mis de l'avant par la NGP, prend quant à lui la forme d'un discours de contrôle managérial de plus en plus adopté par les gestionnaires au sein des organisations de travail, y compris celles reliées aux services publics. Il intègre des formes d'autorités rationnelles et légales, ainsi que des structures hiérarchiques de responsabilité et de

⁴⁶ Nous définissons la professionnalité, avec Lantheaume et Simonian (2012, p. 18), comme le système de normes et de valeurs en acte intrinsèquement liées au développement de l'histoire du métier, aux attentes socio-politiques, au milieu de travail ainsi qu'aux évolutions du prescrit. Dans le cas précis des réformes néo-managériales en éducation, Cattonar et Dupriez (2019, p. 25-26) parlent de ces nouveaux modèles comme étant des façons renouvelées d'aborder la professionnalité des enseignants. Ces nouvelles approches redéfinissent, explicitement ou implicitement, les missions, les compétences et les qualités requises pour la pratique, de même que les modalités de l'exercice professionnel et de la gestion de la carrière. La professionnalité renvoie donc plus spécifiquement au contenu de ce qui est entendu comme relevant du professionnalisme.

⁴⁷ Nous pensons, notamment ici, à la mise en avant grandissante des standards, aux résultats mesurables et quantifiables visant l'amélioration de la performance des systèmes scolaires et l'efficacité des enseignants, à l'EBP et aux décisions basées sur les données probantes, ainsi qu'à l'évaluation des enseignants (Brass et Holloway, 2021, p. 521).

⁴⁸ Suivant Weber (1904/1949, p. 90), les idéaux-types se forment « par l'accentuation unilatérale d'un ou de plusieurs points de vue, et par une synthèse d'un grand nombre de phénomènes individuels concrets, diffus, discrets, plus ou moins présents et parfois absents, qui sont ordonnés selon ces points de vue unilatéralement accentués en un construit analytique unifié (*Gedankenbild*) » [notre traduction]. En termes simplifiés, les idéaux-types sont des construits méthodologiques rassemblant, et réduisant, dans une plus simple expression, les caractéristiques générales de phénomènes qui sont complexes, et ce, dans le but d'élaborer un modèle d'analyse où la réalité est comparée à ce dernier, dans l'intention d'être un outil heuristique offrant un regard sur les qualités essentielles d'un phénomène à l'étude (Sutton, 2016, p. 37).

prise de décision, tout en impliquant des procédures et pratiques standardisées (fixation d'objectifs, évaluations des performances). En résumé, ce qui confère au professionnalisme organisationnel son caractère nouveau, selon Evetts (2011, p. 407), concerne la substitution des notions de partenariat, de collégialité, de pouvoir discrétionnaire et de confiance, qui sont traditionnellement aux fondements des professions, par celles de managérialisme, de bureaucratie, de standardisation et d'évaluation des performances. Cette évolution affecterait le contrôle sur le travail, alors que le professionnalisme organisationnel s'impose de plus en plus dans un mouvement vertical par des forces externes (ici managériales) au lieu d'être négocié horizontalement par une régulation entre les membres du groupe.

En écho aux théories de Evetts (2009; 2011), Sachs (2016, p. 419) qualifie ces deux modèles concurrents de professionnalisme démocratique (basé sur les relations collégiales et collaboratives) et managérial (basé sur la performance et l'accountability). Sachs (2016, p. 419) ajoute que cette vision bipartite du professionnalisme creuse un écart croissant entre les enseignants et les autorités politiques, car le premier groupe soutiendrait davantage le modèle occupationnel/démocratique, alors que le second serait plus attiré par le professionnalisme de type organisationnel/managérial. Or, notons que la transition d'un modèle à un autre n'est pas nécessairement linéaire. Ces derniers tendent plutôt à s'hybrider, conservant ici des éléments de continuité tout en ajoutant d'autres de changement, le tout en fonction des contextes politiques, locaux et nationaux, ainsi que des secteurs d'activités des services publics dont l'évolution s'effectue à des degrés divers dans le temps.

Depuis les dernières années, le nouveau professionnalisme et ses racines néo-managériales font l'objet de vives critiques adressées par la communauté scientifique du domaine éducatif. Ce modèle dépouillerait les enseignants d'une part de leur autonomie en tant que groupe professionnel. L'évolution de la conception du professionnalisme irait, suivant certains, à l'encontre de l'objectif d'améliorer le professionnalisme des enseignants (Biesta, 2015, p. 84; Sachs, 2016, p. 424). Elle constitue une atteinte directe à leur expertise professionnelle en raison de l'ingérence managériale externe (Furlong, 2013, p. 34), ou plus généralement, une colonisation de l'éthos des services publics par la logique du marché concurrentiel et de l'accountability basée sur la performance (Anderson et Cohen, 2015, p. 3; Skerritt, 2019, p. 163). On peut sous-entendre de ces différentes remarques l'idée d'une instrumentalisation du professionnalisme des enseignants qui tend à devenir un outil de régulation managérial : un professionnalisme de complaisance (Sachs, 2016, p. 423),

capable de faire en sorte que les enseignants s'alignent plus efficacement aux stratégies et cibles choisies par les décideurs politiques en contexte d'une école néolibéralisée (Furlong, 2013, p. 40). Dès lors, plusieurs chercheurs en éducation n'hésitent pas à parler du nouveau professionnalisme enseignant comme étant *déprofessionnalisé*⁴⁹ (Anderson et Cohen, 2015, p. 3 ; Ball, 2003, p. 218; Bravo Chacón, 2021 p. 63; Connell, 2013, p. 108; Evetts, 2011, p. 408; William et Tolbert, 2021, p. 73).

En revanche, d'autres chercheurs adoptent une posture plus nuancée à cet égard, et préfèrent parler d'une « reprofessionnalisation » des enseignants (Brass et Holloway, 2021, p. 526; Day, 2021, p. 51; Frostenson et Englund, 2020, p. 696; Holloway, 2021, p. 414; Torres et Weiner, 2018, p. 6). Dans cette perspective, l'influence de la NGP sur les pratiques et attitudes jugées nécessaires à la pratique enseignante est considérée comme permettant l'amélioration du professionnalisme des enseignants. En fait, du point de vue des tenants du managérialisme, la nature professionnelle du métier pourrait être renforcée par la plus grande responsabilisation des enseignants eu égard aux résultats de leurs élèves actualisée à travers les pratiques des systèmes d'accountability (l'évaluation des performances des enseignants, le recours aux données probantes, la mobilisation d'objectifs ciblés, l'efficacité dans la pratique) (Mintrop, 2020, p. 275). Pour Day (2021, p. 51-52), qui reconnaît que des pressions externes d'ordre managérial engendrent de nouvelles conditions d'exercices du métier, les enseignants ne subissent pas une perte d'autonomie professionnelle. Leur professionnalisme conserverait ses aspects discrétionnaires traditionnels : les enseignants, notamment grâce à leur agentivité, peuvent naviguer à travers ces changements et conserver leurs espaces d'autonomie en salle de classe. Par ailleurs, les enseignants ne se positionnent pas nécessairement contre ces nouveaux modèles de professionnalité. Certains les envisagent même avec enthousiasme, comme l'ont démontré des études récentes (Torres et Weiner, 2018, p. 20; Zhang et Liu, 2021, p. 10-11). Cependant, Zhang et Liu (2021, p. 11-14) observent, à

⁴⁹ Demailly et de la Broise (2009, paragr. 3) définissent la *déprofessionnalisation* comme l'inverse de la professionnalisation. Plus qu'une simple déstabilisation d'un groupe professionnel, la déprofessionnalisation renvoie à la perte de l'autonomie dans l'exercice de la profession et à un assujettissement aux contrôles externes qui provoquent la réduction de l'autorité des acteurs par rapport au travail. Pour Wittorski et Roquet (2013, p. 72), la déprofessionnalisation est de deux ordres : 1- une perte effective ou ressentie de *professionnalité* (quand les personnes considèrent qu'on leur impose des modes de travail différents, parfois en transgression avec les fondements traditionnels de l'exercice du métier), 2- une perte effective ou ressentie de *professionnalisation* (au sens plus général d'une réduction de l'autonomie collective ou d'une menace à cette dernière par les prescriptions et réorganisations du travail effectuées par les institutions).

la lumière des résultats de leur étude qualitative menée auprès d'enseignants du secondaire, que le nouveau professionnalisme a des effets contrastés : certains ont connu une reprofessionnalisation, vécue par le sentiment d'un développement professionnel menant à une meilleure autonomie, alors que d'autres ont ressenti une déprofessionnalisation, perçue telles une invasion et une dévalorisation de leur autonomie professionnelle et de leur capacité à l'agentivité. À ce titre, Stone-Johnson (2014, p. 88) mobilise l'expression « professionnalisme parallèle » pour qualifier la situation où des groupes d'enseignants vivent le professionnalisme de façon différente en même temps. De plus, et comme Mintrop (2020, p. 276) le suggère, les mouvements de reprofessionnalisation/déprofessionnalisation dépendraient de la manière dont les enseignants font l'acceptation, l'utilisation ou le rejet des principes de la NGP dans leur pratique professionnelle, ainsi que leur capacité à défendre leurs intérêts professionnels et ceux des populations qu'ils servent.

Au Québec, des chercheurs ont observé une tendance à la redéfinition du professionnalisme enseignant qui deviendrait effectivement plus organisationnel qu'occupationnel (Cattonar *et al.*, 2010, paragr. 19; LeVasseur et Robichaud, 2022, p. 154; Maroy *et al.*, 2021, p. 142). Les relations de gestion introduites par la GAR tendraient à déplacer, aux dépens des enseignants, le pouvoir sur l'expertise pédagogique vers les directions d'établissement d'enseignement et à placer les savoirs pour la pratique entre les mains de spécialistes de la pédagogie (les conseillers pédagogiques, les services pédagogiques des CSS dont la mission est de diffuser les « pratiques probantes », notamment) (Maroy *et al.*, 2021, p. 142). La refonte du professionnalisme enseignant, bien qu'ayant fait l'objet d'un traitement parcellaire, s'envisage au Québec majoritairement sous l'angle de la déprofessionnalisation. Maroy (2021a, p. 184) assimile la gestion de la pédagogie instaurée en marge de la GAR qui, comme nous l'avons montré, procède d'une réduction de l'autonomie de décision et de réflexion des enseignants, à un indicateur de la déprofessionnalisation des praticiens de l'enseignement. De même, LeVasseur et Robichaud (2022, p. 149) ont observé que les pratiques de dirigisme des directions scolaires se sont révélées déprofessionnalisantes suivant les perceptions des enseignants qu'ils ont interrogés dans le cadre de leur étude. Pour Demers (2021, p. 77), la surveillance accrue des enseignants par les gestionnaires, la perte de leur autonomie professionnelle et la dévalorisation sociale du métier, qui représentent à son sens les marqueurs de la déprofessionnalisation de l'enseignement (Ginsburg et Magehad, 2009), sont des phénomènes bien ancrés dans le contexte éducatif québécois au Québec. Demers (2021, p. 71) signale que ces

transformations du travail, couplées aux processus de déqualification qui relègueraient les enseignants au statut d'exécutants, pointent vers une éventuelle prolétarianisation de la profession. D'autres études québécoises nous semblent toutefois nécessaires pour apporter un éclairage plus exhaustif sur les façons dont les enseignants font sens du professionnalisme renouvelé.

En définitive, et au-delà du traitement résolument critique du phénomène en contexte québécois, il ne semble pas y avoir de consensus au sein de la littérature quant aux effets d'un nouveau professionnalisme d'inspiration néo-managériale sur les enseignants et leur professionnalisation. Weiner (2020, p. 447-451) soutient qu'il ne faudrait pas condamner trop rapidement les éléments propres à ce nouveau professionnalisme, mais plutôt tenter de se dégager de la dichotomie induite par ces anciens et nouveaux référents pour comprendre la situation comme une occasion de repenser collectivement le métier enseignant. Hall et McGinity (2015, p. 4) insistent sur l'importance de ne pas glorifier la période où se sont déployés des modèles antérieurs, tel un âge d'or du professionnalisme enseignant, car ces derniers n'ont jamais été parfaitement alignés sur l'idéal-type occupationnel. Si l'on peut postuler que les enseignants pouvaient bénéficier auparavant d'une plus grande marge d'autonomie et d'une plus importante confiance envers leur rôle professionnel, ces éléments demeureraient limités à l'exercice du métier en salle de classe. Ils rappellent que la profession enseignante a toujours été régulée par des structures administratives verticales. Pour Anderson et Cohen (2015, p. 6), la tâche n'est donc pas de réaffirmer en bloc le professionnalisme traditionnel, mais plutôt de résister aux attaques flagrantes qui lui sont adressées, afin d'insister sur l'importance des dimensions du professionnalisme qui sont orientées vers l'éthos des services publics plutôt que celles propres aux entreprises (Anderson et Cohen, 2015, p. 6).

Que les chercheurs voient en le phénomène une source de déprofessionnalisation ou de reprofessionnalisation des enseignants, ces derniers se rejoignent généralement quant à deux constats: 1- les effets de la NGP sur les modèles de professionnalité des enseignants sont encore peu connus, et davantage d'études sur le thème semblent nécessaires (Anderson et Herr, 2015, p. 4; Herr, 2015, p. 2-3; Verger et Pagès, 2020, p. 193; Weiner, 2020, p. 450), 2- l'opposition entre d'anciennes et de nouvelles références quant à la professionnalité enseignante engendrent des contradictions qui peuvent être vécues négativement par plusieurs (Cattonar et Dupriez, 2022, p. 171; LeVasseur *et al.*, 2020, p. 11-12; Tardif, 2022, p. 21; Torres et Weiner, 2018, p. 2; Zhang et Liu, 2021, p. 14).

La reconceptualisation du professionnalisme n'est toutefois pas le seul vecteur de tensions qui pèse sur ce que représente le fait d'être un enseignant en contexte de néolibéralisme éducatif. Dans la prochaine section, nous examinons l'idée selon laquelle la néo-libéralisation de l'éducation induit des recompositions de l'identité professionnelle en influençant le rapport subjectif qu'entretiennent les enseignants à l'égard du métier.

1.3.2.2 Recompositions identitaires chez les enseignants

Une littérature somme toute récente, mais assez extensive, s'est intéressée aux effets qu'ont les jeux de pouvoirs managériaux et les valeurs d'influence néolibérale sur la psyché des enseignants. Selon cet angle d'approche, l'enseignant n'est pas considéré comme un acteur neutre simplement affecté par les politiques éducatives néolibérales, mais plutôt comme un sujet constitué par des discours politiques et des récits chargés de valeurs (Holloway, 2021, p. 414-415). Ces travaux se fondent majoritairement sur l'analyse érigée par Stephen Ball (2003) traitant la *performativité* néolibérale. Inspiré à son tour par la pensée foucauldienne sur la gouvernementalité⁵⁰, Ball offre une critique du néolibéralisme en sa capacité à devenir producteur de subjectivités⁵¹ enseignantes. À travers un ensemble de processus que nous développons dans les prochaines lignes, le néolibéralisme imposerait des modèles d'identité professionnelle⁵² et provoquerait des conflits identitaires, situations induisant chez certains une profonde souffrance.

⁵⁰ En guise de rappel, la gouvernementalité désigne pour Foucault, dans ses propres termes, la « rencontre entre les techniques de domination exercées sur les autres et les techniques de soi » (2001, p. 1694, cité dans Dardot et Laval, 2010, p. 15).

⁵¹ Ball (2003, p. 227), qui reprend les propos de De Lauretis (1986, p. 5), définit la subjectivité comme la matrice qui organise les contextes expérimentaux et émotionnels, les sentiments, les images et les souvenirs pour former l'image de soi, le sens de soi et celui des autres, ainsi que les possibilités d'existences d'une personne. En contexte de travail, la subjectivité fait référence à ce qui caractérise un individu, contrairement aux outils, machines et autres ressources productives, soit « la spécificité de ses dimensions cognitives, de son registre émotionnel, affectif et moral, en liaison aussi avec une biographie, une trajectoire particulière, ce qui fait que la personne est différente des autres et ainsi non interchangeable » (Linhart, 2008, p. 8).

⁵² Nous désignons par identité professionnelle la représentation que l'enseignant construit de lui-même située à la jonction de ce qu'il a comme représentation de sa personne (connaissances, croyances, attitudes, valeurs, conduites, habiletés, buts, projets et aspirations) et de son rapport aux enseignants et à la profession (rapport au travail, à ses responsabilités, aux élèves, aux collègues et autres acteurs du milieu éducatif) (Gohier *et al.*, 2001, p. 13). L'identité professionnelle se forme donc à partir de l'image de soi et de son rôle, c'est-à-dire, ce que l'enseignant pense qu'il devrait être en tant que membre d'une profession institutionnalisée et l'ensemble de ses gestes professionnels qu'il pose au quotidien (Hendriks, 2020, p. 611).

D'abord, Ball (2003, p. 216) conçoit la performativité comme une technologie, une culture de travail et un mode de régulation fondé sur les jugements, les comparaisons et l'*accountability*, qui agissent comme moyens de contrôle et d'incitations en fonction de récompenses et de sanctions, qu'elles soient matérielles ou symboliques. Dans la sphère éducative, la performativité s'exécute à travers les outils de mesures qui permettent de visibiliser le travail des enseignants (résultats des élèves, statistiques, système de classement et d'audit, etc.) pour en améliorer les performances. Ces éléments ont été qualifiés par Ball (2003, p. 215) les *technologies performatives*. Sous cette perspective, les performances des individus ou celles des organisations représentent les mesures de la productivité et symbolisent la valeur qu'ils incarnent sur le plan qualitatif. La performativité se montre objective et hyper-rationnelle. Or, elle traduirait les processus sociaux complexes du travail enseignant en figures simplifiées, érigeant une façade trompeuse d'objectivité qui influence, de façon pernicieuse suivant Ball (2003, p. 217), le rapport subjectif qu'entretient l'enseignant à son travail. Autrement dit, au sein d'une école de plus en plus calquée sur les idéaux et les logiques du marché, du managérialisme et de la performativité, le sujet enseignant deviendrait remodelé à l'image des standards, des mesures et de la performance (Holloway et La Londe, 2021, p. 267), ce qui affecte négativement la manière dont il fait sens de son moi professionnel (Skerritt, 2019, p. 159).

Plus précisément, les technologies performatives auraient la capacité à orienter l'image du « bon enseignant⁵³ » et à faire émerger de nouvelles identités professionnelles lui correspondant (Braun et Maguire, 2020, p. 444; Englund et Frostenson, 2017, p. 901; Englund et Gerdin, 2019, p. 503; Hendriks, 2020, p. 601; Sullivan *et al.*, 2021, p. 389; Wilkins *et al.*, 2021, p. 30). Un examen de la littérature scientifique nous a permis d'identifier deux modèles majoritairement discutés par les chercheurs : l'enseignant *performatif* et l'enseignant *datafié*⁵⁴. Bien que les discours performatifs

⁵³Mockler (2013, p. 37) observe un changement de paradigme important sous l'impulsion de l'idéologie néolibérale : l'accent n'est plus posé sur la qualité de l'enseignement, mais plutôt sur la qualité de l'enseignant. Cet enseignant dit « de qualité » sous-entend la mesure et la quantification de son travail, l'évaluation de ses performances et la standardisation de ses pratiques. Dans ce cadre, la volonté de soutenir et de promouvoir ce qui relève de l'amélioration de l'enseignement, tels le développement professionnel ou l'innovation pédagogique, semble être de moindre importance. En d'autres termes, les enseignants ne sont plus encouragés à développer leur raison pratique et à faire sens de leur action, mais plutôt à produire des résultats quantifiables et mesurables tout en s'améliorant, là où ce qui est valorisé est ce qui fonctionne (*what works*) (Ball et Olmedo, 2013, p. 91).

⁵⁴ Le phénomène plus général de *datafication*, qui renvoie à la création et à l'utilisation de données, retient particulièrement l'attention des chercheurs éducatifs depuis l'avènement des systèmes d'*accountability* basés sur les

ne soient pas des forces totalisantes redéfinissant complètement le sens de soi des enseignants, leur identité professionnelle étant formée par un amalgame complexe d'expériences professionnelles et personnelles (Buchanan, 2015, p. 700), il semblerait qu'ils aient néanmoins certains effets concrets sur la psyché des enseignants.

L'enseignant performatif est celui dont la valeur s'apprécie à l'aune de ses performances et de ses résultats (Englund et Frostenson, 2017, p. 901; Holloway et Brass, 2018, p. 376). D'après leur examen de la littérature portant sur le thème de la performativité, Englund et Frostenson (2017, p. 887-888) dégagent quatre traits identitaires attendus de l'enseignant performatif, qu'ils nomment des « qualités » : 1- être orienté vers les résultats, et se définir par ses performances, 2- être entrepreneurial, donc énergique et prêt à prendre des risques pour réussir, 3- être individualiste, au sens d'endosser l'entière responsabilité de ses performances comme de ses échecs, et 4- être flexible et malléable, afin de s'adapter aux perpétuelles demandes de la performativité. Dans le même esprit, Holloway et La Londe (2021, p. 265) résument les caractéristiques de l'enseignant performatif de la façon suivante : celui qui répond aux cibles de performance externes, qui se soumet à une surveillance constante et qui aspire continuellement à l'amélioration de son rendement.

L'enseignant datafié, figure conceptuellement très proche de l'enseignant performatif, est le sujet des processus de datafication en contexte éducatif (Daliri-Ngametua et Hardy, 2022, p. 3), qui sont à leur tour rendus possibles grâce aux technologies performatives (les instruments qui produisent les indicateurs chiffrés). Les chercheurs qui s'intéressent au phénomène tentent plus exactement de comprendre l'impact des données, de l'intelligence artificielle et des technologies numériques sur la formation d'un type d'enseignant soumis à l'injonction de s'appuyer sur des données numériques pour guider son action pédagogique (Holloway et La Londe, 2021, p. 266). Dit

résultats qui en aurait accentué le recours de façon exponentielle. En éducation, elle correspond à la restitution des différentes composantes du domaine éducatif (scolarisation, élèves, enseignants, etc.) en tant que données à colliger, à analyser, à surveiller et à contrôler (Holloway et La Londe, 2021, p. 266). Elle concerne donc autant les processus et les effets d'une éducation quantifiée, passant par l'élaboration des politiques éducatives jusqu'aux pratiques pédagogiques (Grek *et al.*, 2021, p. 1). D'un point de vue critique, la datafication peut être assimilée à la bureaucratisation néolibérale (Hibou, 2012) qui, nous le rappelons, est un travail d'abstraction qui fait entrer des réalités complexes dans des catégories prédéfinies. En fait, et comme Lessard (2021, p. 5) le mentionne, la datafication mobilise des données quantitatives dans le but de réguler une activité et d'en accroître la performance, mais engendrerait des cas où l'individu se préoccupe des mesures plutôt que de l'atteinte des finalités qu'elles poursuivent réellement.

autrement, l'enseignant datafié est performatif et fait l'objet d'une surveillance statistique accrue en raison de la prolifération des données numériques produites à son égard. En plus d'orienter l'enseignant vers l'utilisation des données, la datafication le transforme en éléments de données à part entière en le réduisant à un profil qui en devient l'avatar (Holloway et La Londe, 2021, p. 273). Ceci permet la surveillance, la classification et l'évaluation de l'enseignant, mais rend également possible un profilage « prédictif » de ses comportements futurs sur lesquels il est possible d'agir de façon préventive (Selwyn, 2015, p. 74).

Différents auteurs ont émis des hypothèses à savoir comment les discours, les logiques et les pratiques orientés vers les performances et les données peuvent pousser l'enseignant à se conformer et à intégrer ces modèles à son identité professionnelle. En fait, le phénomène résulterait d'un travail de subjectivation, c'est-à-dire un processus suivant lequel la subjectivité d'un sujet se constitue (Dardot, 2011, p. 235). Englund et Frostenson (2017, p. 888-889) constatent que les individus sont enclins à se reconnaître, à s'exprimer, et à s'évaluer eux-mêmes et les autres à travers le langage des technologies performatives une fois qu'ils y sont exposés de manière répétitive. Selon les chercheurs, ce phénomène s'expliquerait par deux mécanismes qui participent à renforcer le conformisme des personnes. D'une part, les technologies performatives participeraient à visibiliser les actions humaines et la surveillance de ces dernières, faisant en sorte que le sujet pris dans de tels arrangements aurait tendance à l'auto-discipline. D'autre part, et conséquemment au premier mécanisme, les technologies performatives auraient le potentiel de faire émerger en l'individu son « moi entrepreneur » : la comparaison de ses résultats induit une concurrence, un encouragement à être plus entreprenant, à orienter son agir professionnel vers les résultats et à être plus compétitif.

À partir d'une perspective psychologique cette fois-ci, Moore et Clarke (2016, p. 668) ont approfondi les mécanismes psychiques qui font en sorte que les enseignants se conforment à la performativité néolibérale, même chez ceux réticents à ses principes, en étudiant la relation dialectique entre le moi individuel des enseignants et les structures externes. La thèse des auteurs se résume de la façon suivante : les politiques éducatives néolibérales auraient la capacité à orienter les affects des enseignants. En examinant l'évolution du professionnalisme, Moore et Clarke (2016, p. 671) soulignent que, bien que sa définition puisse varier au fil du temps, un attachement persiste à l'égard du terme. En d'autres termes, les enseignants qui se considèrent ou sont perçus comme

des professionnels peuvent ne pas être consciemment en accord avec la signification officielle du professionnalisme : néanmoins, ils aspirent tout de même à être professionnels et à être reconnus comme tels. Par analogie, un praticien souhaitant être estimé comme « un bon enseignant » aurait ainsi une tendance affective à intégrer à son identité professionnelle l'image véhiculée par les discours dominants, par désir de reconnaissance et d'approbation.

De même, Lewis et Holloway (2019, p. 36-37) se sont intéressés à la façon dont la datafication peut induire des réponses affectives chez les enseignants, ce qui les amènerait à incarner des représentations de soi fondées sur les données. Leurs analyses ont permis de dégager le constat que les données apporteraient une validation quantitative des qualités professionnelles de l'enseignant confirmant sa valeur individuelle. Cette validation agit comme une gratification qui pousse l'enseignant à considérer ces données comme le seul moyen de certifier la justesse de son enseignement (Lewis et Holloway, 2019, p. 48).

Ainsi, les modèles identitaires performatifs et datafiés seraient sous-tendus par des processus de subjectivation et de manipulation des affects qui en renforcent l'émergence chez les enseignants. Or, et à ce jour, ces mécanismes qui favorisent le conformisme sont encore largement méconnus : plus d'études semblent nécessaires pour comprendre comment les politiques éducatives néolibérales se répercutent concrètement dans la psyché enseignante et provoquent des effets identitaires (Englund et Frostenson, 2017, p. 903; Moore et Clarke, 2016, p. 675). Que les modèles identitaires promulgués par les politiques néolibérales soient consciemment ou inconsciemment acceptés ou rejetés par les enseignants, les injonctions entourant ce qu'est le fait d'incarner un « bon enseignant » engendreraient des conséquences chez certains, telles que des conflits identitaires et des sentiments d'impositions identitaires. Ces situations revêtent, comme nous le verrons dans les prochains paragraphes, un intérêt particulier dans l'étude de la souffrance chez les enseignants.

D'abord, selon le point de vue de plusieurs chercheurs en sciences de l'éducation, l'identité professionnelle enseignante se construit actuellement dans des espaces de lutte, là où la performativité instaure un système moral qui réoriente les acteurs vers ses propres finalités et vérités, provoquant ainsi des conflits identitaires chez les praticiens de l'enseignement (Ball et Olmedo, 2013, p. 88; Ball, 2016, p. 1056; Hendrikx, 2020, p. 616; Luengo Navas et Molina-Pérez,

2022, p. 110; Clarke, 2022, p. 11). Notamment, les injonctions à la performance et à la compétitivité néolibérales érigent de nouveaux cadres pour la prise de décisions éthiques, qui entrent en tension avec ceux propres au jugement professionnel de l'enseignant (Ball 2003, p. 218, Reeves, 2018, p. 3-10). Ball (2003, p. 221) parle d'une « schizophrénie de valeurs » pour évoquer un clivage où les valeurs personnelles de l'enseignant (en termes de pratiques pédagogiques ou de besoins des élèves, par exemple) se confrontent à des impositions externes institutionnellement situées qui visent à les rendre plus performatifs. Le phénomène a, par ailleurs, été abondamment traité par la recherche empirique : une enseignante tourmentée par les dilemmes éthiques engendrés par la vision techniciste du « bon enseignant néolibéral » qui la force à mettre de côté ses valeurs éducatives personnelles (Reeves, 2018, p. 23), des enseignants, mal à l'aise face aux pressions en faveur de repositionnements identitaires mis de l'avant par les modèles de l'école entreprise de l'État, qui ressentent une méfiance constante envers le caractère immoral du processus qui compromet leurs valeurs et leurs cadres éthiques (Stoten, 2013, p. 375), d'autres, sur la corde raide, déchirés entre les injonctions à la réflexivité qu'ils reçoivent au sein de leur école pour les rendre plus performants et leurs propres conceptions de la visée d'un travail réflexif (Dyson, 2020, p. 8). Pour les enseignants, le prix à payer semble être le risque pour leur santé psychologique. Les conflits identitaires génèrent des symptômes d'anxiété, de stress, d'épuisement et de dépression (Braun et Maguire, 2020, p. 442; Clarke, 2022, p. 14; Daliri-Ngametua et Hardy, 2022, p. 10, Skinner *et al.*, 2021, p. 10; Sturrock, 2022, p. 1227), mais donnent également lieu à des situations où les enseignants doivent réparer des blessures psychiques qui les ont placés en position de vulnérabilité (Woolhouse, 2023, p. 13).

Or, quand le sens de soi est mis à mal, l'identité professionnelle devient potentiellement à risque. Les travaux menés par Clarke (2022, p. 1) lui ont permis de dégager trois dérives qu'encourt l'identité professionnelle en contexte de pressions performatives. Elles portent, respectivement, sur les relations qu'entretiennent les enseignants avec les institutions et les cultures de travail, à leurs collègues, et à leurs pratiques pédagogiques : 1- devenir complice de la performativité tout en étant en désaccord avec ses principes, pour contourner les tensions et les conflits ou bien se sentir valorisé dans le système de performance; 2- se confiner, c'est-à-dire se replier sur soi-même, et éviter de donner son opinion, afin de ne pas être exposé aux jugements des autres; 3- se

conventionnaliser, sacrifier son unicité et devenir ventriloqué par les prescriptions pédagogiques, surtout celles qui doivent impérativement être mises en œuvre (Clarke, 2022, p. 9-13).

De plus, les conflits, les tensions et les dilemmes résultant d'impositions identitaires feraient en sorte que la pratique professionnelle enseignante quotidienne devient caractérisée par l'inauthenticité et la perte de sens (Ball, 2003, p. 221-223). Ces sentiments ont été capturés de façon explicite par les propos tenus par une enseignante qui déplore le caractère intrusif de la performativité : « Je deviens cette enseignante, que je n'ai jamais voulu être, qui ne cesse de regarder ses pourcentages » [notre traduction] (Braun et Maguire, 2020, p. 441). Une autre enseignante a exprimé l'impossibilité de rester fidèle à elle-même dans un contexte où elle estime être contrainte à *extraire sous pression les résultats des élèves* plutôt qu'à leur transmettre des apprentissages constructifs et significatifs : « Je n'ai pas l'impression que le système éducatif me permet de me sentir vraiment en accord avec ce que je pense, ce que je pense être le mieux pour les enfants et le travail d'enseignant. » [Notre traduction] (Plust *et al.*, 2022, p. 731)

Ces moments de « trahison de soi » ont été analysés, sous l'angle de la psychodynamique du travail, comme des formes de *souffrance éthique*. Conséquence psychique de l'effet des techniques néolibérales sur l'organisation du travail selon Christophe Dejours (2022a, p. 70), la souffrance éthique caractérise les situations où la personne doit exécuter des actes qu'il réprouve, à la suite de prescriptions souvent imposées au nom d'une rationalité économique et où les impératifs de productivité se heurtent aux valeurs du métier, faisant en sorte que ce type d'épreuve concerne autant les effets psychiques des contraintes subies par la personne que le rôle qu'elle joue dans la participation active à sa propre souffrance (Dejours *et al.*, 2015, p. 306-307). La souffrance éthique peut s'accompagner d'un sentiment de perte d'intégrité et d'une honte, comme l'exprime cette enseignante qui discute son rôle actuel dans un milieu fortement caractérisé par la performativité : « C'était mon boulot [en tant que non-conformiste de classe] de détester [la performativité] et... de tout critiquer. Maintenant, devinez qui est un rouage [du système] [...]. Je me hais. » [Notre traduction] (Holloway et Brass, 2018, p. 272) Cet extrait, dont nous avons retiré les nombreux jurons, démontre bien la colère vécue par cette enseignante vis-à-vis de cette trahison qui l'amène, en dernière instance, à entretenir un sentiment de dégoût envers elle-même.

En revanche, il serait faux de postuler que tous les enseignants subissent les effets des technologies performatives comme des impositions ou qu'elles mènent ostensiblement à des conflits de nature identitaire. D'une part, certains enseignants se reconnaissent volontiers dans le *persona* performatif (Wilkins, 2011, p. 394; Wilkins *et al.*, 2021 p. 30) ou datafié (Lewis et Holloway, 2019, p. 45), aspirent à la performativité tel un idéal (Sullivan *et al.*, 2021, p. 395-397), ou bien voient en cette posture un gage de développement sur le plan professionnel (Englund *et al.*, 2019, p. 736). Or, des études suggèrent que le fait d'incarner ces rôles n'est pas sans occasionner certaines frictions pour les enseignants. Les résultats de l'étude de Englund et Frostenson (2017, p. 895-900) font état de luttes cognitives chez ceux voulant être, ou se faire reconnaître comme, des enseignants performatifs : s'investir dans la performativité, mais ne pas sentir que les résultats de son travail soient reconnus à juste titre, ou bien se rendre compte qu'il n'est pas toujours envisageable de constamment s'adapter dans le but de s'améliorer, et que ses performances peuvent finalement ne jamais être suffisantes. Les injonctions à l'amélioration perpétuelle des performances individuelles sembleraient faire de l'identité professionnelle un projet inachevé, qui doit continuellement évoluer, et ce, au gré des exigences des technologies performatives qui tendent, sans cesse, à se renouveler et à repousser les limites du possible (Englund *et al.*, 2019, p. 740). Les données colligées par l'étude de Lewis et Holloway (2019), analysant les effets de la datafication sur les subjectivités enseignantes, abondent dans un sens similaire. Les chercheurs ont noté que les participants entretenaient une forte motivation à l'amélioration de leurs performances datafiées qui sont, de leur point de vue, garantes de leur valeur sur le plan professionnel. Cependant, cette situation s'est traduite chez plusieurs par une lutte sisyphéenne pour atteindre la perfection, induisant ainsi une profonde insatisfaction chez les enseignants qui finissent par se rendre compte que la perfection est impossible (Lewis et Holloway, 2019, p. 49).

D'autre part, les enseignants déploient différentes stratégies d'adaptation pour faire face aux tensions identitaires provoquées par les technologies performatives, afin de conserver une image de soi cohérente : naviguer à travers les zones d'incertitude; résister ouvertement aux injonctions à la performativité, voire tenter de « jouer le jeu du système » (Buchanan, 2015, p. 705; Hendriks, 2020, p. 615-619; Sturrock, 2022, p. 1234). Le déploiement de ces stratégies peut toutefois s'avérer un investissement considérable en termes de temps et d'énergie. Ces situations peuvent mettre à mal l'équilibre psychologique des enseignants, par exemple, les démoraliser ou les mener au *burn-*

out, voire les pousser à renoncer au métier (Hendrikx, 2020, p. 619; Lambert et Grey, 2020, p. 519, Sturrock, 2022, p. 1233-1234).

Au Québec, et à notre connaissance, les effets du néolibéralisme sur l'identité professionnelle enseignante n'ont pas fait l'objet d'études spécifiques⁵⁵, sinon qu'une seule ayant succinctement abordé le thème. LeVasseur et Bédard (2020, p. 396) explorent les transformations identitaires d'enseignants du primaire québécois en contexte du passage d'une culture scolaire (curriculum, contenus d'enseignement, activités culturelles) orientée vers l'humanisme psychologique et le développement intégral de l'élève, à une autre d'inspiration néolibérale, axée sur la performance et le développement cognitif de l'élève en vue d'une compétitivité économique. Les résultats obtenus soulèvent plus de questions qu'ils n'apportent de réponses. En effet, les enseignants semblent ambivalents à l'égard des valeurs néolibérales qui font l'objet d'une préoccupation pour certains, et d'une nécessité pour d'autres. Une fois questionnés à savoir s'ils croient que leur conception de l'éducation et leur enseignement constituent une forme de résistance, ou de relai, de la culture dominante néolibérale, les enseignants n'ont rien dit ou fait état d'une posture de résistance qui était néanmoins marginalisée dans leur milieu (LeVasseur et Bédard, 2020, p. 398). Si ces résultats laissent présager de possibles tensions et conflits identitaires, ces derniers n'ont pas été directement approfondis par l'étude.

Par contre, des chercheurs québécois postulent, d'un point de vue théorique, l'évidence de l'évolution des identités professionnelles face aux principes de la GAR. Ceci s'explique, notamment, en raison de la mise à l'épreuve (injonctions au bachotage, impositions d'une

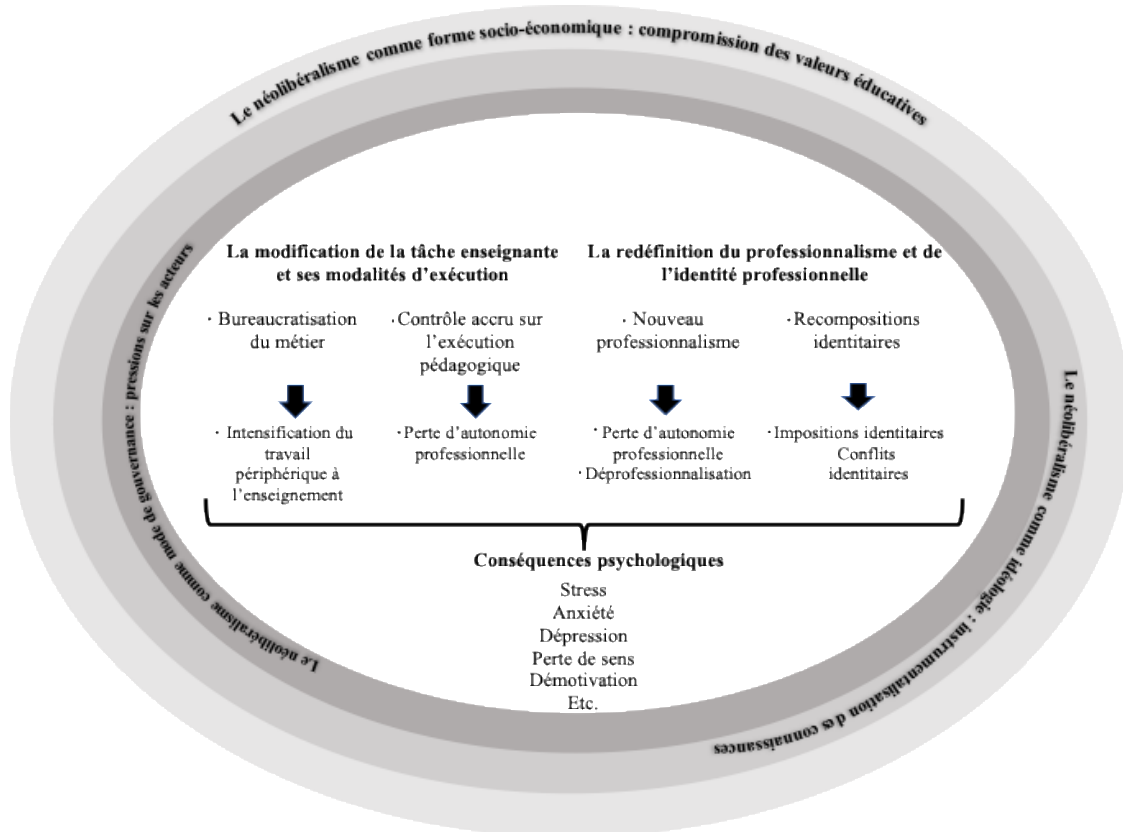
⁵⁵ Mentionnons toutefois quelques travaux québécois qui ont examiné le thème auprès d'autres acteurs du milieu éducatif. L'étude de LeVasseur (2020) s'intéresse aux pressions sur l'organisation du travail des professionnels scolaires (psychothérapeutes, psychoéducateurs, ergothérapeutes, orthopédagogue, etc.) qui découlent du modèle de performance adopté par les institutions en marge du déploiement de la GAR. Les résultats font état, chez les participants, de conflits identitaires importants et de remises en question de leur rôle professionnel. Ces diverses situations sont en fait le résultat d'une tension entre les valeurs éducatives que les professionnels entretiennent à l'égard de l'intervention auprès des élèves en difficulté et les orientations ministérielles privilégiées à ce titre (LeVasseur, 2020, p. 194). Une autre recherche, menée par Viviers et ses collaborateurs (2019), a pointé les enjeux identitaires vécus par des conseillers d'orientation en milieu scolaire. Leurs analyses rendent compte de tensions entre l'identité de métier des participants qui présente des affinités relativement faibles avec les principes des politiques découlant de la NGP encadrant leur travail. Devant les divergences et les incompatibilités auxquelles font face les conseillers d'orientation dans le réel de leur activité (refonte de leur rôle auprès des élèves, envahissement de leur activité par des tâches administratives, par exemple) surgirait une *souffrance identitaire de métier* (Viviers *et al.*, 2019, p. 109), c'est-à-dire, un « vécu subjectif partagé traduisant un empêchement d'agir en continuité avec le cœur de son métier qui fait qu'on ne reconnaît plus sa profession dans ce qu'on fait (Viviers, 2016) » (Viviers *et al.*, 2019, p. 94).

réflexivité instrumentale) de la vision des finalités du métier induit par la politique éducative (Maroy *et al.*, 2017b, p. 550) et de la redéfinition des responsabilités et des rapports de pouvoir qu'elle instaure entre les praticiens de l'enseignement et leur direction d'établissement d'enseignement (Kamanzi *et al.*, 2019, p. 432-433). Dès lors, est-il possible que la GAR participe à véhiculer, au Québec, un éthos enseignant orienté vers la performativité et la datafication, et par-delà, à engendrer certaines formes de souffrances identitaires chez les praticiens de l'enseignement ? À notre sens, cette hypothèse mérite une meilleure compréhension, considérant que la GAR procède, d'une part, à rendre visible et à superviser le travail enseignant à des fins d'amélioration de leur efficacité pédagogique (Maroy, 2021a, p. 165), et d'autre part, à mobiliser des données (colligées notamment dans le logiciel Lumix) en vue d'un ajustement et d'une régulation des pratiques pédagogiques des enseignants (Maroy, 2021a, p. 139). Sur ce dernier point, ajoutons finalement que le Québec a récemment renforcé son orientation en matière de gouvernance scolaire axée sur les données, notamment par l'entremise de son *Tableau de bord de l'éducation* (Gouvernement du Québec, 2025), qui permet de colliger des données numériques en nombre massif. Selon Collin (2024), la datafication de l'éducation se produirait dans le cadre d'une infrastructure de gestion pédagogique dont les fonctions sont l'évaluation de la performance des enseignants et l'orientation de leur accompagnement professionnel. Cette infrastructure est, selon Collin (2024), la concrétisation de l'ambition en matière d'imputabilité des acteurs scolaires sous l'autorité du chiffre, et de gestion pédagogique. Les dérives possibles pour les enseignants seraient multiples, notamment l'assujettissement de leur pratique pédagogique à une régulation technico-gestionnaire, réduisant et contrôlant de plus en plus leurs choix en la matière. La tendance à la datafication du système scolaire québécois ne ferait que s'accroître, ce qui renforce l'importance de se pencher sur les enjeux qu'elle pose pour les enseignants.

En somme, l'objectif de cette section était de documenter les répercussions du néolibéralisme sur le travail enseignant. Nous les avons analysées à partir d'une double entrée : la pratique professionnelle (la modification de la tâche enseignante et de ses modalités d'exécution) et le rôle de l'enseignant en tant que membre d'un groupe (la redéfinition du professionnalisme et de l'identité professionnelle). Notre lecture permet de mettre en lumière la façon dont les trois conceptions du néolibéralisme (comme forme socioéconomique du capitalisme, comme idéologie et comme mode de gouvernance), ainsi que ses influences sur les trois dimensions du champ

éducatif (les institutions scolaires, la connaissance et la gouvernance scolaire), bouleversent le travail des enseignants. Le clivage entre les valeurs néolibérales et éducatives, les dérives de l'instrumentalisation de la connaissance et des finalités scolaires, et surtout, les répercussions tangibles des pressions managériales dirigées vers l'exercice pédagogique, conduisent à plusieurs impacts pour l'enseignant : l'intensification du travail périphérique à l'enseignement, la perte d'autonomie professionnelle, la déprofessionnalisation, les impositions et les conflits de nature identitaire, et le tout contribuant à fragiliser la santé psychologique des enseignants (stress, anxiété, dépression, etc.). La figure 1.2 présente visuellement les effets du néolibéralisme sur les enseignants et leur travail.

Figure 1.2 Les effets du néolibéralisme sur les enseignants et leur travail



Source : élaboration personnelle

La variété de situations professionnelles et subjectives en tensions que nous avons soulevées tout au long de cette section se caractérise par un point commun, bien qu'elles diffèrent en leur nature.

En fait, nous souhaitons avancer que la *perte* de sens éprouvée par les enseignants face à l'inutilité des tâches bureaucratiques chronophages qu'on leur demande d'accomplir, que la *réduction* de leur marge de manœuvre en matière d'exécution de leur travail, que la *dépossession* d'une part du contrôle qu'ils ont des contours de leur professionnalité, ainsi que les sentiments d'*inauthenticité* et d'*impuissance* qu'ils vivent résultant des manipulations néolibérales de la subjectivité expriment une seule et même occurrence. Plus précisément, ces différentes situations, où se conjuguent des expériences de diminution, de séparation et de dépouillement à des épreuves psychiques, nous amènent vers le terrain d'un phénomène *sui generis*, celui de l'*aliénation*.

1.4 L'aliénation des enseignants : une grille d'analyse pour mieux saisir les conséquences du néolibéralisme éducatif

L'analyse des effets du néolibéralisme en éducation sur les enseignants menée jusqu'ici nous conduit, chemin faisant, vers l'étude d'une condition spécifique qui met à risque leur bien-être : l'aliénation⁵⁶. Soulignons que notre intention n'est pas de prétendre que tous les enseignants font l'expérience de l'aliénation au travail. L'objectif de notre démarche est, plus exactement, d'aborder la question de *l'enseignant souffrant* à travers la grille d'analyse offerte par la théorie de l'aliénation, laquelle nous paraît permettre une mise en relation unifiée et cohérente des multiples impacts qu'engendre le néolibéralisme éducatif sur l'activité de travail. Nous discutons, d'abord, les caractéristiques de l'aliénation enseignante, pour ensuite en analyser les formes concrètes dans les situations socioprofessionnelles.

1.4.1 Caractéristiques de l'aliénation enseignante

L'aliénation enseignante désigne une situation dans laquelle une personne devient séparée d'un objet (une autre personne, un collègue, son travail, voire une partie d'elle-même), et où cette dépossession est entendue comme négative partant de l'idée qu'elle ne devrait pas exister sous des conditions idéales (Low, 2021, p. 99). L'aliénation fait référence à la fois à une condition psychologique nuisible présente chez l'enseignant résultant d'une expérience de séparation, mais aussi à une condition sociale qui non seulement la rend possible, mais aussi l'accentue (Dhillon,

⁵⁶ L'aliénation est un concept complexe et polysémique qui a fait l'objet de plusieurs controverses, et dont certaines sont encore d'actualité. Ces questions sont toutefois pour l'instant mises de côté, et nous nous permettons un raccourci vers l'étude de *l'aliénation enseignante*. Une analyse approfondie des racines de l'aliénation, de son développement conceptuel, de son déploiement au sein de la recherche scientifique et de ses enjeux actuels est proposée au chapitre 2.

2019, p. 74). Le phénomène permet donc de comprendre comment les pressions des logiques structurelles (économiques, politiques et culturels) propres à l'exercice du métier peuvent entraîner des réponses émotionnelles négatives chez les personnes.

Il est possible de dégager deux dimensions au phénomène. D'une part, les enseignants peuvent faire l'expérience d'une aliénation dans leur travail (ou de leur travail), l'*aliénation objective* comme séparation de l'objet. En contexte de néolibéralisme éducatif, l'aliénation objective des enseignants concerne en première instance la perte de la maîtrise sur les contours de la profession, notamment en raison des formes excessives de contrôle imposées. Du point de vue des chercheurs, les causes cette dépossession du travail impliquent la régulation managériale de l'autonomie professionnelle des enseignants (Poutanen, 2022, p. 628), les cultures scolaires caractérisées par de hauts degrés de standardisation des pratiques pédagogiques et de contrôle hiérarchique (Korumaz *et al.*, 2020, p. 53), les pratiques de monitoring et de responsabilisation des enseignants (Dworkin *et al.*, 2003, p. 110), ou encore, le processus plus large de la déprofessionnalisation enseignante (Pavlidis, 2023, p. 16). Concrètement, l'aliénation objective de l'enseignant s'observe dans l'écart entre le travail dans lequel les enseignants souhaitent s'engager, et celui qui doit nécessairement être accompli. Pour étayer cette idée, Stone-Johnson (2014, p. 32) prend l'exemple de la différence entre ce que l'on demande aux enseignants d'effectuer comme tâches pédagogiques sous les régimes d'*accountability*, et les pratiques qu'ils estiment ne plus être autorisés à faire. Nous avons bien montré, au fil des sections précédentes, en quoi les différents phénomènes exposés ci-haut sont liés aux réformes et aux politiques éducatives orientées vers la poursuite de valeurs et d'impératifs néolibéraux (l'efficacité, la performance et la rationalisation des systèmes éducatifs, etc.). Ainsi, l'aliénation objective des enseignants trouve son origine au confluent de facteurs macro-structurels d'un système scolaire (socioéconomiques et politiques) et de facteurs mésostructurels (organisation particulière d'un établissement d'enseignement).

D'autre part, et conséquemment aux expériences de dépossession vécues par les enseignants au travail, ces derniers sont à risque d'éprouver une *aliénation subjective*, c'est-à-dire l'expérience de difficultés et de souffrances sur le plan psychique dans l'acte d'enseignement. L'aliénation subjective est associée à certaines manifestations psychologiques, en tant que symptômes, qui permettent d'en poser le diagnostic : la perte de sens, l'impuissance et l'inauthenticité. La perte de sens caractérise une situation où la personne n'accorde pas de valeur intrinsèque ou extrinsèque à

son travail, c'est-à-dire, où elle n'a pas le sentiment que ses actes professionnels ont de la valeur (Brooks *et al.*, 2008, p. 47-48). L'impuissance s'observe lorsque certains enseignants entretiennent le sentiment que les conditions d'exercices de leur métier ne leur permettent pas d'atteindre les buts qu'ils se sont donnés (Mayger, 2022, p. 598). L'inauthenticité peut se manifester par le conformisme à l'égard de l'approbation externe ou résulter de la domination des attitudes, des croyances ou des opinions des autres (Clarke et Phelan, 2017, p. 20). L'aliénation subjective des enseignants constitue alors une réponse aux tensions provoquées par des pressions externes (les formes de contrôle auquel il est soumis) et internes (les convictions personnelles des acteurs) (Peters, 2022, p. 202). Or, soulignons que subir de l'aliénation dans sa forme objective ne va pas nécessairement entraîner l'expérience d'une aliénation subjective. Ainsi, étudier l'aliénation chez les enseignants revient à analyser, dans un processus dialectique, la relation entre les conditions d'aliénation objective et les manifestations de l'aliénation subjective.

1.4.2 Les formes concrètes de l'aliénation enseignante : entre aliénation objective et aliénation subjective

En observant la littérature scientifique récente, principalement issue de recherches empiriques, on peut rapidement s'apercevoir que les rapprochements entre l'aliénation enseignante et la pensée néolibérale ne sont pas anodins. Nous commençons par identifier les aspects dont les enseignants sont privés. Nous avançons que l'aliénation objective des enseignants les séparerait de leur capacité à faire preuve d'agentivité⁵⁷ au travail, ce qui peut entraîner chez certains des manifestations psychiques d'aliénation subjective. Il est important de noter que la relation entre l'aliénation objective et l'expérience subjective qui en résulte varie sensiblement d'un enseignant à l'autre; les manières déployées pour affronter ces situations diffèrent tout autant. Ces interactions à géométrie variable nous amènent à traiter, ensuite, des différentes stratégies adoptées par les enseignants pour faire face à l'aliénation.

⁵⁷ Nous entendons par agentivité de l'enseignant la façon dont il contribue activement à façonner son travail et les conditions qui y sont associées (Biesta *et al.*, 2015, p. 624). Suivant le point de vue de Biesta et ses collaborateurs (2015, p. 627), l'agentivité est une transaction entre l'acteur et une situation, autrement dit, elle n'est pas une propriété ou une compétence intrinsèque à une personne, mais plutôt une action qu'elle exerce. Ailleurs, ces mêmes auteurs (Priestley *et al.*, 2015, p. 143) soulignent l'importance de considérer l'influence des logiques structurelles qui peuvent rendre possible ou entraver l'agentivité des enseignants.

1.4.2.1 L'aliénation objective comme entrave à l'agentivité des enseignants et ses conséquences psychiques

D'abord, certains travaux étudient l'aliénation objective des enseignants dans sa relation aux multiples tâches administratives instaurées sous l'égide de la gouvernance néolibérale des institutions éducatives. Tel que nous l'avons expliqué antérieurement, la bureaucratisation néolibérale du travail des enseignants peut conjuguer une intensification de leur charge de travail à une gamme de conséquences psychologiques comme de l'épuisement, de la frustration ou du stress. Il s'agit, par ailleurs, d'éléments qui pointent vers un diagnostic d'aliénation : ce type de bureaucratisation ferait entrer des réalités complexes dans des catégories abstraites, travestissant ces réalités, ce qui peut induire une perte de sens, ainsi qu'en témoigne l'analyse de Hibou (2012, p. 34).

L'enquête de Tsang (2018a, p. 340) suggère que la lourdeur du travail bureaucratique (les rédactions administratives et les réunions, par exemple) que les enseignants sont sommés d'accomplir entraîne non seulement des émotions négatives (du stress, de l'anxiété, de l'épuisement, de la dépression), mais aussi une perte de sens au travail en raison d'une incapacité à exécuter librement les tâches pédagogiques. La quantité considérable de ce type d'obligations, dépourvues de valeur éducative aux yeux de certains, les confronte à un perpétuel manque de temps pour planifier et enseigner. La situation n'est pas sans générer une détresse profonde chez certains, comme le sentiment de nuire aux élèves ou de faillir au métier (Tsang, 2018a, p. 340). Des réactions similaires ont été observées chez les participants à l'étude de Soza (2015). Certains ont dénoncé le sacrifice immense consistant à mettre de côté les tâches d'enseignement pour se concentrer sur celles de nature administrative, une situation qualifiée d'absurde qui entraîne de l'impuissance, et qui leur fait peser le sentiment d'être responsable d'une situation délétère où ce sont les élèves qui en écopent (Soza, 2015, p. 146). Les enseignants estiment que leur environnement de travail semble aller activement à l'encontre des efforts qu'ils déploient pour remplir adéquatement leur rôle pédagogique auprès des élèves, ce qui entre en rupture avec les fondements philosophiques et éthiques qu'ils entretiennent à l'égard de la profession (Soza, 2015, p. 149). De fait, et comme Tsang et Kwong (2017, p. 846-847) le soulignent, ce n'est pas la surcharge de tâches bureaucratiques en soi qui provoque la souffrance chez les enseignants, mais plutôt le déplacement des finalités de leur travail qui les aliène de ce qu'ils souhaitent réellement accomplir avec les

élèves. Les conclusions de l'étude de Soza (2015, p. 183) abondent dans un sens similaire, en pointant l'impossibilité des enseignants, pour les mêmes raisons, de s'actualiser comme professionnels.

Ensuite, des études identifient la relation entre les systèmes d'accountability basés sur les résultats et l'aliénation objective des enseignants. Tsang et Kwong (2017, p. 852) suggèrent que les réformes néolibérales participent à aliéner le travail enseignant en déplaçant certaines finalités éducatives, tel le développement intégral de l'élève, vers des objectifs managériaux et administratifs, comme l'atteinte de cibles de performance. En conséquence, certains enseignants ne reconnaissent plus la valeur pédagogique de leur travail et perdent le sens d'un métier devenu incompatible avec leurs aspirations personnelles. Salter (2020, p. 192) présente des cas d'enseignants qui dénoncent la valorisation néolibérale de savoirs pouvant être mesurée aux dépens de compétences plus difficiles à quantifier, comme le développement de l'autonomie et de la confiance en soi chez les élèves. Ces enseignants constatent, avec regrets, leur incapacité à participer à l'épanouissement de leurs élèves. Soumis aux injonctions à la performance, d'autres enseignants se sentent carrément impuissants devant la faible emprise qu'ils ont sur les processus d'évaluation rigides qui leur ont été imposés, et qui les laissent démunis, comme le suggèrent les propos tenus par cet enseignant : « L'enseignement a tellement changé, et les obstacles que vous devez franchir vous paraissent déjà beaucoup plus écrasants qu'auparavant. Vous vous enlisez dedans. » (Mayger, 2022, p. 609)

Le clivage entre les aspects vocationnel et utilitariste du métier engendre ainsi des contradictions, provoquant chez les enseignants des formes de dissociation envers leur rôle (Poutanen, 2022, p. 626). Par exemple, une future enseignante déplore le dilemme éthique auquel elle est confrontée, à savoir, prodiguer un enseignement qui n'est pas orienté vers l'amour d'apprendre, mais plutôt axé sur l'éventuelle reddition de comptes d'une progression suffisante des élèves envers les exigences de la performativité (Hulse, 2018, p. 31). Pour Torres-Duarte (2021, p. 5), l'aliénation se manifeste aussi par une dégradation éthique induite par l'instrumentalisation des procédés pédagogiques vers la fabrication de subjectivités qui répondent aux fins économiques et politiques du capitalisme néolibéral. Cette aliénation occasionne chez l'enseignant un sentiment d'étrangeté, de dissociation ou de décalage devant l'impression que son utilité pour le système économique est plus importante que son propre bien-être, ou celui des autres.

Dans un registre différent, certains enseignants ont le sentiment de devoir accomplir un enseignement stérile et dépourvu de vitalité (*lifeless teaching*) face à la réduction des possibilités pédagogiques imposée par l'obligation de résultat (Hulse, 2018, p. 26). En effet, et ce, dès la formation initiale, des enseignants estiment être difficilement aptes à faire preuve de créativité en enseignement, ou à bâtir des activités d'apprentissage favorisant le geste créatif chez les élèves, car ces pratiques sont synonymes d'une perte de temps considérant que ce que l'on attend de tous, c'est de produire le plus possible à l'intérieur d'une heure de cours (Hulse, 2018, p. 33-34). Comme le souligne Pavlidis (2023, p. 19), les injonctions à la standardisation du travail, couplées à l'accountability et au contrôle managérial, inciteraient fortement les enseignants à choisir des actes pédagogiques simples et à poursuivre des objectifs d'apprentissage étroits à court terme, plutôt que de s'engager dans des pratiques plus complexes et expérimentales.

Par ailleurs, l'obligation de se conformer à certaines pratiques pédagogiques, lorsque celles-ci ne sont pas jugées comme étant les meilleures dans l'intérêt de l'élève du point de vue enseignant, s'accompagne d'une profonde impuissance face à la contrainte (Hulse, 2018, p. 34), mais également de sentiments de culpabilité et de honte (Hulse, 2018, p. 33-34). Shirley et MacDonald (2016, p. 20) font appel à l'expression *enseignement aliéné* pour décrire des processus pédagogiques où l'enseignant néglige les pratiques qu'il juge les mieux adaptées aux besoins de ses élèves pour se conformer à des injonctions externes. Les quelques cas exposés exemplifient l'idée que l'aliénation objective engendre une réduction (Hulse, 2018, p. 28), une distorsion (Orr, 2012, p. 60) ou une négation (Grima, 2020, p. 178) de l'agentivité des enseignants. Leur incapacité à agir sur le monde, en l'occurrence à influencer leurs élèves de la manière qu'ils souhaitent ou à prodiguer un enseignement concordant avec leurs valeurs, provoque des formes d'aliénation subjective, comme des sentiments d'impuissance et de perte de sens au travail, dont résulte bien souvent une souffrance psychique. En définitive, et comme Maroy (2006, p. 132) le souligne, les nouvelles prescriptions d'obligations de résultat ont transformé la tâche de l'enseignant, empêchant certaines activités tout en prescrivant d'autres, heurtant par le fait même l'éthos professionnel des enseignants, lequel les incite à accomplir encore d'autres tâches. Cette situation peut donner lieu à des tensions, sinon à de l'aliénation.

Dès lors, les conséquences de ces « activités empêchées ⁵⁸ » seraient mieux saisies par le phénomène de l'aliénation qui leur ajoute une dimension supplémentaire, celle de contextualiser l'émergence des manifestations psychiques (perte de sens, impuissance et inauthenticité) et des conséquences psychologiques (stress, honte, épuisement, etc.) dans ces formes de séparation vécues dans l'exercice du métier. Par ailleurs, la théorie de l'aliénation permet aussi de mettre en lumière les stratégies d'adaptation mobilisées par les enseignants dont le travail contraint aurait provoqué des tensions psychologiques de l'ordre de la dépossession objective. En fait, et comme nous l'approfondissons à la section suivante, l'aliénation subjective des enseignants ne conduit pas à des résultats déterministes ou totalisants. Il y aurait plutôt des *aliénations plurielles*, caractérisées par les façons dont les acteurs font face aux contraintes du métier. Par divers mécanismes de *coping*, ces derniers peuvent soit atténuer les sentiments d'aliénation, ou inversement les accentuer (Poutanen, 2022, p. 638).

1.4.2.2 Les stratégies déployées pour faire face à l'aliénation : entre l'isolement, la dissonance cognitive, le conformisme et l'abandon de la profession

Nous avons dégagé des études portant sur la condition enseignante un second thème majeur. Ce dernier concerne les différentes stratégies d'adaptation, voire de survie, que les enseignants mobilisent pour tenter de pallier l'aliénation : s'isoler, négocier les dissonances cognitives, se conformer ou quitter le métier. Dans un cas comme dans l'autre, et comme nous le détaillons dans les prochains paragraphes, ces mécanismes de *coping* peuvent distordre les relations professionnelles et le rapport au métier, s'accompagner de souffrances psychologiques ou mener à d'autres formes d'aliénation.

Premièrement, certains enseignants s'isolent, afin de résister à l'aliénation. L'isolement permet d'atténuer la pénibilité au travail engendrée par les sentiments liés à l'aliénation (Soza, 2015, p. 157). Lorsqu'un enseignant se sent forcé, par exemple, de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques qui vont à l'encontre de ses principes, s'isoler devient une tentative subversive qui

⁵⁸ Notion bien connue en clinique de l'activité, et dont les prémisses rejoignent le schéma de l'aliénation objective comme dépossession de possibilités d'action au travail, l'activité (ou le travail) empêchée est l'amputation du pouvoir d'agir au travail d'une personne qui peut devenir la source d'une atteinte à sa santé psychologique (Clot et Litim, 2008, p. 102-105). Ce qui est empêché, contrarié ou suspendu, ou en d'autres termes ce qui ne se fait pas et est impossible d'exécuter, ferait intégralement partie de l'activité du travail. Les contrariétés répétées demanderaient aux personnes de mobiliser beaucoup d'efforts pour les endurer, au risque de développer des maladies professionnelles.

permet de conserver le sens du travail (Janzen et Phelan, 2019, p. 25). Dans ce cadre, l'enseignant peut se couper de son institution éducative ou de ses collègues (Poutanen, 2022, p. 634), développer une autonomie « en huis clos » dans sa salle de classe (Brooks *et al.*, 2008, p. 54) ou adopter l'image du « loup solitaire » en se positionnant en marge du contexte de collégialité et de collaboration de son milieu (Clarke et Phelan, 2017, p. 21). Différentes études laissent ainsi entrevoir comment l'aliénation peut nuire aux relations entre les enseignants ou à celles qu'ils entretiennent avec les autres acteurs du domaine éducatif (Korumaz *et al.*, 2020, p. 54; Ostabak, 2021, p. 597; Polatcan, 2020, p. 140; Stone-Jonson, 2016, p. 29). Les résultats de l'étude de Soza (2015, p. 150) suggèrent que s'aliéner des collègues est une solution bien plus tolérable pour l'enseignant que de risquer l'aliénation de soi.

Deuxièmement, les enseignants négocient pour réduire l'inconfort lié à l'incongruence ou à la disharmonie interne que provoque l'aliénation à travers la dissonance cognitive. Élaborée par le psychosociologue Léon Festinger, la dissonance cognitive caractérise une situation où la personne est confrontée à une contradiction entre deux éléments qui l'amènent à éprouver un inconfort émotionnel, et qui la poussent à vouloir retrouver un état de bien-être (Fointiat *et al.*, 2013, p. 5). Apaiser la dissonance cognitive passe par un changement d'attitude ou de comportement concernant la situation qui est à l'origine de la contradiction. La notion s'avère particulièrement utile pour comprendre pourquoi les enseignants en viennent à adopter des pratiques qu'ils condamnent initialement, comme les expédients pédagogiques. Au regard des cas de tricherie, Trinidad et ses collaborateurs (2019, p. 536) suggèrent qu'un décalage cognitif ait pu s'installer entre les pressions bureaucratiques orientées vers l'atteinte de résultats ciblés, et l'éthique individuelle des enseignants. Mobiliser des techniques adaptatives de cet ordre, comme le fait de banaliser l'acte ou de juger qu'il est inévitable, permet de réduire la dissonance vécue, mais également par rebond, de normaliser des pratiques pourtant contraires aux principes de l'éthique professionnelle enseignante. Selon Mayger (2022, p. 606), les raisons cyniques exprimées par les enseignants pour justifier les pratiques de manipulations des notes dans leur milieu témoignent d'une impuissance face aux contraintes de l'accountability. Ils se réclament de la marge de manœuvre qui leur reste, comme en témoigne le passage suivant : « Ceci est la part du gâteau que nous pouvons contrôler, alors contrôlons-la. » [Notre traduction] (Mayger, 2022, p. 606) Les enseignants aliénés donnent l'impression qu'il est légitime d'adopter des comportements qui

s'éloignent des normes socialement valorisées pour atteindre leurs objectifs (Stone-Johnson, 2016, p. 32), notamment par souci d'autoconservation de soi, comme l'illustre l'exemple plus haut.

Le troisième mécanisme d'adaptation déployé par les enseignants relève de la conformité. Dans ce contexte, nous l'assimilons à de l'auto-aliénation. La relation entre l'aliénation et le conformisme chez les enseignants est un objet d'étude qui n'est pas récent. Déjà en 1982, Abraham (p. 50) s'intéressait à la disposition de l'enseignant à renoncer à une part de son identité et à aliéner de lui-même une partie de son soi réel pour incarner une autre personne. L'enseignant porte ainsi un masque, celui d'un soi idéalisé concordant avec les attentes sociales, comme le fait d'être l'adulte face à la classe qui incarne les valeurs véhiculées par la société. Clarke et Phelan (2017, p. 17-18) suggèrent que les politiques éducatives néolibérales, par le biais de l'autoritarisme symbolique de la performativité et du managérialisme, subjuguent les enseignants à une colonisation psychique, c'est-à-dire une imposition de sens par un groupe (les décideurs politiques) sur le leur. En d'autres mots, la surveillance qui accompagne la performativité néolibérale, par laquelle le travail éducatif est soumis au contrôle, mais aussi à l'autocontrôle de soi, est aliénante en ce qu'elle engendre une compulsion à la conformité (Jensen et Michel-Schertges, 2010, p. 322; Michel-Schertges, 2019, p. 6). En effet, et dès la formation initiale, l'enseignant réprimerait des aspects importants de son identité professionnelle (valeurs, buts, aspirations) pour les faire correspondre à ceux d'un modèle prédéfini, comme l'enseignant compétitif (Hulse, 2018, p. 37), celui qui doit rapidement apprendre à ne pas remettre en question les impératifs performatifs sur lesquels il n'a aucun contrôle, et à accepter que « les choses soient ainsi » [notre traduction] (Hulse, 2018, p. 33).

Dans d'autres cas, les enseignants choisissent de se construire une identité de façade au travail, distincte de leur identité personnelle. Par exemple, et dans le prolongement des travaux de Abraham (1982), Peters (2022, p. 212) discute le cas d'enseignants aliénés qui affirment avoir adopté une persona détachée d'eux-mêmes, une construction professionnelle divorcée de leurs propres convictions et aspirations qui leur a permis de remplir les rôles professionnels attendus d'eux. Selon Ball (2003, p. 225), ces « fabrications » sont à la fois résistance et capitulation : elles font office de paravent détournant le contrôle auquel un enseignant peut être soumis, mais exigent de sa part une soumission au jeu des apparences. En cela, ces fabrications sont également une trahison de l'authenticité de l'enseignant, ou en d'autres termes, une aliénation de soi (Ball, 2003, p. 222-225).

Par ailleurs, face à la perte de contrôle sur le métier engendrée par l'aliénation objective, les enseignants en viendraient à accepter leur propre aliénation (Orr, 2012, p. 61) : ils abdiquent pour survivre professionnellement. Les propos tenus par cet enseignant, déchiré quant aux effets des injonctions pédagogiques, sont particulièrement éloquents :

Je pense que l'autre problème est que beaucoup d'entre nous ont l'impression que cela nous demande d'être quelque chose que nous ne sommes pas. Par exemple, si vous suivez le système, vous n'êtes pas fidèle à vous-même. [...] Tu sais, je ne sais plus quoi faire. Je pense que nous faisons beaucoup de bonnes choses en classe malgré le fait d'être obligé de nous conformer au système et j'essaie de ne pas dépenser mon énergie sur ce sujet, et c'est ma propre technique de survie. [Notre traduction] (Soza, 2015, p. 112)

Si l'auto-aliénation assure la survie professionnelle, elle est accompagnée d'un lourd fardeau psychologique : ressentir du déni ou de la mélancolie (Hall, 2018, p. 164), du stress ou de l'anxiété (Soza, 2015, p. 152), de la culpabilité ou de la haine de soi (Abraham, 1982, p. 60). L'enseignant devient ainsi, et parfois à son insu, complice des structures oppressives (Hulse, 2018, p. 27) et de sa propre aliénation (Torres-Duarte, 2021, p. 6). Les difficultés identitaires liées à l'aliénation subjective pourraient amener certains enseignants à utiliser la dernière stratégie d'adaptation : le retrait du métier.

Quatrièmement, certains enseignants abandonnent leur métier face à l'aliénation au travail. Ce choix de dernier recours découle souvent de l'épuisement d'alternatives qui ont mené à des impasses. Janzen et Phelan (2019, p. 25) discutent le cas d'une enseignante qui choisit d'abord de s'isoler de ses collègues, dans son milieu éducatif où l'activité pédagogique est fortement surveillée et encadrée par les gestionnaires. Ce geste lui permet de conserver momentanément le sens du travail et un sentiment d'intégrité envers la responsabilité qu'elle estime devoir accomplir envers ses élèves, c'est-à-dire prodiguer un enseignement qui n'est pas nécessairement mesurable et fondé sur les pratiques probantes, mais bien de qualité. Face à la détérioration des finalités éducatives axées sur la performance et à l'ingérence des approches managériales sur ses pratiques pédagogiques dans son école, l'enseignante vit de la démoralisation, de l'impuissance, de la frustration et un sentiment de déconnexion par rapport au métier. Ces éléments finissent par l'emporter : elle décide de prendre une retraite hâtive. Soza (2015, p. 149) rapporte des situations semblables chez les enseignants incapables de s'actualiser professionnellement, et qui préfèrent

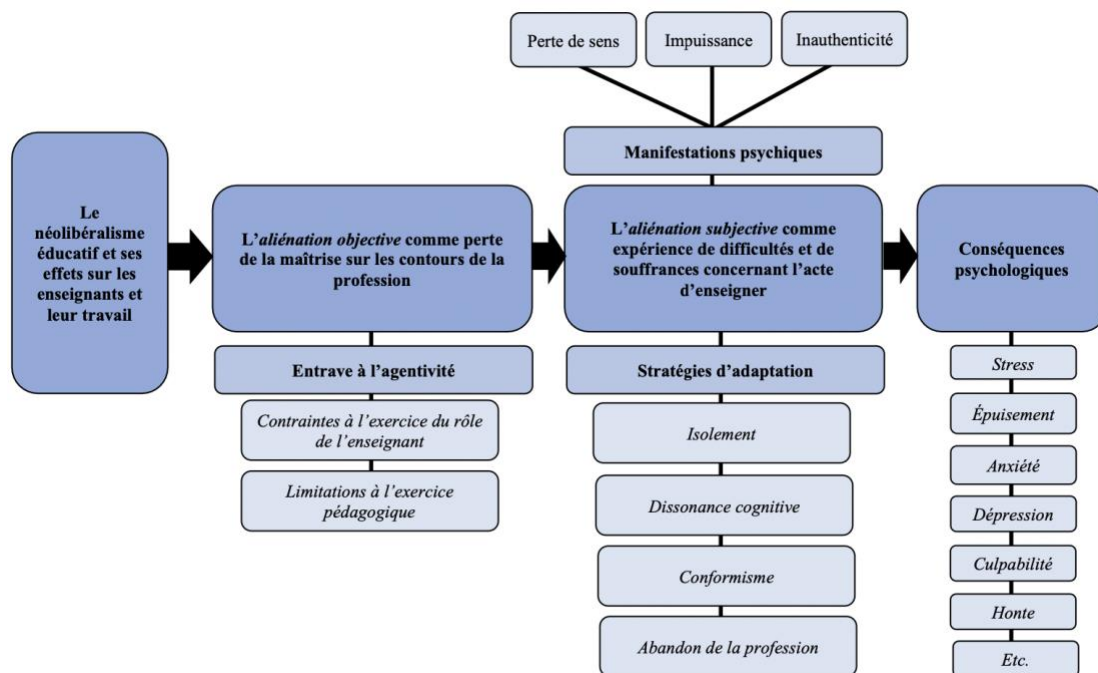
quitter complètement le métier plutôt que d'endurer des conditions de travail qui les exposent au *burn-out*. Ces cas corroborent les résultats d'études antérieures qui suggèrent que l'aliénation enseignante influence négativement l'intention de quitter la profession (Sandidge, 2002, p. i; Shoho et Martin, 1999, p. 13). En d'autres mots, plus les enseignants éprouveront des sentiments liés à l'aliénation, plus ils seront susceptibles d'abandonner leur métier. Les illustrations présentées ci-dessus ajoutent ainsi une dimension supplémentaire à la compréhension de ce phénomène, puisqu'elles expliquent comment des conditions de travail peuvent pousser l'enseignant à quitter le métier, une fois que le retrait est considéré comme une stratégie pour faire face aux formes d'aliénation vécues.

En définitive, nous avons constaté que certaines ramifications concrètes du néolibéralisme (accountability, finalités éducatives instrumentales, contrôles managériaux, etc.) et leurs effets sur le travail enseignant (limites à l'autonomie professionnelle, déprofessionnalisation, impositions identitaires, etc.) peuvent conduire à des conditions d'aliénation objective. Celles-ci limitent l'agentivité des enseignants (contraintes à l'exercice du rôle de l'enseignant, limitations à l'exercice pédagogique). Ces situations peuvent, à leur tour, entraîner des manifestations subjectives de l'aliénation chez les enseignants (impuissance, perte de sens, inauthenticité), ainsi que des stratégies d'adaptation pour y faire face (isolement, dissonance cognitive, conformisme et abandon de la profession).

Néanmoins, à notre avis, les différentes études recensées, bien qu'elles soient éclairantes dans leur capacité à circonscrire la relation de cause à effet entre l'aliénation objective et subjective chez l'enseignant, ne parviennent pas à expliquer de manière convaincante deux phénomènes. D'abord, elles ont de la difficulté à identifier ce qui est concrètement brimé dans l'exercice pédagogique et l'expression des rôles professionnels. C'est ainsi se demander : quelles facultés précises de l'enseignant sont entravées alors qu'il ne peut pas exprimer librement son agentivité ? Ensuite, les contextes liés à l'émergence des manifestations psychiques de l'aliénation (l'inauthenticité, la perte de sens et l'impuissance) ne sont pas suffisamment étayés par ces études. Dès lors, de quoi les enseignants ont-ils besoin pour qu'ils puissent vivre leurs situations socioprofessionnelles sans entrave ?

Jusqu'ici, nous avons vu que la théorie de l'aliénation sert de fil conducteur pour analyser les effets du néolibéralisme sur les enseignants et leurs conséquences psychologiques (stress, épuisement, anxiété, dépression, etc.). La figure 1.3 présente visuellement l'intégration des diverses composantes de l'aliénation enseignante.

Figure 1.3 L'aliénation enseignante en contexte de néolibéralisme éducatif



Source : élaboration personnelle

Ainsi, et comme l'avance Poutanen (2022, p. 627), le potentiel heuristique d'une pensée articulée autour de l'aliénation réside dans sa capacité à servir de lentille permettant des observations critiques sur la condition enseignante en contexte néolibéral. Elle approfondit également la question des répercussions de la perte d'autonomie professionnelle chez les enseignants et celle de l'incidence de l'intériorisation des identités professionnelles néolibérales. Elle apporte un éclairage différent sur des thèmes variés, comme le travail empêché, le conformisme ou l'abandon du métier chez les enseignants. Elle permet également un regard inédit sur la santé psychologique des

enseignants. À l'ère néolibérale, le thème de la santé au travail se heurte, lui aussi, à certaines contradictions, et nous souhaitons à présent aborder la question pour clore cette section.

En fait, il y aurait une tendance paradoxale dans l'identification des causes de la souffrance : la vision néolibérale entraînerait une psychologisation des êtres humains où les problèmes sociaux seraient occultés et ramenés à des phénomènes individuels culpabilisants (Lenoir *et al.*, 2016, p. 401-402). Selon Maranda et Viviers (2017, p. 2), le néolibéralisme favoriserait une convergence entre le management, le biomédical (l'étude objective et mesurable des maladies) et le psychologisme pour établir un paradigme dominant qui instrumentalise le rapport au travail. Ainsi, les difficultés psychiques vécues au travail (stress, fatigue, détresse, épuisement, désertion professionnelle, etc.) pourraient être vécues, comprises et intériorisées comme étant des problèmes strictement personnels, camouflant ce qui relève en réalité de problématiques sociales ou collectives. La santé psychologique au travail est réduite à un objectif de performance et de gestion, à ce qui est observable et quantifiable, et on ignorerait ainsi l'expérience des travailleurs et leur capacité d'agir (Cau-Bareille *et al.* 2021, p. 89-90). L'enseignant est donc, et de plus en plus, considéré comme pleinement responsable de sa santé mentale au travail malgré les pressions structurelles qu'il subit. Cependant, nous croyons avec Poirel et Houde (2019, p. 171) qu'il est crucial de dépasser l'idée que ce sont les individus qui sont inadaptés à leur environnement de travail pour se concentrer plutôt sur les dynamiques sociales. Cela permettrait aux enseignants d'œuvrer collectivement afin de confronter les conditions de travail qui font souffrir et de prévenir à la source les problèmes liés à la santé psychologique à la source.

Dès lors, en nous intéressant au collectif enseignant comme instance sujette à la souffrance et en proie à l'aliénation en raison des effets du néolibéralisme sur leur travail, notre démarche propose aussi de faire contrepoids à une vision individualiste de la santé psychologique. Elle vise à mieux cerner les causes et les conséquences du mal-être et à suggérer d'éventuelles pistes de solution y remédiant. Il ne s'agit pas de comprendre comment « réparer » les enseignants qui souffrent dans un environnement de travail oppressant, mais plutôt d'identifier les facteurs qui le rendent ainsi pour y remédier (Soza, 2015, p. 180). De ce que nous savons, le phénomène d'aliénation n'a pas encore été abordé par les chercheurs québécois. C'est dans ce cadre que s'inscrit notre contribution à l'avancement des connaissances. La dernière section du chapitre résume le problème de recherche et présente la question de recherche.

1.5 Problème de recherche et question de recherche

Dans ce chapitre, nous avons commencé par présenter la condition enseignante québécoise contemporaine. À l'heure où une importante pénurie d'enseignants frappe la province (Sirois *et al.*, 2022a, p. 27), les chercheurs s'intéressent aux conditions de travail des enseignants pour comprendre ce qui participe à ternir l'image de la profession et à pousser les acteurs à quitter le métier (Tardif, 2020, p. viii). La dégradation des conditions d'emploi, caractérisées par la précarité, l'intensification et la souffrance croissantes, semble être un élément important dans ce contexte. Ces phénomènes pointeraient tous, par ailleurs, vers une entité plus vaste qui aurait contribué significativement à l'évolution du travail enseignant et à son organisation : le néolibéralisme en éducation.

La relation entre le néolibéralisme et la sphère éducative est toutefois d'une complexité impressionnante. Agissant à la fois comme une idéologie, comme un mode de gouvernance et comme une forme socioéconomique du capitalisme (Audier, 2012; Haber, 2013; Steger et Roy, 2021), le néolibéralisme s'est d'abord implanté dans le domaine de l'éducation comme une solution aux différents problèmes rencontrés par les systèmes éducatifs au tournant des années 80, sur le terrain fertile de la remise en question de la qualité de l'école publique (Mons, 2007, p. 1). La pensée néolibérale s'est métissée avec d'autres processus de changements ayant contribué à l'évolution de l'éducation : la globalisation des économies, les discours en faveur d'une économie basée sur la connaissance, les revendications des parents pour une école plus responsable et des courants en sciences de l'éducation, comme l'enseignement efficace ou l'EBP.

Sous le couvert de la poursuite d'idéaux éducatifs louables, tels que l'optimisation de la qualité des services éducatifs, l'assurance d'une équité pour tous et le rehaussement des résultats scolaires des élèves (Sahlberg, 2021, p. 186), le néolibéralisme s'est imposé dans le champ éducatif d'une manière pourtant moins noble. Il a introduit une vision mercantile de l'école (Ball, 2003, p. 216; Connell, 2013, p. 102; Skerritt, 2019, p. 154), bousculé les valeurs éducatives au profit de celles de nature économique (Fabre et Gohier, 2015, p. 5), travesti la portée de la connaissance dans une réduction utilitariste (Laval *et al.*, 2012, p. 16), instrumentalisé les finalités éducatives à des fins économiques (Lenoir *et al.*, 2016, p. 205) et fait pression sur les acteurs du champ éducatif, afin d'atteindre les objectifs qu'il s'était donnés (Laval, 2010, s. p.).

Les enseignants semblent particulièrement affectés par le néolibéralisme éducatif, qui a modifié leur tâche et qui a fait évoluer la représentation de ce que signifie être un professionnel de l'enseignement à l'époque actuelle. En conséquence, ils subissent un alourdissement de leur travail, une réduction de leur autonomie professionnelle et sont soumis à des pressions identitaires qui occasionnent des conflits psychiques. Ces éléments participent profondément à mettre à mal leur santé psychologique (stress, anxiété, perte de sens, dépression, etc.). Face à la réduction de leur marge de manœuvre au travail et à la perte de contrôle sur les tenants et aboutissants du métier, les enseignants font l'expérience de formes de dépossession objectives qui entraînent des conséquences subjectives essentiellement pénibles. Nous les avons analysés à l'aune de la théorie de l'aliénation, que nous considérons comme une grille d'analyse permettant de mieux comprendre les conséquences du néolibéralisme en éducation sur la santé psychologique des enseignants.

À notre connaissance, aucune étude n'a été menée sur le phénomène d'aliénation enseignante au Québec. Les recherches récentes suggèrent pourtant qu'ils sont confrontés à une réduction importante de leur autonomie professionnelle. Cela est en partie attribuable à la mise en place d'une gestion de la pédagogie implantée dans la province sous l'égide de la GAR (Maroy, 2017; Maroy, 2021a; Maroy *et al.*, 2016; Maroy *et al.*, 2017a; Maroy *et al.*, 2017b; Maroy et Pons, 2019), ainsi qu'à une impression de déprofessionnalisation du métier (LeVasseur et Robichaud, 2022, p. 149). Ces phénomènes nous semblent être capables d'engendrer l'aliénation objective des praticiens de l'enseignement. Parallèlement, les chercheurs québécois observent la souffrance grandissante des membres de cette population (Couturier et Hurteau, 2018, p. 39; Gauthier-Lacasse et Robichaud, 2018; Maranda et Viviers, 2011; Mukamurera et Balleux, 2013; Houlfort et Sauvé, 2010), ainsi qu'une flambée récente de congés de maladie chez ceux du secteur public (Labbé, 2020). Notre recherche souhaite jeter un regard sur ces enjeux à partir de l'angle singulier et révélateur que propose la théorie de l'aliénation. L'identification d'éventuelles relations entre les manifestations de souffrance des enseignants et l'aliénation subjective, ainsi que l'aliénation objective qui en serait la cause, permettrait une compréhension originale des effets du néolibéralisme éducatif. Cet exercice nous semble nécessaire, puisque ses effets n'ont pas fait l'objet d'un étayage suffisant dans la littérature québécoise.

Nous posons donc la question de recherche suivante : comment les enseignants font-ils l'expérience de leurs tâches pédagogiques et de leurs rôles professionnels en contexte néolibéral

au sein du système scolaire québécois, et en quoi les modalités d'expérience, potentiellement entravées par l'aliénation, contribuent-elles au phénomène de la souffrance enseignante ?

CHAPITRE 2

L'ALIÉNATION

L'objectif de ce chapitre est de délimiter le concept fondamental du projet de recherche, soit celui de l'aliénation, afin d'examiner, ultérieurement, comment les enseignants font l'expérience de leurs tâches pédagogiques et de leurs rôles professionnels en contexte néolibéral, et en quoi les modalités d'expérience, potentiellement entravées par l'aliénation, contribueraient au phénomène de la souffrance enseignante. Cependant, l'aliénation figure parmi les concepts les plus complexes (et controversés) des sciences humaines et sociales modernes : son étude ne peut pas, à notre avis, faire abstraction d'une analyse théorique approfondie et méticuleuse. Ce travail précède donc l'exposé du cadre théorique retenu pour nos analyses.

Ce chapitre est divisé en trois sections. La première aborde l'aliénation en tant que concept inscrit dans une histoire et une tradition intellectuelle particulières. Nous en ferons l'esquisse pour mieux comprendre, par la suite, ses traitements actuels et ses potentialités critique, théorique et scientifique, mais également pour cerner certaines de ses limites. La deuxième section présente la posture que nous retenons dans le cadre de nos travaux : la *psychologie sociale analytique* de Erich Fromm. Selon nous, cette approche permet d'étudier l'aliénation de manière originale et exhaustive tout en surmontant les obstacles liés à ses développements récents. Ces éléments nous permettent, finalement, de préciser nos objectifs de recherche à la troisième section.

2.1 Le concept d'aliénation : son évolution d'hier à aujourd'hui

L'aliénation est un concept polysémique aux significations parfois éloignées les unes des autres. Il peut autant désigner une dépossession ontologique au sein d'un argumentaire philosophique (*la perte d'une part de soi*) qu'il peut être employé, comme terme issu du vocabulaire quotidien, pour renvoyer au fait de cesser de voir une personne (*s'aliéner quelqu'un*). Hétéroclite, il s'inscrit aussi au sein de cadres théoriques et d'épistémologies parfois concurrentes dans l'histoire des idées occidentales. Le concept d'aliénation a historiquement été central à la critique sociale (Autric, 2020, p. 124), mais s'est aussi taillé une place au sein d'écrits relevant du courant empirique quantitatif (Haber, 2007, p. 15). Polyvalent, il fut investi par la philosophie, par la sociologie, par la psychologie, par les sciences politiques, et même par les domaines médical, juridique et religieux.

Le concept d'aliénation est intrinsèquement lié à d'autres concepts parents qu'il aura contribué à faire murir, et avec lesquels il est d'ailleurs parfois confondu, que l'on pense aux notions de réification⁵⁹, de fétichisme⁶⁰, d'anomie⁶¹ ou de domination⁶². Plus encore, il est associé à d'autres notions, comme celle de servitude volontaire⁶³, qui en constitue une préfiguration historique. Il a fait couler beaucoup d'encre autant chez ses tenants que chez ses détracteurs et revêt ainsi un caractère polémique. S'il a joui d'une certaine notoriété à une époque, il a par la suite été jeté aux oubliettes pour, de façon plus récente, redevenir un objet d'analyse important au sein d'une pluralité de champs d'études liés à la philosophie et aux sciences humaines et sociales⁶⁴.

La complexité qui lui est inhérente peut encore aujourd'hui susciter la réflexion, et ce, même si son histoire et son statut au sein des principales disciplines l'ayant mobilisé (philosophie, sociologie, sciences politiques) soulèvent plusieurs questions quant à l'analyse que nous souhaitons mener, soit l'interprétation du vécu enseignant à l'aune de l'idée d'aliénation. Ainsi, qu'entend-on au juste par « aliénation » ? Pourquoi le concept a-t-il disparu, à une époque, de certains grands lexiques des sciences humaines et sociales, et que signifie cette disparition pour les tentatives contemporaines de réactualisation ? Autrement dit, qu'est-ce qui justifie le regain d'intérêt envers le phénomène de l'aliénation, et en quoi permet-il de contribuer à une meilleure compréhension des sociétés actuelles et des phénomènes qui s'y produisent ?

⁵⁹ Ce que l'on retrouve dans l'œuvre de Georg Lukács (1922/1976), entre autres auteurs ayant contribué à enrichir la notion de réification qui rejoint la problématique de l'aliénation.

⁶⁰ Comme prolongement de l'évolution de la notion d'aliénation au sein de la pensée du Karl Marx (1867/1969) de la maturité.

⁶¹ On remarque, tant chez Émile Durkheim que chez Robert King Merton, des correspondances conceptuelles entre l'aliénation et l'anomie en ce qu'elles renvoient toutes deux à des conditions sociales pathologiques qui créent un désajustement individuel (Ludz, 1976, p. 16).

⁶² La domination, l'une des préoccupations centrales des tenants de la première génération de l'École de Francfort, notamment chez Max Horkheimer et Theodor W. Adorno (1944/1983), Herbert Marcuse (1971) et Fromm (1941/2010), entretient des liens directs, mais repensés avec les legs des théories marxistes sur l'aliénation.

⁶³ Dans le *Discours de la servitude ou Le contr'un* (1576/1882), Étienne de La Boétie explore la manière dont l'individu peut consentir à sa propre soumission, esquissant ainsi ce qui peut être compris comme une première réflexion sur l'auto-aliénation.

⁶⁴ Depuis les vingt dernières années, on voit apparaître l'aliénation comme thème central d'écrits relevant des sciences de la gestion (Nair et Vohra, 2009 ; Shantz *et al.*, 2015), de l'éducation (Brooks *et al.*, 2008 ; Low, 2021 ; Tsang, 2018), de la philosophie (Haber, 2007 ; Jaeggi, 2014), de la sociologie (Archibald, 2009 ; TenHouten, 2017) et de la psychodynamique du travail (Dejours, 2006; 2022), pour ne nommer que ces quelques disciplines.

Dans le but de répondre à ces interrogations, nous proposons dans les pages qui suivent une brève reconstruction de l'évolution de la notion par la description de ses ancrages historiques, de sa popularisation et des ruptures qui l'ont accompagnée, pour ensuite présenter certains de ses traitements actuels en recherche théorique comme empirique. De fait, cette section ne prétend pas exposer l'ensemble de l'histoire de l'aliénation ni cartographier toutes les recherches qui ont été menées sur le thème. Il s'agit, plutôt, de cerner ses moments historiques phares et de présenter les apports intellectuels notoires l'ayant mobilisée, pour éventuellement mieux saisir sa portée actuelle dans le domaine éducatif, et plus spécifiquement dans le cadre du travail enseignant.

2.1.1 De quelques usages terminologiques anciens

On peut remarquer que l'histoire de l'utilisation du *terme* aliénation n'a pas toujours été connexe à son emploi en tant que *concept*, sinon que partiellement (Haber, 2007, p. 44). D'un point de vue étymologique, le mot « aliénation » découle du latin, *alienatio* (qui signifie cession, transfert, vente), où il est majoritairement, mais non exclusivement, employé jusqu'au début du 19^e siècle comme terme juridique désignant la cession d'un bien matériel (Haber, 2007, p. 47). Le terme apparaît aussi brièvement dans les écrits de certains des principaux théologiens du 16^e siècle comme Jean Calvin et Martin Luther, où il fait alors référence à Adam et Ève qui furent chassés du paradis, donc coupés de Dieu (Williamson et Cullingford, 1997, p. 264). L'idée d'aliénation se trouve également du côté de la philosophie politique, surtout sous l'influence de Jean-Jacques Rousseau : puisant dans la pensée de plusieurs auteurs du 17^e siècle (Hugo Grotius, Thomas Hobbes et Locke notamment) ayant émis des hypothèses sur la relation possible entre les individus et l'autorité politique (ou, plus spécifiquement, au regard d'un contrat social où les personnes accepteraient d'*aliéner* certains aspects de leur liberté en échange d'une protection étatique et au profit de l'ordre social), Rousseau, comme d'autres théoriciens du 18^e siècle d'ailleurs, donne alors mouvement à une politisation progressive de l'idée d'aliénation dans son œuvre phare *Du contrat social* (1762) (TenHouten, 2017, p. 13).

Puis, au tournant du 19^e siècle, c'est une autre signification du terme aliénation qui émerge, celle liée à son usage en psychiatrie pour désigner, dans son sens large, la folie. Dans ce cadre, « alienado » en espagnol et « aliéné » en français étaient utilisés pour qualifier la personne psychotique, celle « totalement » aliénée (Fromm, 1955/1971, p. 124) qui a complètement perdu

le contrôle de soi. À cet égard, c'est l'influence de Philippe Pinel et de son *Traité médico-philosophique de l'aliénation ou la manie* (1800/2006) qui a été prépondérante : en effet, Pinel introduit officiellement le terme dans le vocabulaire général de la médecine psychiatrique. Néanmoins, Pinel n'offre pas, pour autant, une définition précise de ce qu'est l'aliénation. Comme le souligne Haber (2007, p. 47-48), « l'aliénation mentale » est présentée à titre de catégorie générale pour désigner ce qui caractérisait traditionnellement la folie, et ce, sans constituer une classification à part entière dotée d'une circonscription des types de dérangement mental auxquels l'aliénation fait référence, ni des traits communs pouvant leur être liés. Ainsi, toujours suivant Haber (2007, p. 48-49), l'utilisation du terme aliénation en médecine psychiatrique, du moins son usage en langue française, est arrivée plus par hasard que par approfondissement théorique, et on remarque dès la seconde moitié du 19^e siècle que l'étiquette « aliénation mentale » laisse place à celle de « maladie mentale » au sein des manuels et des enseignements. En bref, jusqu'au 19^e siècle, le terme *aliénation* renvoie à des univers distincts (juridique, religieux, politique et psychiatrique). Nous constatons que ces diverses acceptions s'articulent néanmoins autour d'un socle commun, soit l'idée générale de *dépossession*.

Si *aliénation* et *dépossession* peuvent être jusqu'ici admis comme des termes corollaires (l'aliénation découlant de la perte d'un bien, d'un droit, d'une relation à Dieu ou de sa propre « santé d'esprit »), toute dépossession ne mène pas directement, sur le plan conceptuel, à l'aliénation. Comme le souligne Sarr (2012, p. 16), pour que soit considérée aliénante la dépossession, elle doit obligatoirement rendre étrangère à la personne certaines possibilités qui lui sont inhérentes, comme l'empêcher de réaliser pleinement son existence, ou signaler la perte d'un pouvoir d'agir sur cette dernière : dès lors, c'est dans cet esprit et sous ces conditions générales que l'aliénation sera plus sérieusement et systématiquement théorisée dans l'enceinte de la philosophie et des sciences humaines et sociales.

2.1.2 Les premières théorisations sur l'aliénation : entre la posture hégélo-marxiste et la position existentialiste

Il faut se tourner du côté de la pensée allemande pour trouver une tradition théorique forte et féconde de l'aliénation, soit là où Karl Marx exercera une influence capitale sur la popularisation intellectuelle du concept d'*Entfremdung*. Selon Haber (2007, p. 41, p. 97, p. 139), toute tentative de reconstruction actuelle d'une théorie portant sur le thème de l'aliénation gagne à se mesurer au

parcours de ce qu'il a qualifié la *philosophie classique de l'aliénation*, c'est-à-dire du chemin qui débute avec le *Manuscrit de 1844* (1932/1972)⁶⁵ de Marx pour se rendre jusqu'à l'*Histoire et conscience de classe* (1922) de Georg Lukács, passant par les apports particuliers de Max Weber et de Georg Simmel qui font intervenir, à mi-trajet, des notions relevant directement ou indirectement du schéma préalablement esquissé par les thèses marxistes. Nous présentons ainsi un aperçu de ces diverses positions, l'objectif étant essentiellement de situer le lecteur au sein d'une première tradition de pensée systématisée sur l'aliénation.

Mais avant d'emprunter cette voie, soulignons qu'une large majorité s'entend pour dire que le premier à faire un usage systématique de la notion d'aliénation est Georg Wilhelm Friedrich Hegel⁶⁶ (Evans, 2021, p. 2; Haber, 2007, p. 52 ; Vandenberghe, 1997, p. 53). L'apport le plus significatif de l'idéaliste allemand, qui se trouve dans la *Phénoménologie de l'esprit* (1807), réside dans sa vision de l'aliénation en tant qu'étrangeté dans l'objectivation, en une perte d'unité entre le sujet et l'objet – entre l'homme et la nature ou entre l'homme et la société, à titre d'exemple – comme l'explique Vandenberghe (1997) :

Dans un premier temps, le sujet s'extériorise par le travail dans l'objet (position); dans un second temps, cette subjectivité objectivée lui fait face comme quelque chose d'étranger. Le sujet ne se reconnaît pas dans l'objet, l'objet acquiert un pouvoir propre et finit par se retourner contre le sujet (négation). Lorsque la scission entre le sujet et l'objet atteint son sommet, le sujet prend conscience du fait que cette objectivité aliénante, étrangère à sa subjectivité, est en réalité une extériorisation de sa subjectivité (réflexion). Dans un troisième temps, le sujet se réapproprie l'objet désobjectivé en le résubjectivant, en réintériorisant ce qui est extériorisé (négation de la négation). Par là même, la scission entre le sujet et l'objet est dépassée. (Vandenberghe, 1997, p. 57)

De fait, selon Hegel, l'aliénation s'effectue à travers une scission entre le sujet et l'objet qui provoque, chez la personne, un éloignement à soi par la perte de soi extériorisée dans l'objet. Ce déchirement de la conscience revêt toutefois un caractère essentiel : il est une nécessité à la

⁶⁵ Il importe de spécifier que ce parcours n'est pas linéaire. Puisque les écrits du jeune Marx n'ont pas été publiés avant 1932, ils n'ont donc pas directement influencé Weber, Simmel et Lukács dans leur propre développement d'une pensée sur l'aliénation.

⁶⁶ Hegel a été témoin du passage de la société traditionnelle à la modernité, et des ruptures sociopolitiques et socioculturelles qui l'ont accompagné (la révolution industrielle et la Révolution française, notamment), un contexte particulier qui l'amène à analyser l'essor de la subjectivité, et surtout la perte d'unité qui en résulte (la scission entre l'homme et le Divin, la nature et la société), comme problème principal de son époque.

réalisation et au déploiement de l'Esprit (Foufas, 2018, p. 149). Ainsi entendue, et comme le souligne Fischback (2008, p. 96-97), la conception hégélienne de l'aliénation n'a pas de portée critique⁶⁷, elle ne caractérise pas négativement une situation, car le devenir-étranger à soi s'entend comme une forme de dépassement, telle une affirmation de soi. Cette prise de position hégélienne a profondément influencé Marx, qui s'en est approprié une partie pour lui conférer une dimension critique dans son analyse du travail salarié. D'autre part, il prendra appui sur l'anthropologie philosophique de Feuerbach. Plus précisément, il utilisera la critique feuerbachienne de la religion pour dépeindre l'aliénation comme un appauvrissement des qualités de l'homme (ses ressources, ses potentialités), au profit de l'enrichissement du caractère de Dieu, qui finirait par le dominer (Sarr, 2012, p. 20). Marx sécularisera cette idée et l'insérera dans une analyse de la sphère économique de la société.

L'œuvre de Marx, et plus particulièrement les questions concernant la place qu'occupe le concept d'aliénation dans cette dernière, ne sont pas sans soulever les passions et mettre au jour des interprétations et analyses parfois profondément divergentes chez ses commentateurs⁶⁸. Néanmoins, nous croyons, à l'instar de Renault (2008), que les thèses proposées dans les *Manuscrits de 1844* sont des plus brillantes au regard de la consolidation d'une pensée sur l'aliénation, et des plus fécondes quant aux développements théoriques élaborés a posteriori :

Une des caractéristiques remarquables du modèle critique que celui-ci [Marx] élabore dans les *Manuscrits de 1844* tient à sa tentative d'articuler a) l'idée d'une séparation d'avec le monde (monde aliéné) et b) celle d'une séparation d'avec soi (autoaliénation), c) en faisant d'une activité sociale (en l'occurrence, le travail aliéné) le lieu où ces deux composantes de l'aliénation s'enchevêtrent. Affirmer que séparations d'avec le monde et d'avec soi sont solidaires, chercher une origine sociale à cette double séparation et

⁶⁷ Or, soulignons que, dans les écrits de jeunesse de Hegel qui ont précédé la *Phénoménologie de l'esprit*, l'auteur fait usage du concept d'aliénation dans un sens péjoratif où il prend la forme d'une souffrance. Effectivement, Hegel s'est exprimé sur l'aliénation religieuse dans une critique du dieu étranger qui domine, une extériorité écrasante qui induirait un rapport maître-esclave et une « conscience malheureuse » chez les personnes (Ricœur, 1968). Pour le Hegel de la maturité, l'accent est moins mis sur l'expérience douloureuse de la perte de soi (comme chez le jeune Hegel) que sur un schéma ontologique plus général d'une objectivation de soi (Haber, 2007, p. 55).

⁶⁸ En effet, si certains considèrent que l'aliénation, en tant que thème d'étude, n'est présente que chez le jeune Marx, d'autres arguent qu'elle est bel et bien là chez le Marx mature (de façon certes différente, mais tout de même importante, dans *Les manuscrits de 1857-1858* ou dans *Le Capital* (1867/1969) [Sarr, 2012, p. 17]), voire que toute l'œuvre de Marx peut être reconstruite à partir de la notion d'aliénation qui y serait centrale (Vandenbergh, 1997, p. 60). Inversement, et témoignant ainsi des divergences interprétatives possibles, Althusser affirme que l'aliénation telle que proposée par un jeune Marx peut être comprise comme un faux pas de jeunesse de l'auteur et ne serait ainsi qu'un concept « prémarxiste » (Althusser, 2005, p. 246).

affirmer qu'elles peuvent s'accompagner d'une domination de l'activité par son propre produit, c'est ce qui définit la problématique de l'aliénation chez Marx – et ce qui peut, en outre, être la matrice de la plupart des théories ultérieures de l'aliénation. (Renault, 2008, p. 385)

L'aliénation, d'une importance conceptuelle considérable, constitue la notion centrale que Marx déploie pour systématiser sa critique de la modernité, en explorant des thématiques telles l'expansion du rôle de l'argent, le développement industriel et la division du travail, et leurs effets sur les sociétés et leurs individus (Haber, 2007, p. 58). Pour Marx, le travail est une activité essentielle, vitale, à travers laquelle les individus s'actualisent dans leur existence sur le plan matériel. Or, l'économie politique et le salariat capitaliste auraient déshumanisé l'essence même du travail, de telle sorte que ce dernier est devenu aliéné (Marx, 1844/1972, p. 55-58).

De façon plus précise, au sein des *Manuscripts de 1844*, Marx fait état de quatre formes d'aliénation liées à la sphère économique de la société, ou plus particulièrement au monde du travail salarié en contexte capitaliste. Ces dernières se résument de la façon suivante :

(1) la perte de l'objet (qui est autant la perte du produit du travail que des outils et des matières premières nécessaires à la production), (2) l'aliénation interne au processus du travail salarié réduisant le travailleur à sa simple force de travail quantifiable et échangeable sur le marché, (3) l'aliénation de l'homme par rapport à son être générique et (4) l'aliénation entre les individus d'une société naissant de leur concurrence et de rapports sociaux vécus sur le mode du rapport d'un moyen à une fin. (Weber, 2014, p. 82)

Ainsi, suivant le point de vue marxiste, l'individu est aliéné par les effets du capitalisme : l'aliénation du produit de son travail et du processus de travail en soi le dépossède de lui-même, soit plus spécifiquement ici de sa nature humaine (répression de l'être générique⁶⁹) et du coup, l'aliène des autres individus. Plus précisément, le tout procède d'emblée d'un retournement de l'objet contre le sujet, ce que Marx résume de la façon suivante :

L'objet que le travail produit, son produit, l'affronte comme un être étranger, comme une *puissance indépendante* du producteur. [...] L'aliénation de l'ouvrier dans son

⁶⁹ Pour Marx, parler d'aliénation de l'être générique revient à dire que « *l'être générique* de l'homme, aussi bien la nature que ses facultés intellectuelles génériques, sont transformées en un être qui lui est étranger, en moyen de son existence *individuelle*. Il rend étranger à l'homme son propre corps, comme la nature en dehors de lui, comme son essence spirituelle, son essence *humaine* » (Marx, 132/1972, p. 62).

produit signifie non seulement que son travail devient un objet, une existence *extérieure*, mais que son travail existe en *dehors* de lui, indépendamment de lui, étranger à lui, et devient une puissance autonome vis-à-vis de lui, que la vie qu'il a prêtée à l'objet s'oppose à lui, hostile et étrangère. (Marx, 1932/1972, p. 56-57)

De la sorte, l'aliénation est d'abord *objective*, c'est-à-dire qu'elle désigne un état où une entité, relevant du statut de l'objet, capturant la puissance des sujets et en fait, par surcroît, un usage nuisible (Haber, 2013, p. 42).

Il est possible de comprendre la relation spécifique qu'un individu entretient avec un objet en contexte d'aliénation marxiste grâce aux quatre dimensions analytiques suggérées par Archibald (1976, p. 65) : 1 - l'individu devient indifférent, non impliqué ou détaché de l'objet (dimension de la dépossession) ; 2 - dans la mesure où il approche l'objet, il n'utilisera que quelques-unes de ses caractéristiques pour des fins égoïstes et utilitaires (logique moyens/fins) ; 3 - l'objet n'est pas sous son contrôle, et il agit avec lui comme si tel était le cas même s'il y est soumis (contrôle/finalité); et 4 - l'individu éprouve certains « sentiments », comme celui d'impuissance, envers l'objet. Ainsi, les relations sujet-objet distordues et la perte de l'objet qui se retourne contre son créateur (aliénation objective) provoquent un devenir étranger à soi. Il s'agit d'une expérience de dépossession vécue en tant que sujet en première personne, en d'autres termes, une aliénation subjective. L'aliénation subjective est ainsi une conséquence directe de l'aliénation objective. C'est la suite logique de la « dégradation des conditions d'exercice de l'activité dans lesquelles les individus ne peuvent pas se reconnaître et qui prend donc l'aspect de contraintes et de causes de souffrances [provoquant aussi une] corruption globale d'une nature propre, en tout cas d'une société » (Haber, 2007, p. 75). Marx conçoit alors deux aspects complémentaires de la dépossession historique de l'époque moderne, là où s'enchevêtrent des objectivités sociales illégitimes qui ont pris le contrôle sur les sujets et des lésions psychiques vécues par les individus, en termes de souffrance et d'amoindrissement de soi (Haber, 2007, p. 135). Cette position intermédiaire, qui relève de l'apport marxiste à la question de l'aliénation, aurait contribué à la popularisation du concept (Hardering, 2020, p. 51).

Deux décennies plus tard, dans *Le Capital* (1867/1969), Marx se distancie de ses écrits de jeunesse et se tourne vers l'étude des processus socioéconomiques qui dérivent de l'aliénation. Il pose alors

l'accent sur le fétichisme de la marchandise⁷⁰. En fait, suivant Vandenberghe (1997, p. 62) qui reprend l'analyse proposée par Israel (1970), un changement opère dans l'approche de Marx face au traitement de l'aliénation : il passe d'une analyse philosophico-anthropologique à une étude structurale-historique, c'est-à-dire d'une analyse située initialement dans le monde du travail (aliénation-exploitation) vers une étude traitant l'ensemble des relations sociales, et dont le point d'ancrage est la notion de marchandise. Nous croyons, comme le soutient Vandenberghe (1997, p. 62), qu'il s'agit d'une refonte du thème de l'aliénation plutôt que d'un simple abandon du concept, soit d'un raffinement et d'un approfondissement de l'analyse des fondements théoriques et économiques de l'aliénation au sein du système capitaliste. C'est alors le contenu du schéma de la dépossession aliénante qui est affecté : Marx ne parle plus du triomphe de l'objet sur le sujet (aliénation objective), mais il insiste plutôt sur l'idée que certaines relations sociales se matérialisent dans des échanges et prennent forme dans des mouvements de choses. Il ne conçoit plus les individus comme les rouages d'une mégastucture, mais plutôt comme des acteurs impliqués – tantôt partenaires, tantôt victimes consentantes et partiellement trompées – dans le jeu auquel ils participent ; il ne prend plus comme point de départ l'idée du sujet pour aller à l'objet, du processus de production au produit, mais part du marché en tant qu'institution historiquement située (Haber, 2007, p. 88).

Au tournant du 20^e siècle, on assiste à une réactualisation des thèmes liés à la dépossession aliénante marxiste, non pas dans une perspective campée sur l'étude des rouages du capitalisme, mais bien dans le cadre d'une remise en question de la civilisation moderne (Sarr, 2012, p. 145). Ces thèmes apparaissent notamment dans la *Philosophie de l'argent* (1900), où Simmel propose, à partir d'une ontologie vitaliste, une critique de l'argent et de la société de consommation en tant que sources de pathologies liées à la marchandisation (perte d'objet, perte de soi, suprématie de l'objet) qui, par rebond, entraînent une perte d'autonomie et de capacité créatrice chez les sujets (Sarr, 2012, p. 147-149). Chez Weber, la thématique de l'aliénation est sous-entendue plutôt que théorisée de manière frontale : l'*Entfremdung* (aliénation) est liée aux conditions mêmes du monde

⁷⁰ L'expression « fétichisme de la marchandise » renvoie à l'analyse des formes sociales dans la société capitaliste, où tout est envisagé du point de vue de l'échange des marchandises et de la valeur de ces dernières. Selon Marx, il s'agit d'un phénomène par lequel les rapports sociaux entre les personnes se transforment en rapports entre de simples objets, où l'action humaine est déterminée par des objets et où les relations humaines passent par les rapports avec les objets (Sarr, 2012, p. 93).

moderne dépeintes par le sociologue. Dans ce cadre, c'est l'expansion incessante de la rationalité instrumentale qui est critiquée, alors que Weber la traite sous l'angle de ses manifestations : une société bureaucratisée et oppressive qui brime la spontanéité et la créativité humaines, balayant les possibilités de liberté chez les individus et érodant le potentiel de développement d'une individualité pour chaque sujet (TenHouten, 2017, p. 49). Ainsi, on retrouve tant chez Simmel que chez Weber des thèmes qui découlent d'une pensée sur l'aliénation marxiste, mais qui sont établis dans le cadre d'une plus vaste analyse sociologique. Ils procèdent ainsi à une refonte de la critique purement économique de l'aliénation, afin de la camper dans une critique de la culture, comme l'explique Sarr :

Au lieu de se focaliser sur le fameux binôme capitalisme/exploitation, ils remettent en cause le monde contemporain dans son ensemble. On passe alors d'une remise en cause de la souffrance, de la domination (paradigmes marxistes) à un élargissement de la notion d'aliénation. [...] De nouvelles notions telles que perte de liberté et perte d'autonomie surgissent. (Sarr, 2012, p. 145)

Ces deux apports, une fois couplés aux thèses de Marx, érigent les fondements de la pensée lukácsienne qui privilégie pour sa part l'analyse de la réification (*Verdinglichung*), théorie qui conserve des liens avec la problématique de l'*Entfremdung*. La réification, conceptuellement très proche du fétichisme de la marchandise marxiste, renvoie à la transformation d'un rapport social à l'état de *chose*, ou en d'autres termes, à l'« autonomisation aliénante des formes et des formations sociales » (Vandenbergh, 1997 p. 24). Dans *Histoire et conscience de classe* (1923), Lukács élargit la thématique de la dépossession aliénante au sein de la société moderne afin de critiquer la civilisation et la culture. En ce sens, la réification, considérée comme source de diverses pathologies modernes (la déshumanisation des rapports sociaux et l'individualisme, notamment), est présente autant dans la production marchande que dans la culture : elle réduit l'existence humaine à une dimension instrumentale rendant l'activité sociale inauthentique, et c'est très justement en ces termes que s'entend la réification en tant que dépossession (Sarr, 2012, p. 168-169). En somme, ce bref aperçu des idées de Simmel, de Weber et de Lukács au regard de la

thématique générale de l'aliénation fait état d'un développement continu autour du socle préalablement érigé par la pensée hégélo-marxiste⁷¹.

À ce premier ancrage historique que nous avons vu jusqu'à présent, celui de la philosophie classique de l'aliénation, s'ajoute un second qui, bien que moins saillant en importance, mérite un minimum d'attention. Depuis les deux derniers siècles, une posture existentialiste, qui va de Søren Kierkegaard à Jean-Paul Sartre, aborde également la problématique de l'aliénation. À géométrie variable suivant les penseurs du mouvement, ce traitement de l'aliénation s'opère principalement autour de l'approfondissement de l'idée du sujet « vrai » ou de la dyade authenticité/inauthenticité de l'existence, et ce, à partir d'un angle subjectiviste. Selon Kalekin-Fishman et Langman (2015, p. 917), l'aliénation a joué un rôle important au sein de la philosophie existentialiste : chez Kierkegaard, on considère que la personne qui vit sa vie dans la conformité est aliénée d'une pleine et entière réalisation de soi. Avec Heidegger, on retrouve ce point de vue dans la description qu'il offre du *das Man*, soit celui qui adopte une vie inauthentique de conformité et de conventionnalité, car aliéné de sa propre contingence et de sa finitude. Selon Tillich, on avance l'universalité tragique de l'*Entfremdung*, c'est-à-dire le sentiment d'incroyance plutôt que de foi, le penchant pour la concupiscence plutôt que l'amour. Du point de vue de Sartre, on défend l'idée d'une aliénation universelle et inévitable, et qui implique la reconnaissance d'un « moi » étranger, c'est-à-dire d'une part de son existence située au-delà de l'expérience subjective⁷². Ces diverses prises de position ancrées dans un subjectivisme philosophique font ressortir l'idée selon laquelle la dépossession aliénante est, au bout du compte, une impossibilité « d'accomplir ces "ouvertures à l'altérité" qui constituent le cœur du sujet individuel : celui-ci est *dépossédé* de cette capacité d'ouverture, en sorte que ce à quoi il devait s'exposer lui devient étranger » (Haber, 2007, p. 212). Dans ce cadre, l'aliénation est vue comme étant relativement inéluctable.

En résumé, l'histoire de l'aliénation en tant que concept est caractérisée par l'apport du courant hégélo-marxiste et par les travaux de certains philosophes l'ayant traité à partir d'une posture

⁷¹ Nous aurions pu poursuivre sur les développements ultérieurs produits dans les années 30 et 40 de cette tradition théorique en ajoutant les apports particuliers des membres de la première génération de l'École de Francfort (Horkheimer, Adorno et Marcuse, entre autres). Cependant, puisque l'accent est mis sur les théories d'un des représentants de cette école dans la section suivante du chapitre, celles de Fromm, nous avons fait le choix de ne pas discuter des autres contributions francfortoises pour alléger le texte.

⁷² Cette objectivation n'est pas nécessairement négative dans la pensée sartrienne.

existentialiste. C'est en général à partir de ces deux angles, le premier mettant l'accent sur l'aliénation objective et l'aliénation subjective qui s'ensuit, le second la considérant sous une approche essentiellement subjective, que se déploie une pensée sur le thème comme on la voit apparaître au sein des différents travaux de recherche effectués au cours du 20^e siècle, sinon plus particulièrement lors de la seconde moitié de ce dernier.

2.1.3 La deuxième moitié du 20^e siècle : explosion de recherches scientifiques portant sur l'aliénation, critique et déclin de la notion

Dans les années 1950, plusieurs approches théoriques coexistent dans le champ de l'étude de l'aliénation, ce qui donne lieu à une variété de recherches (Kalekin-Fishman et Langman, 2015, p. 921). En fait, on assiste à l'émergence d'un grand nombre d'écrits s'y attachant dans le monde scientifique, répartis en deux grandes catégories : des travaux essentiellement théoriques qui portent principalement sur l'aliénation objective et des recherches pour la plupart empiriques qui se concentrent sur le phénomène d'aliénation subjective.

Dans le premier axe, on retrouve des écrits inspirés par la vision marxiste de l'aliénation. L'accent est mis sur l'étude de la dégradation de la créativité humaine ou sur les formes de contrôle dans le cadre du travail, celles qui découlent des logiques propres à l'accumulation du capital (Yuill, 2011, p. 106). Dans cette perspective, l'aliénation émane des structures globales et des relations matérielles. Les rapports de production sont analysés pour en dégager les conséquences, parfois inconscientes, sur les relations humaines dans le cadre du travail, mais aussi au sein de la sphère politique, familiale ou de celle de l'activité symbolique, offrant ainsi des réflexions sur des voies désaliénantes pour orienter l'action collective dans les domaines politique ou économique (Kalekin-Fishman et Langman, 2015, p. 921). À titre d'exemples, *Critique de la vie quotidienne* (1947) de Henri Lefebvre, *Sociétés saines et sociétés aliénées* (1955/1971) de Fromm, *L'homme unidimensionnel* (1964) de Marcuse et *La société du spectacle* (1967) de Guy Debord sont des œuvres phares issues de ce courant.

Les écrits relevant du deuxième axe considèrent l'aliénation comme un problème au sein des relations humaines où les individus deviennent aliénés des organisations, de leurs proches ou d'eux-mêmes. On cherche alors à mesurer le degré d'aliénation des personnes à partir de leur point de vue, et les résultats obtenus permettent d'indiquer aux individus des stratégies permettant de

pallier l'aliénation vécue (Kalekin-Fishman et Langman, 2015, p. 922). Ces travaux de recherche empiriques prennent généralement appui sur les travaux de Melvin Seeman (1959), qui s'est donné la tâche d'opérationnaliser le concept philosophique de l'aliénation pour l'étudier dans le monde du travail. Selon l'auteur, l'aliénation est un *sentiment*, c'est-à-dire une réalité essentiellement subjective. Concrètement, Seeman introduit dans son article phare *On the meaning of alienation* (1959, p. 784-790) une classification à cinq entrées⁷³ faisant état des différentes variétés de l'aliénation, c'est-à-dire l'impuissance (*powerlessness*), la perte de sens (*meaninglessness*), l'absence de normes (*normlessness*), l'isolation (*isolation*) et le *self-estrangement*⁷⁴. Le traitement renouvelé que fait Seeman de l'aliénation peut surprendre. L'auteur développe une typologie de l'aliénation en tant que variété d'états psychologiques amalgamés aux référents théoriques d'auteurs d'allégeance marxiste ou ayant développé une pensée autour de l'aliénation objective (Marx, Fromm, Karl Mannheim, Durkheim ou Merton, notamment). Ce faisant, il a causé l'incompréhension de plusieurs chercheurs. En effet, on souligne que les définitions des différentes formes d'aliénation proposées par le psychologue américain sont bien éloignées, même formellement, des écrits de Marx (Archibald, 1976, p. 66), et on affirme que l'utilisation que fait Seeman des thèses qu'il invoque résulte d'une incompréhension de celles-ci (Harvey *et al.*, 1983, p. 44). Au bout du compte, Seeman procède à un réinvestissement psychologique des thèses sur lesquelles il s'appuie. Ces critiques n'ont toutefois pas empêché son œuvre d'exercer une influence prépondérante dans le milieu académique : son article de 1959 constitue le point d'ancrage de plusieurs milliers de recherches empiriques portant sur l'aliénation (Vandenberghe, 1997, p. 39), et ce, au sein de la quasi-entière des champs relatifs aux sciences humaines et sociales. Certains auteurs vont se coller aux variétés de l'aliénation proposées par Seeman, tandis que d'autres vont plutôt reconfigurer sa typologie. On peut penser aux échelles de mesure de l'aliénation offertes par Dean (1961), par Blauner (1964) et plus récemment à celle élaborée par TenHouten (2017).

⁷³ En 1972, Seeman a ajouté une sixième entrée à sa typologie : *l'isolation sociale*. Cet ajout fait cependant polémique. Plusieurs chercheurs, qui s'appuient sur la théorie de Seeman, s'entendent pour dire qu'il ne s'agit pas à proprement parler d'une variété de l'aliénation (TenHouten, 2017, p. xvi). Peu d'auteurs invoquent cette seconde typologie de Seeman; ils préfèrent plutôt la première.

⁷⁴ Le terme *self-estrangement* est difficile à traduire. Nous aurions pu le désigner par le vocable « éloignement à soi » ou « étrangeté à soi », mais préférons conserver sa version anglophone, que nous jugeons plus précise.

En résumé, on observe deux types de recherche qui se penchent sur l'aliénation au cours de la deuxième partie du 20^e siècle. Les auteurs explorent les causes sociologiques à partir de structures sociales historiques ou bien les expériences psychologiques vécues par les individus (Yuill, 2011, p. 106). En ce qui concerne les approches méthodologiques, ils analysent leur objet de manière holistique afin d'établir un lien entre les structures capitalistes et le phénomène ou bien utilisent des questionnaires structurés pour mesurer les différents types d'aliénation chez les personnes (Kalekin-Fishman et Langman, 2015, p. 922). Entre ces deux façons de traiter la problématique de l'aliénation existent des dichotomies profondes en termes de méthodes. Elles ont par ailleurs donné lieu à de vifs débats entre les tenants des deux camps :

La question de savoir si la théorie de l'aliénation, qui est une théorie rigoureusement sociologique, peut être vérifiée par des recherches socio-psychologiques a donné lieu à une controverse entre les sociologues marxistes et les sociologues empirico-positivistes. Si les premiers doutent que l'application des méthodes quantitatives de la psychologie sociale puisse vérifier la théorie (...) les seconds, testomanes et quantophrènes, n'hésitent pas à distribuer des millions de questionnaires pour mesurer l'état d'aliénation des ouvriers – à moins qu'ils ne mesurent autre chose (...). Prenant le parti des théoriciens, Touraine s'est engagé dans un débat avec Seeman. La petite phrase "la conscience de l'aliénation est inséparable de l'aliénation de la conscience" résume à merveille la position marxiste. (Vandenberghe, 1997, p. 149)

Ainsi, on se demande s'il est juste de postuler que l'aliénation peut être uniquement subjective, qu'elle peut toujours être consciemment expérimentée chez les individus, et que l'analyser comme un sentiment psychologique puisse rendre compte du phénomène de façon exhaustive. Après tout, les thèses marxistes soulignent que l'aliénation n'est pas toujours un phénomène conscient. Inversement, on soutient que les recherches des tenants d'allégeance marxiste souffrent d'un manque d'articulations empiriques capables d'appuyer les théorisations mises de l'avant (Yuill, 2011, p. 108). Les deux types de recherches sur l'aliénation commencent à connaître leurs limites et on assiste, dès lors, au déclin du recours au concept.

Parallèlement, entre les années 1960 et 1970, le concept d'aliénation selon l'acception marxiste était contesté par le courant structuraliste français, ce qui a mené progressivement à l'abandon de ce concept dans la philosophie politique et sociale (Weber, 2014, p. 82). Certains auteurs liés à la

French Theory (Foucault⁷⁵, notamment) exprimeront, chacun à leur manière, leur scepticisme à l'égard des fondements théoriques du concept d'aliénation (Haber, 2007, p. 16). Une autre raison de l'épuisement de l'utilisation de l'aliénation peut être attribuée à la prédominance du positivisme en sciences humaines et sociales : on remet en question les fondements philosophiques des théories marxistes, principalement en raison de ses aspects métaphysiques et des difficultés à les surmonter (Forgues, 2006, p. 380).

Outre les critiques émises par les milieux académiques, des facteurs sociaux contribuent également à affaiblir l'usage et la popularité du concept de l'aliénation. D'une part, Yuill (2011, p. 110) suggère que ce dernier a été aspiré par la chute du projet marxiste en tant qu'entreprise politique au cours des années 80. D'autre part, Renault (2007, p. 89) souligne le caractère vétuste de l'aliénation, telle qu'elle était conçue à l'époque, pour expliquer la réalité du monde du travail à l'ère du post-fordisme, puisque ce concept avait été intimement associé à la critique de l'ouvrier taylorien. En effet, le monde du travail a connu un déplacement historique au cours des années 80 en Europe et en Amérique du Nord. Il est passé d'une industrie extractive lourde vers les industries de services (du fordisme au post-fordisme) (Yuill, 2011, p. 111). En tant qu'outil théorique, l'aliénation ne pouvait pas rendre compte de cette nouvelle réalité sans une refonte majeure.

Dans les mêmes décennies, l'engouement dont a bénéficié le concept au sein de la recherche empirique issue des travaux de Seeman, qui atteint son apogée en 1969, s'estompe peu après (TenHouten, 2017, p. 169). À l'intérieur de ce courant, ce sont les ambiguïtés terminologiques et les difficultés conceptuelles et méthodologiques qui conduisent à son déclin. Alfred Lee aura même l'audace, en 1972, de rédiger une « nécrologie » virtuelle de la notion d'aliénation, récusant sa portée scientifique (TenHouten, 2017, p. 54). Cette chronique d'une mort annoncée, émise dans un contexte où l'on délaisse en bloc la notion autant chez les marxistes que chez les tenants des théories de Seeman, n'aura toutefois pas totalement eu raison du concept : si l'intérêt pour

⁷⁵ Foucault entretient une relation ambivalente avec le thème de l'aliénation. Bien qu'il ne rejette pas la totalité des bases conceptuelles du concept dans le traitement qu'il en fait au sein d'*Histoire de la folie à l'âge classique* (1977), où il critique la place qu'occupe la folie dans la psychiatrie moderne, Foucault rejette cependant l'idée d'une nature humaine sous-jacente au concept d'aliénation dans une perspective hégélo-marxiste. Il refuse l'hypothèse d'une nature humaine pouvant se réconcilier avec elle-même et se reconquérir après que les processus socio-économiques et culturels oppressifs auront été rompus (Foucault et Defert, 1999, p. 721).

l'aliénation s'essouffle dans les années 80⁷⁶, il se sera éteint dans les années 90 (Evans, 2021, p. 2). Toutefois, on le verra réapparaître de façon assumée deux décennies plus tard.

2.1.4 Retour du concept d'aliénation : quelques perspectives actuelles sur son traitement

Dans le monde académique, plusieurs s'entendent sur le fait que l'étude du phénomène de l'aliénation a connu un net regain d'intérêt au cours des dernières années (Autric, 2020, p. 124; Bialakowsky, 2022, p. 1; Browne, 2017, p. 59; Diet, 2015, p. 27; Øversveen, 2022, p. 441), alors que d'autres font valoir la pertinence de la renaissance du concept à l'heure actuelle (Chiaburu *et al.*, 2014, p. 34; Quiniou, 2006; Olivier, 2015, p. 211-212; Rae, 2010, p. 21; Silver, 2019, p. 84; Shantz *et al.*, 2015, p. 382). La revitalisation de la théorie de l'aliénation est attribuable à deux facteurs interreliés : le premier est interne à la théorie critique, tandis que le deuxième est relié à un besoin de mieux comprendre les effets du capitalisme avancé. D'abord, le retour au concept d'aliénation serait associé à la « crise de la théorie critique » (Autric, 2020, p. 124). Selon Browne (2017, p. 59), certains entretiennent une insatisfaction face à la prédominance, dans la théorie critique actuelle, de concepts normatifs traditionnellement associés à la philosophie politique libérale (la justice sociale, les droits et la démocratie). Toujours selon l'auteur (Browne, 2017, p. 59), ces derniers sont jugés insuffisants pour appréhender les expériences de subordination des individus et inadéquats pour rendre compte des transformations structurelles des sociétés contemporaines. Le concept d'aliénation, en revanche, offrirait une perspective alternative permettant de repenser ces catégories normatives et d'analyser autrement les phénomènes sociaux.

Dans le même esprit, Hartmut Rosa (2015, p. 152) dénonce une tendance de la critique et de la philosophie sociale à fonder l'analyse sociale sur les principes de la justice et des droits individuels, au détriment de ceux de la « vie bonne ». Cette approche peut négliger de manière systématique l'analyse des pathologies sociales, notamment l'expérience d'aliénation qui émane des structures. Selon Rosa (2015, p. 152), une société peut suivre les principes d'une justice distributive tout en étant caractérisée par une aliénation, ce qui peut ainsi rendre la vie réussie structurellement difficile. Parallèlement, d'autres auteurs ayant souligné le caractère essentiel du concept d'aliénation (Harris,

⁷⁶ Il est important de préciser qu'au cours de cette période, quelques initiatives remarquables ont été développées sur ce sujet et ont eu un impact significatif sur le développement de la notion. L'une d'elles est celle d'Arlie Russel Hochschild (1983/2017), qui a développé sa très discutée sociologie des émotions à l'aune du concept d'aliénation en étudiant la marchandisation des émotions chez les agents de bord.

2020, p. 6; Kouvélakis, 2019; Thompson, 2016) vont jusqu'à avancer que la théorie critique contemporaine aurait été « domestiquée » : le tournant des dernières décennies, qui met l'accent sur la reconnaissance et l'intersubjectivité⁷⁷, aurait mis à mal l'étude des pathologies sociales en ayant vidé la théorie critique de son contenu plus radical et de l'étude de l'effet des structures sur les individus.

Ensuite, l'intérêt renouvelé pour l'aliénation s'expliquerait par la nécessité de mieux comprendre la restructuration du capitalisme contemporain et ses conséquences sur les rapports sociaux ainsi que sur l'organisation du travail (Browne, 2017, p. 59). Cette idée trouve justement écho dans les travaux récents en sciences organisationnelles et en sociologie. Pour Shantz *et al.* (2015, p. 382), le concept d'aliénation apporte un éclairage inédit sur la compréhension des relations de travail en sa capacité de lier les facteurs politiques et sociaux au comportement des employés au sein des organisations. Dans leur méta-analyse sur l'aliénation en contexte organisationnel, Chiaburu et ses collègues (2014, p. 24) font plutôt valoir la pertinence d'étudier le phénomène au regard de ses nombreuses conséquences, notamment celles liées à la satisfaction au travail, à la santé psychologique des travailleurs et à la performance des employés. D'un autre côté, Yuill (2011, p. 115) soutient que des tendances sociales actuelles, comme l'individualisation croissante, la reconfiguration du travail, la marchandisation de la vie humaine et l'aggravation des inégalités, rendent pertinent un retour au concept d'aliénation. Ce dernier permet en effet de saisir les dimensions émotionnelles, subjectives et collectives de ces transformations, en montrant comment elles affectent le rapport des individus à eux-mêmes, aux autres et aux structures sociales. Dès lors, qu'il s'agisse de le mobiliser pour repenser la théorie critique ou de profiter de l'éclairage inédit qu'il offre pour saisir les effets du capitalisme tardif, le concept d'aliénation retrouve peu à peu sa place autant dans les grandes théories que dans les études empiriques des sciences humaines et sociales. Nous allons maintenant examiner quelques-unes de ces contributions.

Au sein de la philosophie et de la sociologie, des apports théoriques importants voient le jour du côté des traditions de pensée allemandes et françaises qui se réclament du marxisme à des degrés divers. En Allemagne, certains théoriciens émergents de l'École de Francfort, dont la notoriété n'est plus à faire, utilisent le concept d'aliénation pour lui donner une portée analytique renouvelée.

⁷⁷ Ces critiques s'adressent aux travaux de Axel Honneth et de Jürgen Habermas, ainsi qu'aux écrits qui en découlent.

Rosa lui consacre, par exemple, une place importante dans ses œuvres sur l'accélération sociale, telles qu'*Accélération : une critique sociale du temps* (2010) et *Aliénation et accélération : vers une théorie critique de la modernité tardive* (2014). Pour Rosa (2015, p. 198), l'aliénation est un rapport dysfonctionnel qu'un sujet entretient avec le monde. Elle englobe plusieurs dimensions et implique des aspects autant individuels que collectifs : elle concerne les relations entre les personnes, la société dans son ensemble, la nature et les choses, ainsi que l'éloignement de soi.

Dans son livre *Aliénation* (2014), Rahel Jaeggi met de l'avant l'importance du concept et le revisite théoriquement. Pour l'auteure, l'aliénation se caractérise par une « non-relation ». Cette dernière ne signifie pas l'absence d'une relation, mais plutôt une relation déficiente (Jaeggi, 2014, p. 1) : en d'autres mots, la question de l'aliénation renvoie à l'incapacité de s'approprier sa vie, c'est-à-dire le fait d'établir un rapport particulier avec soi-même et avec le monde qui repose sur la volonté, les désirs et le libre arbitre de la personne (Jaeggi, 2014, p. 36-37). L'appropriation est alors comprise comme le pouvoir d'agir propre à l'être humain qui lui permet d'imposer sa marque sur le monde (par exemple, l'appropriation réussie de ses rôles sociaux) dans un processus d'élaboration basé sur des significations déjà existantes qui sont réinterprétées (Jaeggi, 2014, p. 39). Selon l'auteure, le concept d'aliénation peut redevenir fécond si on en rend compte formellement, c'est-à-dire en décrivant l'échec des processus d'appropriation mis en jeu au sein du phénomène (Jaeggi, 2014, p. 1). Toutefois, Jaeggi fait le choix de délaissier les réflexions sur les causes socioéconomiques de l'aliénation dans sa reconceptualisation, privilégiant plutôt une analyse philosophique et éthique de la subjectivité (Kalekin-Fishman et Langman, 2015, p. 924). Dans sa critique de l'aliénation, Jaeggi admet que son analyse est limitée à l'étude de certaines formes de vie dans des contextes précis (2014, p. 42). Ainsi, les thèses de Rosa et Jaeggi accordent, chacune à leur manière, un nouveau statut à l'aliénation : elles la considèrent comme un *processus* plutôt que comme un état ou un sentiment.

Dans la pensée philosophique française, des auteurs tels que Stéphane Haber et Emmanuel Renault poursuivent l'objectif général de comprendre les nouvelles formes que peut prendre l'aliénation au sein de la modernité tardive, notamment dans le cadre du travail. Haber réexamine la notion d'aliénation et son histoire dans *L'Aliénation* (2007) et *Penser le néocapitalisme* (2013). Il souhaite ainsi démontrer sa pertinence pour comprendre les sociétés modernes, voire plus spécifiquement pour cerner l'influence du capitalisme néolibéral et ses effets sur les possibilités d'émancipation

des individus. Il lance un appel pour la mobilisation du concept d'aliénation subjective, qu'il considère être une dépossession du pouvoir d'être soi-même (Haber, 2007, p. 334), comme fondement de la critique sociale. L'auteur ne laisse cependant pas de côté l'étude des causes objectives du phénomène. Si l'aliénation objective n'est pas attribuable uniquement au capitalisme, le modèle économique induirait systématiquement des phénomènes pathologiques, peu importe les contextes historiques (2013, p. 48). De son côté, Renault s'intéresse à l'aliénation dans le cadre de l'étude des souffrances sociales en montrant comment ses arrimages actuels, qui passent entre autres par la réorganisation néolibérale du travail, font état d'une problématique directement liée à l'aliénation (2008, p. 370). Il soutient que le néolibéralisme est le lieu de formes d'aliénation renouvelées, où le management des subjectivités se met au service des gains de productivité, où se jouent de nouvelles injustices dans la rémunération du travail et une réduction du contrôle collectif sur la production qui affaiblit les possibilités de résistance à la domination (Renault, 2008, p. 400-401).

Par ailleurs, l'aliénation s'est aussi imposée comme l'un des objets centraux de la psychodynamique du travail. Cette idée est notamment présente dans les travaux de Christophe Dejours. Pour l'auteur, l'aliénation peut prendre le couvert de la « normalité » ou de l'invisibilité et donc être inconsciente. Elle est le résultat d'un processus où la volonté de l'autre, c'est-à-dire les prescriptions issues d'une organisation du travail, s'impose à l'individu de manière silencieuse et souvent à son insu (Dejours, 2022b, p. 45). Une impression de normalité peut être conservée grâce aux défenses psychiques d'un individu qui s'adapte aux situations de travail. Cette adaptation peut cependant ouvrir la porte à la servitude volontaire.

Du côté des études empiriques quantitatives, la réaffirmation de la pertinence de la théorie de l'aliénation éclaire de nouvelles dimensions d'analyse qui s'étendent désormais bien au-delà du cadre du travail. Par exemple, en sciences politiques, les auteurs s'intéressent au phénomène d'*aliénation politique*, soit l'ensemble de sentiments négatifs entretenus par les citoyens envers le système politique. Ils abordent notamment la perception d'être un acteur impuissant pour influencer les résultats d'élections ou la croyance que les objectifs et idéaux portés par une plateforme électorale relèvent de l'étrangeté (Stoker et Evans, 2014, p. 28-29). Par ailleurs, dans le domaine de l'éducation, une littérature traite du *syndrome de l'aliénation scolaire*. Plus spécifiquement, il s'agit du développement, chez l'élève, d'un ensemble d'attitudes négatives

envers l'école qui se forme au fil du temps. Ces formes d'aversion se caractérisent par une rupture du lien avec l'institution scolaire, par une faible identification aux apprentissages et par un détachement affectif aux objectifs et aux valeurs éducatives (Hascher et Hadjar, 2018, p. 176). Finalement, soulignons que le thème de l'aliénation au travail est resté l'un des sujets principaux des études empiriques. Dans ce contexte, la typologie de Seeman (1959) regagne en popularité. On tente ainsi de comprendre les différentes formes de dépossession vécues dans le cadre du travail en fonction des contextes et des individus qui le composent (Nair et Vohra, 2012, p. 27).

Toutefois, la notion d'aliénation n'a pas réussi à dissiper toutes les incertitudes théoriques et conceptuelles qu'elle a connues au fil de son évolution. D'une part, du côté des grandes théories philosophiques, l'étude de l'aliénation dans sa portée exclusivement subjective, qui prédomine actuellement, est critiquée par certains qui en soulignent les limites. De l'avis de Forgues (2006, p. 380), la révision psychologique de l'aliénation en a fait une notion coupée de ses origines philosophiques, impliquant un subjectivisme stérile et un psychologisme qui en limitent la portée. Autric (2020, p. 126) affirme que l'aliénation ne peut pas être seulement étudiée en termes de conscience et d'intersubjectivité, comme c'est le cas actuellement : le subjectivisme épistémologique risque de voiler les causes sociales systémiques du phénomène tout en contribuant à légitimer une subjectivation de la réalité sociale et de ses pathologies.

Par ailleurs, les analyses de l'aliénation dans son sens objectif font également l'objet de reproches. Renault (2007, p. 100) déplore que les critiques sociales menées sur l'aliénation se contentent, la plupart du temps, d'invoquer certaines causes sociales sans analyser les processus sociaux. Elles ne décomposeraient pas les enchaînements d'événements interreliés qui la provoquent. La référence aux systèmes est, ainsi, souvent menée sur le plan rhétorique, sous une critique sociale de la dénonciation (Autric, 2020, p. 126). Il s'agit d'une démarche qui ne fait que montrer les pathologies du monde actuel (Renault, 2008, p. 391), limitant ainsi la compréhension globale du phénomène et le potentiel pour une praxis sociale pouvant faire contrepoids à l'aliénation. De plus, le concept d'aliénation ne s'est que partiellement distancié des critiques visant l'essentialisme de l'acception marxiste qui l'ont fait disparaître des lexiques philosophiques et sociologiques d'autrefois. La reconstruction de l'aliénation proposée par Jaeggi s'est d'ailleurs réalisée à l'aune d'un tel recul. En plus de critiquer l'essentialisme du concept, Jaeggi (2014, p. 29) soulève le problème des dérives possibles vers le perfectionnisme éthique et le paternalisme qu'il faut

éviter. Selon elle, on ne devrait pas prédéterminer ce qui est bon pour les individus en pointant certaines propriétés inhérentes à la nature humaine devant être réalisées, ce qui relèverait d'un paternalisme qui prétendrait connaître ce qui est meilleur, alors qu'il est bien admis, aux fondements de conceptions libérales actuelles, que chacun peut mener sa vie comme bon lui semble. À ce propos, Jaeggi (2014, p. 29) prend l'exemple d'une situation où une forme de vie est objectivement jugée comme aliénée sans que l'agent n'exprime aucune perception subjective de souffrance à son égard.

De même, Øversveen (2022, p. 442-444) identifie quatre critiques actuelles adressées aux théories sur l'aliénation : 1- la surcharge sémantique due aux postures subjectivistes et objectivistes qui mettent au jour le concept, 2- les liens manifestes ou latents de ces théories avec l'essentialisme, 3- leurs élans dans le conservatisme articulé comme un appel au retour de modes de vie d'autrefois soi-disant « non aliénants », 4- la façon dont elles peuvent supposer l'existence du « bien » d'un point de vue paternaliste. Cela dit, Øversveen (2022, p. 451-452) croit qu'il est possible d'analyser l'aliénation au sens de la tradition de pensée marxiste tout en contournant ces différents problèmes. Il propose d'élaborer une définition liée au mode de production actuel qui ne nie pas que d'autres formes d'aliénation puissent exister. Cette définition doit aussi réduire son essentialisme en proposant une théorie de l'humanité « amincie » et historiquement située. Dans ce contexte, il s'agit de mettre l'accent sur la capacité d'agir, la créativité et la réinvention de soi des personnes, sans suggérer un retour aux modes de vie antérieurs plus « authentiques ». Finalement, la révision de la théorie de l'aliénation au sens marxiste ne devrait pas non plus sous-entendre une adhésion à une notion forte du bien humain. Elle pourrait néanmoins conserver certaines hypothèses normatives, comme celle de l'importance de la liberté pour que les individus puissent déterminer les moyens et les fins de leurs activités. Dès lors, ce qui importe de souligner ici, c'est que la vision objective de l'aliénation n'a pas nécessairement à être mise de côté si l'on tient compte de ces aspects.

En un sens, tout se passe comme si le dialogue conjoint entre l'aliénation objective et subjective, pourtant présent depuis Marx, n'est plus d'intérêt pour la recherche philosophique. Selon Yuill (2011, p. 106), ces deux approches dominantes ne devraient pas être considérées comme des domaines d'étude distincts. Au-delà des débats théoriques, le concept d'aliénation pourrait redevenir fécond s'il était compris comme un *bridging concept* entre les conditions sociales et les réponses individuelles. En effet, comme le souligne Forgues (2006, p. 384), l'aliénation peut être

comprise comme un concept objectif qui analyse une réalité qui se rapporte à la conscience, sans tomber dans un simple subjectivisme et ses dérives.

D'autre part, le concept d'aliénation est également au cœur de nombreux débats dans les recherches empiriques. Selon Nair et Vohra (2012, p. 27-28), ces questionnements contemporains sont de quatre ordres : 1- les définitions théoriques et opérationnelles de l'aliénation sont diverses et donnent lieu à une confusion en termes de significations et de mesures, 2- il n'est pas toujours spécifié, au sein des études, si l'aliénation est un construit unidimensionnel (la dépossession) devant être opérationnalisé ou multidimensionnel (au sein d'une typologie comme celle de Seeman [1959], à titre d'exemple), 3- les auteurs ont tendance à confondre le concept avec ses causes et ses conséquences, et 4- lorsque l'aliénation n'est pas clairement définie dans les études, le concept a tendance à chevaucher d'autres notions liées aux expériences positives au travail et à son organisation, telles que la satisfaction et l'engagement, ou aux expériences négatives comme le *burn-out*.

Finalement, nous remarquons que plusieurs études portant sur l'aliénation chez les enseignants, dont celles que nous avons recensées au chapitre I, comportent ces types d'ambiguïtés et d'écueils sur le plan conceptuel. Effectivement, et en guise d'exemples, certains auteurs postulent que l'insatisfaction au travail (Polatcan, 2020, p. 140) ou l'isolement par rapport aux collègues (Garza, 2001, p. 4) sont des causes de l'aliénation, alors qu'il est généralement admis qu'il s'agit plutôt de conséquences de cette dernière. D'autres auteurs assimilent le concept d'aliénation au travail chez les enseignants au concept psychologique de *burn-out* (Dworkin *et al.*, 2003, p. 109; Tsang, 2018b, p. 452), alors qu'il s'agit de phénomènes dont les caractéristiques sont tout à fait différentes. Certains vont utiliser le couplet « isolation objective/aliénation subjective » (Stone-Johnson, 2016, p. 31) pour faire référence à la dualité entre l'aliénation objective et subjective, ce qui, comme nous l'avons montré, n'en capture pas l'essence. Par ailleurs, d'autres vont critiquer le recours à la typologie de l'aliénation de Seeman (1959) dans les études sur l'aliénation enseignante. Selon Brooks et ses collègues (2008, p. 58), la porosité des sous-catégories de Seeman entraîne des ambiguïtés interprétatives, car elles semblent difficilement se distinguer en tant que constructions empiriques exclusives. Ils suggèrent notamment de recourir à de nouvelles catégories d'aliénation spécifiques au domaine de l'enseignement et d'en explorer plus en profondeur les aspects.

C'est par ailleurs un travail que nous avons tenté d'amorcer au chapitre 1, à travers l'élaboration de la figure 1.3 qui représente visuellement notre compréhension des composantes de l'aliénation enseignante en contexte du néolibéralisme éducatif. Cependant, à la lumière des constats soulevés jusqu'ici (impasse des approches trop subjectives, essentialistes, paternalistes ou exemptés de toute analyse des mécanismes sociaux de l'aliénation ; lacunes conceptuelles qui rendent difficile un déploiement empirique), cette esquisse nécessite d'abord un cadre analytique capable de rendre compte de l'aliénation à la fois sous ses aspects objectif et subjectif. Elle requiert, ainsi, un modèle théorique qui permet d'articuler de façon cohérente les approches sociales comme psychologiques de l'aliénation en contexte éducatif, afin de faire état des conditions sociales aliénantes que vivent les enseignants tout en tenant compte du vécu psychique de ceux-ci. Finalement, elle réclame, surtout, une posture capable d'analyser les soubassements du néolibéralisme, pour cerner ses effets néfastes sur les individus. À notre avis, le regard sociopsychanalytique qu'offre Fromm sur la question de l'aliénation permet un tel travail. Nous en faisons le détail à la section suivante.

2.2 Le regard sociopsychanalytique de Erich Fromm sur la question de l'aliénation

Fromm⁷⁸ est un psychanalyste, sociologue et philosophe humaniste ayant eu un parcours pour le moins éclectique. D'origine allemande, et par la suite naturalisé américain, Fromm fait ses débuts en Allemagne aux côtés de Horkheimer, de Adorno et de Marcuse au sein de l'Institut de recherche sociale de Francfort en 1930, rejoignant ainsi la première génération de l'École de Francfort. En ce lieu, il développe les premiers jets de son apport le plus notoire au développement des connaissances, sa *psychologie sociale analytique*, une théorie érigée dans le cadre précis d'une tradition de pensée freudo-marxiste qui articule les principaux concepts psychanalytiques de Freud à la conception matérialiste de la société chez Marx. Dès 1933, Fromm prend ses distances avec certaines théories freudiennes, celles visant spécifiquement le rôle de l'instinct et de l'énergie libidinale dans l'organisation de la personnalité individuelle. Il avance, plutôt, que de nombreux conflits psychiques sont déterminés par les conditions culturelles et sociales dans lesquelles vit l'individu. Cette réinterprétation de Fromm se solde, vers la fin des années 30, par une houleuse rupture avec les membres de l'Institut de Francfort. En fait, la scission entre les théories psychanalytiques frommiennes et le freudisme traditionnel a été jugée par ses anciens collègues

⁷⁸ Les éléments biographiques présentés dans les lignes qui suivent s'inspirent des écrits de Burston (1991, p.1-29), de Funk (1982, p. 1-13), de Friedman (2013, p. xix-xxxv), de Durkin (2014, p 1-40) et de Wilde (2011, p. 1-18).

francfortois comme n'étant pas moins qu'un acte de trahison, et on l'accuse d'avoir développé un « révisionnisme » anti-freudien qui relève de l'hérésie scientifique. Or, Fromm s'est employé, tout au long de sa carrière, à dénoncer les dérives possibles du développement d'écoles psychanalytiques qui répudient les apports clés de Freud, et a ainsi toujours conservé une franche loyauté envers certaines théories du psychanalyste autrichien.

À la même époque, Fromm complète sa formation en psychanalyse et débute la pratique clinique. Émigré aux États-Unis en 1933, il enseigne dans diverses universités américaines, notamment à Yale, à l'Université du Michigan et à l'Université de New York. En sol américain, il se lie à un groupe de psychanalystes néo-freudiens (Harry Stack Sullivan, Clara Thompson et Karen Horney) qui entretiennent des relations intellectuelles avec les figures notoires du mouvement d'anthropologie culturaliste américain, telles Ruth Benedict et Margaret Mead. Réuni sous la bannière du *Culture and Personality Movement*, ce groupe interdisciplinaire a pour mission d'unir la psychologie à l'anthropologie (Friedman, 2013, p. 150). Néanmoins, et de son propre aveu, Fromm garde ses distances avec une analyse des modèles culturels au sens strict de l'anthropologie traditionnelle, préférant une approche orientée vers la dynamique des forces économiques, politiques et psychologiques à la base de la société (Funk, 1982, p. 4). Cette relation intellectuelle n'aura pas, elle aussi, été sans frictions : Fromm rompt ses liens avec Horney dès 1943, à une époque où le domaine psychanalytique tout entier est clivé par des divergences théoriques qui émanent des différentes postures qu'adoptent les psychanalystes eu égard aux théories freudiennes.

Vers la fin des années 40, Fromm s'établit au Mexique, fonde l'Institut de psychanalyse mexicain et y enseigne jusqu'en 1965. Fromm y influence une génération de praticiens de la psychanalyse tout en continuant à enseigner à mi-temps au sein d'universités américaines. Dans les années 50, l'auteur s'intéresse à la politique et rejoint le parti socialiste américain. En fait, son principal intérêt pour la sphère politique est animé par un besoin de contribuer au mouvement international pour la paix. Il sera notamment co-fondateur du plus important regroupement pacifiste américain, le SANE, qui lutte contre les armements atomiques et la guerre au Vietnam. Au bout du compte, Fromm s'est toujours intéressé au bien-être de l'homme et à son émancipation, éléments qui, de son point de vue, sont conditionnels au rétablissement d'un amour fraternel et d'une solidarité collective exprimés dans le cadre de structures sociales saines. En effet, il aspirait à « une nouvelle humanité

unie dans la solidarité et la paix, libérée de la détermination économique, de la guerre et de la lutte des classes » (Fromm, 1978, p. 105).

D'un point de vue philosophique, Fromm peut être considéré comme un humaniste *radical* (Durkin, 2020, p. 9), élément représentant le centre herméneutique de sa pensée et colorant l'ensemble de son œuvre. Humaniste, car il revient aux *racines* de l'humain, en abordant la question de la nature humaine et en identifiant des besoins « existentiels » devant être comblés. Radical, car il érige une théorie visant l'émancipation de l'homme des relations aliénantes qu'il entretient avec les sphères sociales, politiques et économiques de la vie moderne. Fromm développe une critique explicitement *normative*. En fait, sur la base d'un humanisme normatif, le penseur postule qu'il y a de bonnes et satisfaisantes, mais aussi de mauvaises et insatisfaisantes façons d'affronter le problème de l'existence humaine. Cela dit, sans être enchâssé dans un modèle prescriptif dur, Fromm met de l'avant un cadre alternativiste *souple* où plusieurs voies possibles peuvent permettre l'émancipation individuelle comme collective. En ces termes, la critique sociale de Fromm identifie les formes de vie pouvant mener à des conséquences négatives sur le plan psychique et relationnel dans leurs manifestations individuelles et sociales, ce qu'elle s'emploie à dénoncer, afin de proposer un monde meilleur. À la différence de ses anciens collègues de l'École de Francfort, Fromm a toujours été animé par un sentiment d'espoir envers l'humanité et sa capacité à faire contre-pied aux logiques structurelles faisant pression sur ses possibilités d'épanouissement (Wilde, 2011, p. 13). En somme, le vaste étendu des intérêts de recherche qui ont animé Fromm tout au fil de sa carrière, passant de l'étude des religions, des phénomènes politiques, culturels et sociaux, jusqu'aux analyses psychanalytiques et à celles liées à l'art de vivre, à l'amour et à l'espoir, témoigne du caractère résolument transdisciplinaire de sa pensée. Influencé principalement par Freud et Marx, mais aussi par la philosophie éthique spinozienne et aristotélicienne, par l'humanisme du judaïsme, du bouddhisme et du taoïsme, par le socialisme de Trotski et de Lénine, il marque à son tour les esprits par un travail effectué sur plus d'une cinquantaine d'années, et qui s'étend d'un océan à l'autre.

Fromm nous a offert un legs intellectuel important : plus d'une vingtaine de monographies dont les trois contributions *La peur de la liberté* (1941/2010), *Société saine et société aliénée* (1955/1971) et *L'art d'aimer* (1956/2015) qui ont connu un succès international ayant dépassé l'enceinte des milieux académiques, ainsi qu'une centaine de contributions à des ouvrages collectifs et d'articles

publiés en langues allemande, anglaise et espagnole. Or, Fromm est une figure étrangère au milieu académique contemporain, malgré son influence prépondérante sur divers champs de la connaissance. Sa pensée intellectuelle est prise dans un flou, entre différentes traditions philosophiques et les tenants de ces dernières au sein des sciences humaines et sociales, faisant en sorte qu'elle n'est généralement ni reconnue à sa juste valeur ni recherchée (Durkin, 2014, p. 1). De plus, Fromm n'a jamais été ancré dans une discipline spécifique, oscillant entre la psychanalyse, la sociologie et la psychologie sociale : il a été rejeté par les sociologues qui le considéraient comme trop freudien et non pas comme un spécialiste des sciences sociales, il a été exclu par les psychologues qui le croyaient être un sociologue historique, et du point de vue de la psychologie sociale, Fromm a été le représentant d'un domaine lui-même pris dans un *no man's land* institutionnel et intellectuel (McLaughlin, 2019, p. 16).

De plus, l'essentialisme sous-jacent aux théories de Fromm dérange : si l'existence d'une *nature humaine* saisissable et universelle est remise en question par différentes écoles de pensée depuis longtemps, les tenants de certains des paradigmes actuellement dominants au sein des sciences humaines et sociales critiquent vivement un tel postulat. On pense ici, notamment, à la pensée post-moderne et son relativisme et à la pensée positiviste et son réalisme empirique (Durkin, 2014, p. 2). Néanmoins, l'essentialisme de Fromm, inséré dans une posture humaniste, n'est ni une spéculation métaphysique ni une négation de la pluralité humaine, et encore moins un discours restrictif et paternaliste pouvant donner lieu à des dérives totalitaires. Plutôt, la vision frommienne de la nature humaine repose sur un universalisme qui reconnaît les différences culturelles (Durkin, 2014, p. 2), et son étude vise la réalisation de la liberté et de la solidarité humaine (Wilde, 2011, p. 4). Suivant Fromm, l'humanisme est la base nécessaire pour une théorie capable de lier des catégories analytiques-descriptives et normatives (qui deviennent unies dans un processus dialectique) à des catégories aptes à favoriser une praxis individuelle et collective (Durkin, 2020 p. 9).

De surcroît, le caractère heuristique des théories frommiennes est, lui aussi, largement passé sous silence. Pourtant, ces dernières ont eu un impact fondamental au sein de plusieurs disciplines, et ont donné lieu à l'émergence de certaines des plus grandes théories modernes en sciences humaines. En outre, Fromm est considéré comme l'un des fondateurs de la psychologie humaniste, bien qu'ayant seulement été en périphérie du mouvement (Johach, 2015, p. 112), influençant notamment Abraham H. Maslow dans l'approfondissement de sa théorisation sur la pyramide des

besoins (Friedman, 2013, p. 253). En psychanalyse, Fromm a mis en lumière de nombreux phénomènes contemporains, et ce, même avant que ces derniers soient étudiés par d'autres auteurs. On peut penser, ici, à l'importance du narcissisme dans la constitution de la personnalité sur lequel il a posé l'accent dès les années 40, ou à sa conceptualisation de la symbiose (comme relation de dépendance entre deux individus) érigée bien avant les apports que Margaret Malher a développés à ce sujet (Greenberg et Mitchell, 1983, p. 106). En sociologie, la notion de *caractère social* du Francfortois a profondément marqué la pensée de David Riesman et son œuvre phare *The Lonely Crowd* (1950/2020), écrit sociologique reconnu comme étant l'un des plus lus dans l'histoire de l'humanité, et les apports de Fromm quant à l'analyse de la marchandisation des personnalités et de l'aliénation au travail ont mis la table pour l'étude de la commercialisation des sentiments dans la sociologie des émotions (McLaughlin, 2021, p. 2). Finalement, en ce qui concerne le domaine éducatif, le rôle prépondérant qu'a joué la conception frommienne de la liberté dans le développement de ce que l'on reconnaît comme étant l'ouvrage fondateur de la pédagogie critique, la *Pédagogie des opprimés* (1968/2021) de Paolo Freire (Lake et Dagostino, 2013, p. 101), demeure un fait peu connu. Nonobstant, cette propension historique à ne pas rendre justice à la richesse de l'œuvre frommienne apparaît de plus en plus comme étant chose du passé.

En effet, le 21^e siècle est caractérisé par ce que plusieurs auteurs contemporains (Durkin, 2020; McLaughlin, 2019) qualifient de *renaissance* de Fromm. Du bon nombre d'écrits récents, surtout politiques et sociologiques, qui ont émergé dans les dernières années, se dégage une détermination à porter un regard nouveau sur les thèses de Fromm, afin de les sortir de l'obscurité et des carcans dans lesquelles elles ont été placées, pour mettre en valeur le caractère unique de la critique frommienne dans l'analyse des phénomènes actuels d'un monde fragmenté (Durkin, 2020, p. 1). Fromm offre un diagnostic psychosocial rendant possible une compréhension des effets du capitalisme néolibéral et des forces régressives qu'il véhicule, à savoir, l'instrumentalisation des forces émancipatrices (l'autonomie, l'expression de soi et l'authenticité) dont il se réclame, mais qu'il met toutefois au service de l'accumulation du capital, ce qui a le potentiel de provoquer des réponses psychiques négatives chez les individus (Foster, 2020, p. 76). Plus spécifiquement au regard de l'aliénation, la critique sociale frommienne est capable de révéler comment les logiques socio-structurelles provoquent un état mental pathologiquement altéré chez le sujet capitaliste, mettant au jour l'impuissance de ce dernier (Harris, 2019, p. 724). L'aliénation, chez Fromm, se

situe dans des ruptures à soi, au monde et à l'autre induits par les structures sociales. L'aliénation ne constitue pas qu'un aspect subjectif inhérent à l'individu, mais est aussi un fait social pouvant être investigué de façon objective. En mettant l'accent sur l'identification des effets pathologiques de la sphère économique de la société sur les individus, Fromm développe une théorie sur l'aliénation en termes cliniques qui identifie ses multiples aspects et implications, et qui s'enracine dans un appel programmatique à une science plus humaniste de l'homme, ce qui ne constitue pas moins qu'une compréhension originale et renouvelée de la santé mentale⁷⁹ et du bien-être de l'humain (Funk, 1991/2010, p. 10). Finalement, quant au domaine éducatif, Fromm érige un cadre analytique capable de cerner en quoi l'école néolibérale est devenue une institution aliénante où l'enseignement et l'apprentissage sont réifiés (Sutton, 2016, p. 36-37), ce qui a une certaine influence sur le travail de l'enseignant au quotidien et sa santé psychologique, et qui n'est pas étranger au rôle potentiel, et psychologiquement pénible, qu'il peut jouer dans la reproduction de l'aliénation en contexte scolaire (Brookfield, 2002, p. 104). En somme, cette thèse souhaite revisiter les théories de Fromm sur l'aliénation et tirer profit de la richesse qu'elles recèlent, afin de poser un éclairage inédit sur ce qui fait obstacle au travail enseignant en contexte de néolibéralisme éducatif.

Toutefois, il s'agit d'une tâche qui s'accompagne de plusieurs défis : Fromm n'a pas théorisé l'aliénation de manière figée au sein d'une seule et même œuvre. Elle traverse, plutôt, l'ensemble de ses travaux et évolue au fil du développement de sa pensée. À notre connaissance, si Fromm n'a jamais offert une version synthétique de sa conception de l'aliénation, cet exercice n'a pas non plus été réalisé par d'autres auteurs du domaine scientifique. Il s'agit donc d'un apport supplémentaire de cette thèse au champ des connaissances.

⁷⁹ Soulignons que la conception frommienne de la santé mentale diffère substantiellement de son acception actuelle. Suivant l'Organisation mondiale de la santé (OMS), la santé mentale désigne un état de bien-être permettant de faire face au stress, de réaliser son plein potentiel, de travailler, d'apprendre et de contribuer à sa communauté (2022, s. p.). Cette définition, qui semble orientée vers l'extérieur du sujet et comportant une dimension instrumentale, s'éloigne de celle que propose Fromm. Il suggère plutôt une vision de la santé mentale axée sur le sujet et sur le développement de sa rationalité. Il précise : « la santé mentale est caractérisée par la capacité d'aimer et de créer, par la délivrance des liens incestueux au clan et au sol, par un sens d'identité fondé sur l'expérience de soi, en tant que sujet et agent de ses propres pouvoirs, par la préhension de la réalité interne et externe, bref, par le développement de la raison et de l'objectivité » (Fromm, 1955/1971, p. 78-79). Les thèmes soulevés par cette définition sont approfondis dans les prochaines pages.

Ce chapitre est construit de la façon suivante : chacune des sections vise à approfondir la notion d'aliénation chez Fromm, afin de reconstruire un modèle systématisé pouvant être opérationnalisé de façon empirique, en ciblant ses caractéristiques, les processus psychiques qu'elle met en jeu, ses causes et ses conséquences sur la santé psychologique des personnes. La première section emprunte un point de vue philosophique pour comprendre ce qu'est l'aliénation chez Fromm, en tissant des liens avec la question de la *nature humaine*. La seconde section approfondit l'étude de la structure de l'appareil psychique humain par l'entremise de la psychologie sociale analytique frommienne, afin de mieux comprendre son mode de fonctionnement, et de dégager la manière dont l'aliénation peut s'immiscer *dans* et agir *sur* la psyché. La troisième section traite des causes de l'aliénation, ici entendues en termes socioéconomiques, et identifie des mécanismes psychologiques aliénants découlant de la structure économique des sociétés modernes. La quatrième section offre un regard comparé qui, à partir d'une synthèse des pôles philosophique, socio-psychanalytique et socioéconomique, pose le diagnostic frommien de l'aliénation et campe sa vision de la santé mentale humaine.

2.2.1 La nature humaine : fondements philosophiques de l'aliénation chez Fromm

Au sein de l'œuvre de Fromm, le concept d'aliénation se rattache intimement à son interprétation historico-philosophique de la *nature humaine* (Funk, 1982, p. 72). Il convient de cerner, dans un premier temps, les contours de la prise de position ontologique frommienne. Nous commençons par l'exposé d'un cadre historique balisant le concept frommien de nature humaine, pour approfondir ensuite ce qui constitue pour l'auteur le cœur de cette dernière : les *dichotomies existentielles*. Ces considérations nous permettent de dégager les fondements philosophiques de l'aliénation chez Fromm.

2.2.1.1 Fromm et la question de la nature humaine : cadrage historique

Sur la base de la prémisse suivant laquelle tous les humains ont des caractéristiques anatomiques et physiologiques communes, serait-il possible que ces derniers aient également une organisation psychique collective, ou en d'autres termes, existe-t-il une telle composante que l'on peut nommer la *nature humaine* ? Fromm s'interroge : « Comment pourrions-nous comprendre “l'étranger” s'il était fondamentalement différent de nous ? Comment pourrions-nous comprendre l'art de cultures totalement différentes, leurs mythes, leurs drames, leurs sculptures, si ce n'était du fait que nous

partageons tous la même nature humaine ? » [Notre traduction] (Fromm, 1962/2017, p. 19). L'idée d'une nature humaine, ou de ce qui constitue l'essence de l'homme est une question philosophique universelle qui intéressait déjà, de ce que nous en savons, les penseurs grecs, et par la suite ceux des Lumières et de la Modernité. Des prises de position variées ont d'ailleurs été défendues à cet égard. À titre d'exemple, Fromm présente certains aspects qui, à travers les époques, ont été identifiés comme étant potentiellement communs à tous les hommes, et qui ont constitué des tentatives de définition de la nature humaine (1973, p. 2019; Fromm et Xirau, 1968, p. 4-5) : 1- l'homme en tant qu'*être rationnel*; 2- l'homme en tant qu'être social, le *zoon politikon*; 3- l'homme en tant qu'animal qui crée des instruments (*homo faber*); et 4- l'homme en tant que créateur de symboles. Néanmoins, suivant Fromm, ces diverses acceptions n'offriraient qu'une compréhension partielle de l'idée d'une nature humaine. Il suggère, plutôt, qu'elles en sont des *attributs essentiels* (Fromm et Xirau, 1968, p. 4). Afin d'en arriver à une définition, Fromm procède à une analyse des critiques traditionnellement adressées au postulat de la nature humaine.

Il évoque d'abord l'influence de l'approche historique de l'homme, véhiculée notamment au sein de l'anthropologie culturelle, où l'on avance, sur la base de l'étude des peuples primitifs, que la découverte d'une panoplie de coutumes, de valeurs et de pensées laisse entendre que l'homme est une ardoise vierge sur laquelle la culture imprime son texte. Fromm se positionne contre les fondements épistémologiques de cette thèse anthropologique (Fromm, 1955/1971, p. 30; 1962/2017, p. 20; 1947/1967 p. 26). Il refuse d'admettre que « la constitution mentale de l'homme l'identifie à une feuille de papier vierge sur laquelle la société et la culture impriment leur texte, et qui n'a pas de qualités intrinsèques propres » (Fromm, 1955/1971, p. 30). Plutôt, Fromm soutient que l'humain est doté d'une structure spécifique⁸⁰ qui l'amène à réagir aux événements de l'extérieur, et ce, sur la base de normes prévisibles (Fromm, 1947/1967 p. 26). Si l'humain ne

⁸⁰ La théorie frommienne se rapproche ici de celle des cognitivistes concernant la reconnaissance de l'existence de structures internes propres à l'humain de manière innée. Par exemple, Noam Chomsky (1972/2006, p. 88) affirme que les êtres humains naissent avec des prédispositions biologiques qui leur permettent d'acquérir le langage et que son usage est une activité essentiellement créative. Cette qualité distinctive de l'esprit humain n'est pas, selon Chomsky, étrangère à l'idée d'une nature humaine. Cependant, Fromm déplace l'idée de structures spécifiques au cerveau, capable d'expliquer le fonctionnement cognitif, vers celle d'une structuration qui oriente les comportements des personnes et qui les fait réagir face aux facteurs externes. Selon Fromm, les contraintes externes exercées sur ce qu'il considère comme des prédispositions humaines (par exemple, l'imagination) sont source de résistances et de luttes psychiques.

devait que s'adapter continuellement aux exigences de l'extérieur dans une plasticité totale, comment pourrions-nous expliquer sa propension à lutter contre ce qui lui est hostile ?

Ensuite, Fromm soutient que le scepticisme à l'égard du plaidoyer en faveur de l'existence d'une nature humaine a été renforcé par un dilemme, celui voulant que certains se soient heurtés à la considérer comme une *substance* (fixée dans l'humain, permanente, et qui n'évoluerait donc pas), ce qui relèverait, aux dires des sceptiques, d'une position anti-évolutionniste et anti-historique (Fromm, 1964/2002, p. 166). Pourtant, c'est bien sur la base de la théorie de l'évolution que Fromm campe les fondements de ce qui constitue, à son sens, le concept de nature humaine, vision qui dépasse à la fois l'idée qu'elle puisse être une substance ou qu'un simple attribut propre à l'humain.

En effet, Fromm (1973, p. 223-224) soutient que cette nature émane, a priori, de deux conditions biologiques fondamentales qui découlent du processus évolutif de l'humain. D'abord, du rôle en décroissance de l'instinct (modèle d'action innée) dans la détermination de ses comportements. Ensuite, de la croissance, au fil du temps, de son cerveau, plus spécifiquement du néocortex (une structure cérébrale impliquée, entre autres, dans les fonctions cognitives reliées au langage et à la mémoire, en interaction avec d'autres régions cérébrales). En d'autres termes, l'humain frommien est cet animal qui émerge à un moment précis dans l'évolution où la détermination de ses comportements par les instincts⁸¹ (notamment, et surtout, ceux reliés à la survie) est à son minimum, alors que le développement du cerveau est à son apogée. Conséquence de ce processus d'évolution, trois qualités différenciant l'humain de l'animal émergeraient, suivant Fromm : la conscience de soi, la raison et l'imagination. Il précise :

[L'humain] a conscience de soi comme une entité séparée; il se souvient du passé, il envisage l'avenir, et il désigne par des symboles les actes et les objets. Sa raison conçoit et interprète le monde, et son imagination le porte bien au-delà des impressions que lui livrent ses sens. L'[humain] est le plus dépourvu de tous les animaux, mais cette

⁸¹ Comme le précise Funk (1982, p. 30), Fromm caractérise la spécificité de l'humain par une comparaison avec l'animal et son appareil instinctif inné. En fait, un animal s'adapterait de manière *autoplastique* (une transaction avec l'environnement dont résulte seulement la modification de l'organisme) à des conditions externes qui évoluent, et ce, en harmonie avec la nature. L'humain, quant à lui, émerge d'un moment précis de l'évolution où une masse cérébrale a permis un comportement *alloplastique*, soit une transaction où l'organisme tente plutôt de modifier l'environnement externe.

faiblesse biologique elle-même sert de tremplin à sa force; elle engendre le développement de ses facultés spécifiquement humaines. (Fromm, 1947/1967, p. 38)

Cela dit, la condition humaine est devenue à partir de ce moment précis dans l'histoire en proie à une *contradiction*, celle « entre être dans la nature et être soumis à toutes ses lois, tout en la transcendant, car l'homme, et lui seul⁸², est conscient de lui-même et de son existence, en fait, il est la seule instance dans la nature où la vie est devenue consciente d'elle-même » [notre traduction] (Fromm, 1977/2013, p. 5). Ailleurs, Fromm laisse entrevoir son attachement aux religions humanistes lorsqu'il affirme, pour illustrer cette opposition, que « l'homme est à la fois un corps et une âme, un ange et un animal, et appartient de ce fait à deux mondes en conflit » (Fromm, 1964/2002, p. 168). Il s'agit d'un problème unique dans la nature : « l'homme en est sorti, mais il y est encore. Il est à la fois animal et divin, en même temps fini et infini » (Fromm, 1955/1971, p. 40). Fromm a qualifié ces phénomènes de rupture, qu'il considère aux fondements de la nature humaine, les *dichotomies existentielles*.

Suivant l'auteur, la libération de la nature comme acte symbolique trouve écho au sein du mythe du péché originel⁸³, alors que la désobéissance de Adam et Ève les sépare du paradis et leur offre la raison⁸⁴, situation qui s'accompagne toutefois d'un état de vulnérabilité et de souffrance. En fait, lorsque l'individu prend subjectivement conscience d'être un fragment isolé au sein du monde et se rend compte de la rupture des liens qui l'unissaient à la nature, il deviendrait profondément vulnérable et tenterait de remédier à l'anxiété que provoque ce sentiment d'isolement, suggère Fromm (1977/2013, p. 5). La plus grande dichotomie est celle entre la vie et la mort. La prise de conscience de la mort inéluctable entraînerait un déséquilibre qui, ensuite, conduirait à une autre dichotomie importante : celle où le sujet tente de déployer au maximum son potentiel dans le cadre

⁸² Les récentes avancées en éthologie, ignorées de Fromm, nous permettent de nuancer son affirmation, qui s'inscrit dans une perspective philosophique et humaniste. En effet, des études ont révélé la présence de contenus de conscience (tels que les émotions, la métacognition, la mémoire épisodique, entre autres) chez certaines espèces, notamment chez de nombreux vertébrés (Prunet *et al.*, 2018, p. 82).

⁸³ Soulignons toutefois que, pour Fromm, ce n'est pas le fait de croquer la pomme qui a causé la « chute » de l'homme. Il s'agit, plutôt, du geste de rébellion primaire qui représente le premier pas de l'humain vers la liberté (Fromm, 1964/2002, p. 17).

⁸⁴ Spécifions que, selon Fromm (1950, p. 5), la raison permet de découvrir la « vérité », de pénétrer la surface des phénomènes pour en saisir l'essence. De plus, comme le souligne Funk (1982, p. 36), Fromm distingue clairement la raison de l'intelligence dans toute son œuvre : l'intelligence permet d'appréhender les choses telles qu'elles sont et de les combiner afin de faciliter leur manipulation ; quant à la raison, elle cherche à comprendre et à découvrir ce qui se cache derrière la surface, c'est-à-dire l'essence même de la réalité.

restreint de la brièveté de l'existence humaine (Funk, 1982, p. 58-59). L'humain frommien chercherait ainsi à combler non seulement ses besoins physiologiques (la faim, la soif et la sexualité), mais aussi ceux d'ordre psychique⁸⁵ engendrés par sa condition existentielle. En résumé, pour jeter les bases de sa conception de la nature humaine, Fromm s'appuie sur le développement historique de l'humain au sein du processus d'évolution, qui se comprend « en termes des contradictions fondamentales qui caractérisent l'existence humaine et qui ont leurs racines dans la dichotomie biologique entre les instincts manquants et la conscience de soi » [notre traduction] (Fromm, 1973, p. 226). Mais la notion de dichotomie existentielle n'est pas, à elle seule, suffisante pour rendre compte de la nature humaine, car pour Fromm, ce sont les solutions apportées à ces contradictions qui la complètent.

2.2.1.2 Les dichotomies existentielles, leurs solutions progressives et régressives

Chez Fromm, la nature humaine réside aux croisements des dichotomies existentielles et des manières de les affronter :

Nombreuses sont les solutions que l'homme peut fournir à la question que lui pose le fait d'être né homme (...). [La nature humaine] réside dans la question en soi et dans le besoin de lui apporter une réponse; les différents modes d'existence ne représentent pas l'essence de l'homme, mais les réponses au conflit qui constitue en lui-même cette essence. (Fromm, 1964/2002, p. 169)

Ainsi, et à l'instar des penseurs humanistes, Fromm soutient que la nature humaine doit être entendue en termes des *potentialités* et des *possibilités* qui émergent des conditions mêmes de l'existence de l'homme l'ayant rendu isolé et vulnérable, et ce, tout en spécifiant que ces dernières évoluent au cours du processus historique (Fromm, 1964/2005, p. 92). C'est d'ailleurs ce pour quoi Fromm considère la nature humaine comme n'étant pas fixe et inaltérable. En effet, elle n'est pas une substance caractérisant l'humain *ad vitam æternam* (Fromm, 1962/2017, p. 125). L'humain doit continuellement s'adapter et découvrir ce qui répond le mieux à ses besoins essentiels reliés à

⁸⁵ Fromm a identifié une série de besoins existentiels, comme celui de se relier aux autres, de s'enraciner dans le monde et de transcender. Par exemple, se relier aux autres est identifié par Fromm comme étant nécessaire à la survie psychologique de l'individu, car ce dernier est fondamentalement un *animal social* (Fromm, 1990/2013, p. 20). Nous les présentons et les discutons tous à la section 2.2.4.1, qui vise à établir le lien entre la non-satisfaction de ces besoins et l'aliénation des individus.

la reconquête des liens perdus. Ce qui recèle un caractère déterminant, dans ce cadre, c'est la façon par laquelle les individus entrent en union avec la nature, avec soi et avec les autres. Fromm précise :

La nécessité de trouver aux contradictions de son existence des solutions toujours nouvelles, des formes toujours plus élevées d'unité avec la nature, avec ses compagnons et avec lui-même, est à la source de toutes les forces psychiques qui déclenchent ses motivations, ses désirs et ses angoisses. (Fromm, 1955/1971, p. 40)

Le déséquilibre existentiel est, *ipso facto*, inévitable. Néanmoins, les personnes peuvent trouver une relative stabilité leur permettant d'y faire face, et ce, grâce à l'appui de leur culture (Fromm, 1973, p. 225). En fait, les réponses aux contradictions de l'existence humaine doivent, d'abord et avant tout, être orientées vers le fait de surmonter l'isolement et de s'unir, pour former un tout (Fromm, 1964/2002, p. 169). Rappelons que chez Fromm, les relations humaines sont ainsi essentielles. Il explique : « Seule la solidarité active entre tous les hommes et son activité spontanée, son amour et son travail peuvent l'unir à nouveau au monde, non plus par les liens primaires, mais en tant qu'individu libre et indépendant. » (Fromm, 1941/2010, p. 41) En résumé, Fromm se positionne entre l'idée d'une fixité et d'une plasticité de la nature humaine. D'une part, il reconnaît qu'elle n'est pas fixe, tout en soulignant la nécessité qu'a l'humain de satisfaire ses besoins physiologiques et ses besoins existentiels (Fromm, 1941/2010, p. 28). D'autre part, si l'homme doit s'adapter aux conditions de son existence, sa nature humaine ne peut être considérée « comme étant indéfiniment malléable et capable de s'adapter à n'importe quel genre de conditions, sans un dynamisme psychologique propre⁸⁶ » (Fromm, 1941/2010, p. 21). Toujours est-il que l'individu doit trouver des solutions aux conflits de son existence, et pour y parvenir, deux chemins s'offrent à lui.

Fromm qualifie cette dualité les *solutions régressives* et les *solutions progressives*⁸⁷, ce qu'il assimile d'une part à un retour à l'existence animale (régression), et de l'autre à l'émancipation des individus (progression) (Fromm, 1964/2002, p. 169-173). En bref, la voie régressive frommienne amènerait graduellement la personne à rejeter ce qui fait d'elle un être humain (sa raison, sa

⁸⁶ Une description détaillée de ce que constitue le dynamisme psychologique suivant Fromm est proposée à la section suivante traitant de la constitution psychique humaine.

⁸⁷ À partir de 1961, Fromm reformule la terminologie « solutions progressives et régressives » et parle plutôt des syndromes d'*épanouissement* et d'*avilissement* (Burston, 1991, p. 73).

conscience de soi et son imagination), alors que la voie progressive consisterait en l'épanouissement de ces forces, et en se délivrant du supplice de la solitude causé par la rupture des liens primaires et de l'incertitude qui l'accompagne, et ce, à travers le sentiment d'appartenance à l'humanité. Chez Fromm, il existe donc des solutions appropriées (animées par l'amour de la vie et de l'autre, l'indépendance et la liberté) pour répondre à la question de l'existence humaine. Il en existe également d'autres qui ne le sont pas (celles qui, par exemple, sont animées par le narcissisme, l'obsession pour la mort et la destruction). De part et d'autre du spectre de ces deux possibilités opposées, dont le poids relatif varie selon les personnes, il existe un nombre infini de gradations, allant du refoulement complet des pulsions archaïques au triomphe plein et entier de l'orientation progressive (Fromm, 1964/2002, p. 175). Cependant, Fromm ne s'est jamais risqué à établir clairement ce qui distingue ce « but », cette « union totale » avec le monde vers lequel l'humain devrait tendre. Il n'y a pas, chez Fromm, d'appel à une prescription dure en termes de finalités humaines. Il justifie :

Il n'entre pas dans le cadre de notre étude actuelle de décider si cet état d'« éveil » suprême, dans lequel la concupiscence et les conflits ont disparu, est réalisable sur cette terre (comme l'enseigne le bouddhisme) ou s'il ne peut être obtenu qu'après la mort (comme l'enseigne au contraire le christianisme). Ce qui compte pour nous ici, c'est que la « tâche » proposée à l'être humain est la même dans toutes les religions et tous les systèmes philosophiques humanistes, et que l'homme est mû tout entier par l'espoir qu'il peut se rapprocher de plus en plus de cet idéal. (Si en revanche il se tourne vers une solution régressive, il ne peut que tendre vers une déshumanisation totale qui est l'équivalent de la folie.) (Fromm, 1964/2002, p. 174)

L'absence de réponse quant à ce qui devrait constituer l'apogée de la solution progressive aux contradictions de l'existence de l'humain peut laisser pantois. D'autant plus que Fromm affirme qu'« aujourd'hui, rien ne peut être affirmé définitivement sur ce que signifie être homme » (Fromm, 1968/1982, p. 80). Néanmoins, le scepticisme assumé de Fromm ne l'empêche pas de croire qu'il est possible d'en arriver à des réflexions de nature scientifique fondées sur l'observation de faits quant à la question de la nature humaine, ce qui est d'ailleurs à son avis la tâche de la psychologie. En effet, Fromm (1941/2010, p. 21) soutient que la nature humaine a certains mécanismes et certaines lois composant son dynamisme, et qu'ainsi, « La “science de l'homme” doit parvenir à dégager une description précise de ce qu'il faut entendre par *nature humaine* » (Fromm, 1955/1971, p. 29). C'est d'ailleurs ce qu'il se propose de faire alors qu'il avance, de façon essentiellement normative, que certaines solutions sont mieux adaptées aux dichotomies existentielles. De plus, les

conditions de l'existence de l'homme ne sont pas que des spéculations métaphysiques selon Fromm : elles sont le résultat de l'analyse des données scientifiques fournies par l'anthropologie, l'histoire, la psychologie de l'enfant et la psychopathologie individuelle et sociale (Fromm, 1968/1982, p. 81).

En résumé, Fromm suggère l'existence d'une nature humaine qui n'est pas immuable : elle fluctue en fonction des conditions historiques et culturelles offrant à l'humain la possibilité de trouver des solutions progressives, ou régressives, au déséquilibre existentiel auquel il est inévitablement en proie. Comme le souligne Funk (1982, p. 56), Fromm introduit l'idée mathématique des constantes et des variables dans sa conception de la nature humaine, comme en témoigne le chapitre introductif rédigé par Fromm qui figure à l'anthologie *La nature de l'homme* (Fromm et Xirau, 1968). En effet, Fromm avance que l'humain conserve quelque chose constamment (sa nature humaine), mais qu'il est aussi influencé par un grand nombre de facteurs variables, ce qui le rend capable de nouveauté, de progrès, de créativité et de productivité (1968, p. 7, cité dans Funk, 1982, p. 56). Fromm balaye du revers de la main tout relativisme anthropologique, et se campe plutôt dans ce que Durkin (2014, p. 83) nomme une *anthropologie existentielle* ou ce que Harris (2019, p. 719) et Thompson (2014, p. 38) qualifient d'*anthropologie philosophique normative*. Ce qui importe, dans ce cadre, c'est l'*alternativisme* que plaide Fromm quant aux bonnes ou aux mauvaises solutions palliant les conditions pénibles de l'existence humaine. En ce sens, Fromm offre « un récit biopsychosocial sur la condition humaine générale dans l'abstraction, qui peut, avec l'analyse sociale correspondante, servir de base pour une enquête plus approfondie » [notre traduction] (Durkin, 2014, p. 83). À notre avis, c'est bien là que se trouvent les premiers jalons de la compréhension de ce qui caractérise l'aliénation chez Fromm. C'est l'élément que nous traitons à présent, afin de poursuivre la démarche annoncée en début de section.

2.2.1.3 Nature humaine et aliénation

Dans les sections précédentes, nous avons mentionné que le concept d'aliénation de Fromm est étroitement lié à sa vision de la nature humaine. Ce point de vue est le résultat de plusieurs facteurs, le premier d'entre eux étant l'influence profonde de la pensée marxiste et hégélienne sur le théoricien.

D'après Fromm, c'est Marx⁸⁸ qui s'est approché le plus près d'une définition significative de ce qu'est la nature humaine. Il la définit, essentiellement, comme étant une activité consciente et libre (Fromm, 1968/1982, p. 79). En ce qui concerne la question de l'aliénation, Fromm attribue la paternité du concept à Hegel⁸⁹, pour qui l'histoire de l'homme est l'histoire de son aliénation. Cette vision des choses a, pour sa part, influencé la pensée marxiste selon laquelle « l'histoire de l'humanité est l'histoire croissante de l'homme et en même temps de sa croissante aliénation » (Fromm, 1961/2010, p. 63). Pour les deux théoriciens, l'aliénation est intrinsèquement liée à la nature humaine, comme le passage suivant le précise :

Pour Marx, comme pour Hegel, le concept d'aliénation est fondé sur la distinction entre l'existence et l'essence, sur le fait que l'existence de l'homme est aliénée de son essence, qu'il n'est pas en réalité ce qu'il est virtuellement ; enfin, qu'il n'est pas ce qu'il devrait être et qu'il devrait être ce qu'il est capable d'être. (Fromm, 1961/2010, p. 66)

Dès lors, l'aliénation de l'être humain s'entend comme une négation de ses potentialités. D'abord, selon la lecture de Hegel proposée par Fromm, l'aliénation est l'incapacité d'être le sujet de ses propres actes en tant qu'être pensant, qui a des émotions et qui peut aimer, car c'est plutôt dans l'objet que ces pouvoirs humains sont projetés (Fromm, 1991/2010, p. 93). Ensuite, d'un point de vue marxiste, ce sont les conditions objectives de l'existence de l'homme et de sa vie sociale, gouvernées par l'exploitation et la domination, qui entrent en rupture avec sa nature. Dans ce cadre, et comme nous l'avons décrit dans la section précédente, l'aliénation est étroitement liée au travail et au mode de production capitaliste où l'homme est aliéné du produit de son travail. L'appauvrissement de l'homme pour l'enrichissement de l'objet qu'il crée, voilà l'essence de l'aliénation, selon Marx, nous dit Fromm (1991/2010, p. 93). De plus, il faut rappeler que, bien au-delà d'une théorisation campée exclusivement dans le giron de l'activité du travail, Marx considère

⁸⁸ De façon plus précise, Marx a distingué deux types de nature humaine : la nature humaine en général (les besoins constants, comme la faim), et la nature humaine qui se modifie à chaque période de l'histoire (les besoins relatifs qui émanent d'une structure sociale donnée) (Fromm, 1961/2010, p. 42). Pour Marx, la nature humaine n'est pas immuable, mais plutôt en perpétuelle évolution au fil de l'histoire. Tel que Fromm le mentionne, bien que Marx se soit approché d'une définition de ce qui constitue la nature humaine, il n'a pas réussi à en donner un portrait clair. On trouve plutôt une évolution vague et parfois contradictoire sur ce thème, notamment dans ses écrits plus tardifs (Fromm, 1964/2002, p. 166).

⁸⁹ Comme cela a été évoqué dans le chapitre précédent, Hegel n'a pas été le premier à mobiliser le concept d'aliénation. Toutefois, selon Fromm (1991/2010, p. 93), comme plusieurs autres d'ailleurs, Hegel a été le premier à en faire un usage théorique systématique.

que cette forme primitive d'aliénation est la cause d'une transformation plus profonde : celle de la *vie générique* de l'humain. Cela inclut une aliénation tripartite à la nature, à soi-même et à ses semblables (Fromm, 1962/2017, p. 33). Le travail aliéné transforme l'être générique de l'individu, faisant en sorte que sa nature devient le moyen de son existence physique. Cette rupture est l'écho de l'un des impératifs catégoriques kantien voulant que l'homme soit entendu comme une fin en soi, et non pas comme le moyen d'une fin extérieure à lui (Fromm, 1961/2010, p. 73). C'est donc aussi à l'idée d'instrumentalisation de l'homme que renvoie la question de l'aliénation chez Marx. L'individu ne se perçoit plus comme le responsable de la réalisation de ses propres actes et ne s'éprouve que par le biais des choses qu'il a créées (Fromm, 1962/2017, p. 31). Il expérimente ainsi toutes les composantes de sa vie générique (nature externe, lui-même et les autres) de manière passive.

Ces considérations philosophiques entourant l'aliénation, a priori hégélienne et par la suite marxiste, ne sont pas sans être d'une importance capitale pour l'argumentaire soutenu par Fromm sur l'aliénation. Il leur ajoute, toutefois, sa propre vision de ce qui constitue la nature humaine (la dichotomie existentielle et les façons d'y faire face). Tout d'abord, et dans le prolongement du cadre hégélien, Fromm soutient que l'aliénation de l'humain réside dans un *mode d'expérience* où la relation à soi-même est rompue : « Une personne en état d'aliénation s'expérimente elle-même comme une étrangère, car elle s'est en quelque sorte coupée d'elle-même. Elle n'a plus conscience d'être au centre de son monde personnel et de créer ses actes propres. » (Fromm, 1955/1971, p. 124) Ainsi posée, cette définition renvoie à l'aliénation en tant qu'éloignement de soi (*self-estrangement*) sous forme de manifestation individuelle.

Par la suite, en s'appuyant cette fois-ci sur la théorie marxiste, Fromm s'exprime sur l'aliénation dans le cadre du travail aliéné et sur les conséquences qui s'ensuivent. Dans cette perspective, l'individu est coupé du résultat de son travail et devient le moyen de sa propre existence. Cela influence le rapport qu'il entretient à la nature, à ses pairs et à lui-même, qui est devenu déshumanisé. Il précise :

L'homme construit son monde [...], mais il est coupé du fruit de son travail, il n'est plus vraiment le maître du monde qu'il a construit; au contraire, ce monde façonné par lui est devenu son maître, un maître devant qui il s'incline, un maître qu'il essaie d'apaiser ou de manipuler le mieux qu'il peut. [...] Il semble être conduit par son intérêt

personnel, mais en réalité son Moi total avec toutes ses potentialités concrètes est devenu un instrument pour les fins de cette machine que ses mains ont construite. [...] La relation concrète d'un individu à un autre a perdu son caractère humain et a supposé un esprit de manipulation et d'instrumentalité. [...] Non seulement l'économie, mais aussi les relations personnelles entre les hommes revêtent ce caractère d'aliénation; au lieu de relations entre êtres humains, elles prennent la forme de relations entre les choses. (Fromm, 1941/2010, p. 116-117)

De cette façon, l'aliénation s'entend en tant que manifestation sociale inscrite au sein d'un mode économique de production⁹⁰. À l'instar de Marx, Fromm la relie au travail aliéné, à la dépossession de l'objet et au travestissement de la relation à autrui qui en découle. Cependant, il extirpe la notion d'aliénation à autrui du cadre du travail aliéné pour l'insérer dans un modèle beaucoup plus large, celui de la nature humaine au sens strict, ce qui constitue l'un de ses apports originaux. De manière plus précise, la personne aliénée, selon Fromm, échoue à s'engager vers des solutions progressives palliant le déséquilibre existentiel qui découle de sa nature humaine. Ce phénomène est notamment causé par le tarissement des relations qu'elle peut entretenir : « La personne aliénée ne peut plus établir de contact réel avec autrui ni avec elle-même. » (Fromm, 1955/1971, p. 124) Rappelons que se lier à autrui est un besoin existentiel chez Fromm. Si ce besoin est négligé, il en résulte l'aliénation. Il développe :

Même si tous ses besoins physiologiques étaient satisfaits, il [l'individu] ferait l'expérience de sa solitude et de son individualisation comme d'une prison dont il n'aurait pas le pouvoir de s'échapper pour préserver son équilibre. L'aliéné est donc celui qui a totalement échoué à créer une quelconque union avec autrui; il est emprisonné bien que ne se trouvant pas derrière les barreaux. La nécessité d'être relié aux autres est indispensable à la santé mentale. (Fromm, 1955/1971, p. 44)

Les modes de production économiques d'une société peuvent engendrer l'aliénation, tout comme la nature humaine est considérée comme étant une source potentielle d'aliénation en soi : l'incapacité à se relier aux autres peut mener à un état psychologique dégradé. Même en l'absence de formes manifestes d'oppression dans le cadre du travail salarié, le sujet frommien est vulnérable à l'aliénation. Autrement dit, si les conditions objectives de l'existence humaine ne permettent pas l'expression de ses potentialités, ou en d'autres termes, si la société et la culture entravent ou ne

⁹⁰ Fromm pousse plus loin l'analyse marxiste en affirmant que non seulement le mode de production économique cause l'aliénation, mais aussi le mode de consommation qui lui est inhérent. Une analyse approfondie de ce prolongement frommien est présentée dans la section 2.2.3.

rendent pas possibles les solutions progressives aux dichotomies existentielles et l'assouvissement des besoins de cet ordre (la relation aux autres, l'expression de l'identité, par exemple), l'individu se retrouve alors dans un état psychologique précaire⁹¹.

En guise de synthèse, une dernière remarque s'impose : pour Fromm, si la nature humaine est bien le produit de l'évolution historique, elle comporte néanmoins certains mécanismes et certaines lois inhérents qui doivent être mis au jour par la psychologie (1941/2010, p. 21). Ce faisant, Fromm soutient qu'une compréhension uniquement philosophique de l'aliénation est limitée pour rendre compte entièrement du phénomène. Afin de mener une étude rigoureuse à cet effet, il faut unir la posture philosophique à une démarche empirique d'investigation des comportements humains. Le Francfortois lance ainsi un plaidoyer explicite visant l'arrimage entre la philosophie classique de l'aliénation et l'étude scientifique systématique appuyée par des données issues de méthodes d'investigation psychanalytiques. Lors d'une entrevue menée par Evans (1966), Fromm a précisé que :

Pendant des centaines d'années, le terme « aliénation » a été la propriété de la philosophie; en effet, il s'agit encore d'un terme philosophique. Hegel et Marx ont écrit à ce sujet, et il demeure un concept d'importance pour plusieurs philosophes. Mais l'aliénation réfère en fait à des comportements concrets pouvant être investigués par des méthodes empiriques. Jusqu'à maintenant, les deux mondes de la conceptualisation philosophique et de la recherche psychologique ne se sont jamais rencontrés. Il y a eu des individus dans chaque champ qui ont rédigé dans les termes de l'autre, mais il y a eu très peu de communication entre les deux systèmes. Un concept comme l'aliénation, pour avoir un sens au-delà d'un niveau de description relativement spéculatif, doit être étudié empiriquement par la psychologie dynamique et est un bon exemple de la façon dont la spéculation ou la description philosophique peut fournir des pistes appropriées pour la recherche psychologique. Si l'aliénation n'est pas ainsi étudiée, elle reste en soi un terme aliéné. [Notre traduction] (Evans, 1966, p. 89-90)

En résumé, nous avons vu que le phénomène de l'aliénation est ontologiquement lié à la conception frommienne de la nature humaine. Il renvoie d'une part à un éloignement vis-à-vis de soi-même (*self-estrangement*) sur le plan individuel, et d'autre part à un travestissement du lien à autrui, ou

⁹¹ Il est important de préciser que les besoins existentiels identifiés par Fromm, s'ils ne sont pas comblés, peuvent mener à l'aliénation. Il est cependant prématuré d'aborder ces éléments à ce stade-ci de l'argumentaire, faute d'une analyse préalable de la structure psychologique de l'individu et du processus de socialisation selon Fromm : nous y reviendrons à la section 2.2.4.1, dont l'objectif est d'explicitier ces éléments.

une incapacité à s'unir aux autres, sur le plan collectif. L'aliénation est alors à la fois cognitive et sociale : il s'agit d'un *mode d'expérience* dans lequel la personne vit une entrave dans sa relation à elle-même, au monde et aux autres, entrave qui l'empêche d'exprimer ses potentialités (l'utilisation de la raison, de la conscience de soi et de l'imagination) et d'assouvir ses besoins existentiels. Cependant, se limiter au point de vue de la philosophie ne suffit pas pour rendre compte de sa complexité. En effet, une compréhension insuffisante des mécanismes psychiques mis en jeu empêche toute description du phénomène autrement que dans un cadre purement spéculatif. Par conséquent, quels sont les fondements théoriques de la structure psychique frommienne ? De quel point de vue psychologique l'individu devient-il étranger à lui-même ? Quels sont les processus psychiques et sociaux qui font en sorte qu'une personne ne puisse s'unir aux autres ? Ces questions seront abordées plus amplement dans la section suivante, où nous examinerons la structure psychique de l'individu selon la pensée frommienne.

2.2.2 La structure psychique de l'individu chez Fromm : l'aliénation du point de vue de la psychologie sociale analytique frommienne

Cette section s'intéresse à la question de l'aliénation du point de vue de la *psychologie sociale analytique* frommienne. Comme nous l'avons brièvement mentionné au début du chapitre, Fromm a commencé à développer un cadre d'analyse dès les années 1930 en s'appuyant sur la tradition de pensée freudo-marxiste, qui combine la psychanalyse freudienne au matérialisme social de Marx. En fait, le Francfortois croit fermement que « la psychologie individuelle est fondamentalement sociale » (Fromm, 1941/2010, p. 273), et qu'il est ainsi impossible d'arriver à une représentation de la structure de la psyché humaine sans un dialogue entre ces deux sciences de l'humain. Selon lui, la tâche de la psychologie consiste à étudier les relations qu'un individu entretient avec le monde. Fromm élabore ainsi une théorie de la subjectivité qui explore le rôle que jouent les phénomènes sociaux dans la constitution des dimensions psychologiques du sujet et des groupes (et vice versa, ce qui n'est pas sans contribuer à l'originalité des théories de Fromm) (Masse-Lamarche, 2017, p. 92). C'est d'ailleurs le dialogue conjoint entre la pensée marxiste et freudienne qui rendrait possible toute critique sociale suivant Fromm, ce qui, par rebond, permet l'étude de l'aliénation en tant que pathologie sociale. Fromm précise : même si Marx et Freud s'appuyaient sur des cadres d'analyse différents pour envisager l'aliénation, le premier voulant affranchir l'individu des forces oppressives du travail aliéné, le second l'émanciper des forces dynamiques

de son inconscient, ils chérissaient tous deux la libération des personnes et croyaient en leur capacité à briser les *chaînes de l'illusion* (Fromm, 1962/2017, p. 18).

Dès lors, de quoi est constitué le psychisme du sujet frommien du point de vue de sa psychologie sociale analytique, et comment ce sujet entre-t-il dans une relation aliénée avec lui-même et les autres ? Comme point de départ, nous menons un examen attentif de la notion de *caractère*, fondement de la psyché humaine selon Fromm, en analysant sa spécificité, sa dualité et sa fonction. Il s'agit d'autant de considérations qui nous permettent d'exposer *comment* se manifeste l'aliénation chez l'individu.

2.2.2.1 Constitution psychique humaine : la notion de caractère et sa spécificité

Le sujet frommien partage une nature humaine avec ses semblables, comme nous l'avons vu, mais il se distingue par sa manière de répondre aux dichotomies existentielles communes. Chez Fromm, cette individualité s'enracine dans la personnalité d'un individu qui, en tant que structure, se compose de deux entités : le tempérament et le caractère. Fromm ne s'est exprimé que très brièvement sur ce qu'est le « tempérament ». La seule distinction utile à mettre en lumière, ici, est qu'il est inné, alors que le caractère est acquis. Fromm précise :

Par le terme personnalité, je désigne la totalité des qualités p[sychi]ques, héritées ou acquises, qui caractérisent un individu en lui conférant son unicité. La différence entre qualités héritées et qualités acquises est, dans l'ensemble, celle-là même qui sépare du caractère le tempérament, les dons et tous les attributs psychiques constitutionnellement reçus. [Le tempérament] correspond à un *mode* de réaction ; il dépend de la constitution et n'est pas modifiable. Quant au caractère, il est essentiellement lié aux expériences de la personne, surtout à celle au début de la vie, et il est modifiable, dans une certaine mesure, par de nouvelles expériences et grâce à la finesse et à la pénétration psychologiques⁹². (Fromm, 1947/1967, p. 46-47)

Autrement dit, pour Fromm, le caractère se forge à travers les expériences du sujet; il se modifie au gré d'expériences nouvelles et de la perception que la personne a de ces dernières. C'est pour cette raison précise que le caractère devient l'objet privilégié de toute investigation psychique, du

⁹² La version anglophone de *L'homme pour lui-même* (1947/1967) emploie le terme « insight » pour désigner l'expression « finesse et pénétration psychologiques ». On peut, dès lors, remplacer cette expression par le terme *perception*.

fait de sa capacité à nous renseigner quant à la façon dont l'individu entre en contact avec le monde, avec les autres et avec lui-même.

Le caractère possède, selon Fromm (1973, p. 226-227, 251-252), une spécificité : c'est le *substitut* de l'instinct animal⁹³ qui lui manque, c'est-à-dire, ce qui remplit la fonction instinctuelle en son être et qui lui permet d'agir. En d'autres termes, le Francfortois parle du caractère comme étant la *seconde nature* de l'être humain. C'est à travers cela que l'énergie humaine⁹⁴ est canalisée, ce qui détermine le comportement manifeste d'une personne et qui a une fonction sélective en ce qui concerne ses idées⁹⁵, ses valeurs, ses sentiments et ses actes (Fromm, 1947/1967, p. 52-54). Le caractère n'est pas la somme des attitudes et des comportements d'un individu, mais plutôt la structure qui oriente ces derniers (Fromm, 1992/2010, p. 59). Il faut souligner que l'individu peut être parfaitement inconscient⁹⁶ des forces puissantes qui se jouent en lui.

Comme nous l'avons déjà mentionné, le caractère est acquis ; il se forme au contact de l'environnement, c'est-à-dire en fonction des façons dont l'individu se lie au monde, aux autres et à lui-même. Du point de vue frommien, cette personne y parvient par l'intermédiaire de deux processus : l'*assimilation* (des modes d'appropriation selon lesquels l'individu assimile des objets)

⁹³ La distinction qu'établit Fromm entre l'humain et l'animal, fondée sur la diminution du rôle des instincts dans la détermination de ses comportements, a des conséquences importantes dans sa conception psychanalytique du fonctionnement psychique. En fait, il s'agit d'un schisme important avec la théorie freudienne, qui postule plutôt que l'homme est façonné par ses instincts, et surtout par ses pulsions sexuelles. Si Fromm s'inspire tout d'abord de la notion de caractère telle qu'elle a été développée par Freud, il va la redéfinir de manière importante. Selon Freud, le caractère est un ensemble de forces (ce qui lui confère une composante essentiellement *dynamique*), qui sous-tendent la conduite humaine, mais qui ne peuvent se confondre avec elle, et dont la dynamique puise essentiellement ses fondements dans les impulsions sexuelles d'un individu (Fromm, 1947/1967, p. 49-51). Fromm s'est distancié de Freud en refusant de façon assumée l'importance prépondérante de la libido dans la théorie de l'organisation psychique humaine. Cela constitue d'ailleurs la principale différence entre les deux auteurs concernant l'énergie psychique et sa fonction dans la formation de l'être humain (Funk, 1998, p. 25). En effet, Fromm considère plutôt que l'individu est principalement façonné par la structure sociale et la culture qui l'environnent, une opinion jugée hérétique par les cercles psychanalytiques orthodoxes de l'époque (Friedman, 2013, p. xii) et qui a contribué au rejet des théories psychanalytiques frommiennes.

⁹⁴ Fromm utilise également l'expression « énergie psychique » pour parler de l'*énergie humaine*. Il va d'ailleurs privilégier cette première formulation dans ses écrits ultérieurs.

⁹⁵ Ailleurs, Fromm est plus explicite sur ce sujet. Dans *La peur de la liberté* (1941/2010, p. 262-263), il avance que le caractère détermine les pensées d'une personne. Cette affirmation s'oppose au postulat selon lequel penser est un acte de l'intellect indépendant de la personnalité.

⁹⁶ Comme le mentionne Fromm (1962/2017, p. 63), la psychanalyse repose sur l'idée que nous refoulons la conscience de certaines expériences. L'inconscient désigne donc des contenus individuels qui ont été refoulés pour des raisons propres à la vie d'une personne. Une des tâches de la psychanalyse est de rendre au sujet la conscience de ces éléments enfouis et oubliés.

et la *socialisation* (le type de lien qu'elle entretient avec les autres et avec elle-même). C'est par ces deux mouvements que le caractère se façonne. Dans *L'homme pour lui-même* (1947/1967, p. 52-96), Fromm offre une première description exhaustive du concept. Nous en faisons maintenant le détail dans les prochains paragraphes.

D'une part, les déclinaisons de l'assimilation sont développées sous la forme d'une typologie d'*orientations du caractère*. Fromm en distingue cinq groupées sous deux types : les orientations non productives⁹⁷ (l'orientation réceptive, l'orientation exploitatrice, l'orientation accumulatrice et l'orientation mercantile) et l'orientation productive, qui représente la seule du second ensemble. Dans cet exercice définitionnel, le Francfortois cherche à identifier différents *traits*⁹⁸ qui définissent chacune de ces orientations. Nous proposons une présentation synthétique des différentes orientations de caractère, principalement pour aider le lecteur à se situer dans la typologie frommienne. Cet exercice doit, toutefois, être précédé de quelques remarques. Spécifions d'emblée que l'orientation productive est la seule qui permet une réelle émancipation de l'homme, nous dit Fromm. C'est pour cette raison qu'il met l'accent sur les aspects négatifs formant chacune des orientations non productives, puisque ce sont ces derniers qui nous permettent de comprendre ce qui leur est pathologique. Mentionnons que des traits positifs accompagnent aussi chacune des orientations non productives⁹⁹. Finalement, soulignons que le caractère d'une personne est généralement composé d'un amalgame des différentes orientations, mais qu'une d'entre elles est dominante. Celle-ci constitue, en quelque sorte, un idéal-type du caractère d'un individu donné (au sens de Weber; voir la note de bas de page 46 sur l'idéal-type).

L'orientation *réceptive* caractérise une personne qui croit que tout ce qui peut lui apporter une gratification se trouve à l'extérieur d'elle-même. La satisfaction de ses désirs (biens matériels,

⁹⁷ Les orientations non productives frommiennes recoupent l'idée du caractère prégénital freudien, tandis que l'orientation productive rejoint le caractère génital. En outre, cette liste des orientations non productives n'est pas exhaustive. Dans des travaux ultérieurs, Fromm y ajoute d'autres entrées : l'orientation autoritaire (axée sur le couplet domination/soumission), l'orientation narcissique (focalisée sur une centration sur soi et une aliénation des autres) et l'orientation nécrophile (centrée sur la destruction et la mort) (Funk, 2024).

⁹⁸ À partir d'un point de vue psychanalytique, un trait de caractère est une partie chargée de l'énergie de l'orientation complète du caractère, mais qui peut être analysée qu'en référence au système entier. Les traits de caractère sont la source des traits de conduite, mais un trait de caractère donné peut donner lieu à des conduites différentes (Fromm et Maccoby, 1970/2014, p. 24-25).

⁹⁹ Une présentation exhaustive des traits positifs comme négatifs pour chacune des orientations non productives est proposée dans l'annexe A.

savoirs, affection, amour et plaisir) dépend principalement d'une source externe plutôt que d'un effort personnel pour les obtenir. La personne réceptive ne donne donc pas, mais reçoit. Elle est en relation de dépendance avec les objets extérieurs, se sentant perdue si elle est seule, soumise à l'idée de ne pas perdre ce qu'elle tente d'acquérir, et est souvent dans l'incapacité de prendre seule des décisions, qu'elles soient banales ou importantes.

Comme pour l'orientation réceptive, celle *exploitatrice* se retrouve chez une personne qui considère que la source de tout bien se trouve hors d'elle. Toutefois, elle ne cherchera pas à recevoir l'objet de ses désirs, mais bien à le prendre ; elle l'obtient soit par la force, soit par la ruse. Cette personne éprouve de la satisfaction en prenant ce qui ne lui appartient pas, qu'il s'agisse d'une personne (comme quelqu'un déjà marié) ou d'une idée (le cas du plagiat). Elle manifeste cette tendance dans toutes les sphères d'activités, ce qui rend difficile pour elle de s'accomplir de manière indépendante et autonome. Hostile, envieuse et jalouse, elle voit chaque individu comme un potentiel objet d'exploitation.

L'orientation *accumulatrice* désigne, comme son nom le suggère, une personne qui cherche à amasser : des possessions matérielles, mais aussi des sentiments et des pensées. Dans le domaine amoureux, par exemple, la personne ainsi orientée ne donne pas l'amour, mais cherche à posséder quelqu'un. Elle se différencie des orientations réceptive et exploitatrice par la crainte qu'elle éprouve envers ce qui lui est extérieur et par les efforts qu'elle déploie pour protéger les objets qu'elle accumule. Méfiante, elle érige des murs autour des objets qu'elle a acquis, et considère ceux qui ne sont pas à elle, et qu'elle ne veut pas posséder, comme étant dangereux et malsains.

L'orientation mercantile est celle sur laquelle Fromm a le plus longuement travaillé; elle fait l'objet de diverses publications. Il s'agit de l'orientation qui est apparue le plus récemment dans l'histoire de l'humanité, c'est-à-dire depuis la modernité, selon Fromm. Elle se fonde sur la fonction économique du marché, ce qui en fait l'orientation la plus répandue parmi les membres des sociétés capitalistes. Dans cette perspective, la personne dont l'orientation est mercantile fait l'expérience de « soi » comme une marchandise, et se considère comme un objet ou une monnaie d'échange soumis à l'offre et à la demande. Parallèlement, les autres personnes sont perçues comme des objets possédant ou non de la valeur, ce qui a une influence directe sur les relations sociales. Cette personne est en proie à des conflits identitaires importants, puisqu'elle cherche constamment à se

« vendre ». Elle a tendance à se conformer aux différents rôles sociaux qui lui sont attribués, dans son désir d'être ce que les autres veulent qu'elle soit.

Finalement, l'unique orientation de caractère formant le deuxième ensemble de la typologie frommienne est celle qualifiée de « productive ». Il faut savoir que, par « productivité », Fromm n'entend pas la réussite matérielle, le succès ou le fait d'être efficace (productif). Plutôt, la productivité est « la réalisation dans l'homme de toutes ses potentialités spécifiques [l'exercice de la raison, de la conscience de soi et de l'imagination], l'usage de ses pouvoirs » (Fromm, 1947/1967, p. 73). Cet élément s'étend à toutes les sphères de l'expérience humaine : l'amour, la sagesse et l'indépendance, par exemple. Pour atteindre la productivité, la personne doit être capable de se lier au monde de deux manières. D'abord, d'une manière *reproductive*, c'est-à-dire de voir la réalité et de s'en saisir de façon conforme à ce qu'elle est à travers la raison. Ensuite, de façon *génératrice*¹⁰⁰, en posant sa marque sur le monde et en l'enrichissant par ses propres pouvoirs. En d'autres termes, il s'agit de la seule orientation de caractère pouvant mener l'humain à trouver des solutions progressives aux conflits de son existence.

À cette typologie d'orientations de caractère (en tant que mode de relation au monde par *assimilation*, qui se rapporte aux objets) s'ajoute un deuxième processus qui participe à la formation du caractère. Fromm a qualifié ce processus de *socialisation*. Il permet de préciser les formes possibles que peuvent prendre les dynamiques interpersonnelles dans les processus sociaux. Fromm (1941/2010) en distingue trois : la symbiose, le retrait/destruction et l'amour. La symbiose se définit par l'union d'un « Moi » individuel avec un autre « Moi » (ou avec une force extérieure à soi), au point que chacun perde son intégrité personnelle et devienne totalement dépendant de l'autre (Fromm, 1941/2010, p. 152). La relation symbiotique caractérise donc une dépendance mutuelle envers l'autre. La personne s'intègre aux autres en « absorbant » une personne tierce ou en se laissant absorber par elle. Une relation fusionnelle s'établit alors entre les deux personnes : l'une abandonne son individualité pour rechercher un sentiment de sécurité dans l'attachement à l'autre, tandis que l'autre exerce sa domination sur l'autre.

¹⁰⁰ Chez Fromm, le concept de productivité *générative* est similaire à celui d'agentivité. Selon le Francfortois, la seule orientation de caractère entièrement positive dépend de la capacité du sujet à en faire preuve pour s'épanouir : c'est une condition essentielle du développement psychologique sain.

La relation de retrait/destruction, orientée vers le « retrait », se caractérise par un éloignement des autres, c'est-à-dire par une relation négative au monde où l'individu considère les autres comme des menaces. Cette relation correspond à une indifférence envers autrui ou à une sociabilité superficielle qui est souvent accompagnée d'un sentiment compensatoire d'infatuation personnelle. Lorsqu'elle est orientée vers la destruction, cette relation constitue une forme active de retrait. On cherche à détruire autrui, qui est perçu comme menaçant, par crainte d'être soi-même détruit. La destructivité n'est pas moins que « la perversion de l'instinct de la vie ; c'est toute l'énergie d'une *vie non vécue* qui se transforme en énergie destructive » (Fromm, 1947/1967, p. 90).

Les deux premiers types de relations de socialisation contiennent des aspects qui, selon Fromm, sont pathologiques. Ce n'est que le troisième, l'amour, qui ne l'est pas. La relation à autrui orientée par l'amour est productive. Elle est animée par la responsabilité, l'attention et le respect envers l'autre, ainsi que par le désir de le voir s'épanouir. Chaque orientation de caractère (processus d'assimilation) présente des affinités avec les types de relations sociales (processus de socialisation). Par exemple, le caractère réceptif et celui exploitateur tendraient vers une socialisation de type symbiotique ; les caractères accumulateurs et mercantiles adopteraient le type « retrait », et le caractère productif convoiterait l'amour.

En somme, nous avons vu jusqu'ici que la psyché du sujet frommien est constituée par une structure appelée le caractère. C'est cette instance qui détermine le comportement d'une personne et qui joue un rôle clé dans l'émergence de ses idées, de ses valeurs, de ses sentiments et de ses actions. Acquis, le caractère prend forme au contact de l'environnement. Il se développe par deux processus : l'assimilation (les orientations de caractère) et la socialisation (la symbiose, le retrait-destruction et l'amour). Ces deux entités sont interreliées : les orientations de caractère influencent fortement la manière dont l'individu s'engage dans la socialisation. De plus, si les orientations de caractère s'interpénètrent chez une personne, l'une d'entre elles tend à sortir du lot ; il est alors pertinent de l'analyser en tant qu'idéal-type pour définir l'appareil psychologique spécifique d'un individu. Le tableau 2.1 résume la spécificité de la structure du caractère de Fromm en fonction des modes de relation au monde (assimilation et socialisation) qui le façonnent.

Tableau 2.1 La spécificité de la structure du caractère chez Fromm

Assimilation	Socialisation
A) Orientations non productives	
1- Réceptive	Relation symbiotique
2- Exploitatrice	Relation symbiotique
3- Accumulatrice	Relation retrait-destruction
4- Mercantile	Relation retrait-destruction
B) Orientation productive	Relation d'amour

Finalement, selon l'argumentaire de Fromm, le caractère ne serait pas propre à chaque personne. Il s'inscrirait plutôt dans une dualité entre l'individu et la société, une idée qui sera approfondie dans la sous-section suivante.

2.2.2.2 Ce qui compose le caractère : sa dualité individuelle et sociale

Chaque personne possède un caractère individuel, affirme Fromm. Toutefois, elle en partagerait également un avec les membres d'un groupe social au sein duquel elle évolue. Cette composante caractérologique, Fromm l'appelle le caractère social : elle correspond aux orientations précédemment exposées (réceptive, exploitatrice, accumulatrice, mercantile et productive). Cependant, si l'orientation du caractère individuel se rapporte à l'ensemble des traits qui forment la structure de la personnalité d'une personne, le caractère social comprend seulement une sélection de traits. Il constitue « le noyau essentiel de la structure de caractère de la plupart des membres d'un groupe dont le développement est le résultat des expériences de base et du mode de vie communs à ce groupe » (Fromm, 1941/2010, p. 261). Le caractère social est perçu comme étant le noyau commun aux membres d'un groupe, auquel s'ajoutent les traits du caractère individuel qui ont été façonnés par les expériences de vie personnelles. La structure globale du caractère d'un individu est donc une variation sur ce nucléus commun (Fromm, 1941/2010, p. 262). Bien que le caractère social soit une catégorie moins spécifique que le caractère individuel, il n'en demeure pas moins qu'il revêt une importance prépondérante dans l'analyse de la psyché humaine. Fromm explique :

En décrivant le caractère d'un individu, nous composons avec l'ensemble des nombreux traits de ce caractère qui, dans leur configuration particulière, constituent ce caractère même. Comme dans tout type se formant, au sein du caractère social typique¹⁰¹ se distinguent seulement que certains traits fondamentaux et ceux-ci, tels que leur nature dynamique et leur poids, sont d'une importance décisive pour tous les individus d'une société donnée. La fécondité de cette catégorie [le caractère social] est prouvée dans le fait que, malgré la généralité du type, elle reste spécifique à la société considérée et se démarque du caractère socialement typique des autres sociétés ; en outre, cette analyse retrace également le caractère de l'individu avec tous ses traits individuels jusqu'aux éléments du caractère socialement typique et qu'une compréhension du caractère socialement typique est essentielle à une compréhension complète du caractère individuel. [Notre traduction] (Fromm, 1992/2010, p. 58-59)

Le caractère social est donc le concept clé nous permettant de comprendre les processus sociaux (Fromm, 1941/2010, p. 262), et ajoutons que le caractère individuel d'une personne tendrait à se conformer au caractère social qu'il partage avec les autres membres d'une société. C'est d'ailleurs ce pour quoi Fromm en vient à dire, en termes psychanalytiques, que « les limites de l'expansion de l'individuation et du moi sont, en partie, fixés par la situation personnelle, mais aussi essentiellement par la situation sociale » (Fromm, 1941/2010, p. 35). En d'autres termes, il avance que l'individu, étant assujéti au caractère social, ne peut aller au-delà d'un certain niveau d'individuation. Ceci implique que les pulsions dominantes qui émanent de la personnalité d'un individu le poussent, de manière générale, à agir suivant ce qui est désiré et nécessaire sous les conditions sociales particulières de sa culture (Fromm, 1941/2010, p. 266).

L'angle particulier que choisit Fromm pour analyser l'appareil psychique constitue un renversement de la méthode psychothérapeutique ou psychanalytique traditionnelle. Selon Funk (1998, p. 221-222), la compréhension d'un individu porte généralement sur ce qui le caractérise dans son unicité et sur ce qui lui est propre en termes d'expérience. Or, ces éléments deviennent d'intérêt secondaire au sein du cadre frommien. Si Fromm s'intéresse aux caractéristiques psychiques d'un individu, à la fois conscientes et inconscientes, c'est pour dégager ce qu'elles ont de commun avec d'autres personnes qui partagent le même caractère social que lui. Cet aspect « communautaire » de la caractériologie psychique s'enracine initialement dans la famille qui contribue au développement du caractère social d'une personne. La famille est vue comme l'agent

¹⁰¹ Au départ, Fromm avait utilisé l'expression « caractère social typique » (*socially typical character*), avant de l'échanger pour la formulation plus simple de « caractère social ».

psychologique de la société et le caractère social est ainsi formé par des moyens culturels (Fromm, 1973, p. 252-253). En fait, les parents transmettent à leur enfant ce que Fromm appelle « l'atmosphère psychologique de l'esprit d'une société » (Fromm, 1941/2010, p. 270). Ce processus se déploie à travers deux mécanismes (Fromm, 1962/2017, p. 59). D'abord, le caractère des parents, qui inclut leur caractère social, influence celui de l'enfant en lui transmettant les composantes essentielles de ce dernier. Ensuite, les méthodes d'éducation, qui sont des coutumes culturelles, vont contribuer à forger le caractère de l'enfant à l'intérieur comme à l'extérieur de la famille. Le caractère social, ainsi transmis d'une génération à l'autre, joue un rôle bien précis et a une fonction. Il convient de la définir à présent.

2.2.2.3 La fonction du caractère

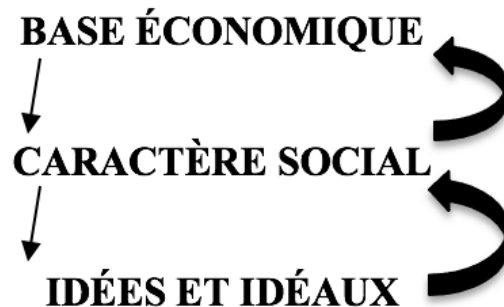
La psychologie sociale analytique de Fromm analyse le fondement de la psyché humaine, le caractère, comme ayant une double fonction aux déclinaisons interdépendantes : d'une part, une fonction subjective ; d'autre part, une fonction dans le processus social. Comme nous l'avons vu précédemment, le caractère individuel tend à s'harmoniser au caractère social. Toutefois, selon Fromm, l'individu doit retirer une certaine satisfaction de son action pour être incliné à agir ainsi. La fonction subjective du caractère consiste, en résumé, à « conduire [une personne] à agir selon ce qui est nécessaire pour elle d'un point de vue pratique et aussi [à] lui permettre de retirer une satisfaction psychologique de son activité » (Fromm, 1941/2010, p. 266). De même, le sujet frommien est épargné des confrontations avec les exigences sociales, puisqu'il tire une satisfaction psychologique à penser, à se sentir et à agir comme il doit le faire¹⁰² (Funk, 1982, p. 21).

Pour sa part, la fonction du caractère dans le processus de socialisation est de canaliser l'énergie psychique des membres d'une société donnée afin qu'ils agissent conformément aux attentes de cette société. Comme l'avance Fromm, les membres d'une société « doivent vouloir faire ce qu'ils doivent faire pour que la société fonctionne adéquatement » [notre traduction] (Fromm, 1973, p. 253). Le caractère social devient ainsi la structure de la psyché humaine qui permet d'expliquer

¹⁰² Dans un de ses écrits tardifs, Fromm (1963/2023, p. 61-69) reconnaît également l'existence d'individus qui refusent catégoriquement les exigences sociales. Il se penche alors sur la désobéissance, en particulier politique, et esquisse l'idée d'un *caractère révolutionnaire*. Ce dernier se distingue par un rejet du conformisme, de l'autorité et par une désobéissance perçue comme positive et éthique, orientée vers une transformation à la fois sociale et personnelle (Funk, 1982, p. 95-96).

comment les impératifs économiques et sociaux peuvent être internalisés par un individu. Dans ce contexte, des nécessités extérieures sont transposées dans la psyché individuelle et exploitent l'énergie humaine pour atteindre des objectifs spécifiques conformément à un système socio-économique donné. Fromm qualifie le caractère social de « courroie de transmission », une sorte de lien entre la base économique d'une société et les idées (la superstructure idéologique) qui y prévalent (Fromm, 1962/2017, p. 55). Autrement dit, la base économique influe sur la formation du caractère social qui, à son tour, canalise les idées dominantes d'une société, c'est-à-dire ce qui est socialement souhaitable. Cependant, le caractère social, producteur d'idées, ne se réduit pas à un simple produit de la base économique. Le processus est, plutôt, circulaire: le caractère social agit comme un intermédiaire entre la base économique et les idées (1962/2017, p. 61-62). La figure 2.1 illustre ce fonctionnement.

Figure 2.1 Processus de médiation du caractère social selon Fromm



Source : Fromm (1962/2017, p. 61-62)

Le caractère social, façonné en grande partie par les conditions socio-économiques d'une société, est considéré comme un élément qui la stabilise. Cependant, si l'interaction entre ces éléments n'est pas équilibrée et harmonieuse, le rôle stabilisateur du caractère social a tendance à s'effacer, voire à remplir une fonction tout à fait inverse : celle de désintégration. À ce propos, la synthèse offerte par Funk, qui reprend certains écrits frommiens sur le sujet (Fromm, 1949; 1962/2017), est particulièrement éclairante. En effet :

Lorsque l'on considère les facteurs qui façonnent le caractère social, on observe l'interaction des éléments suivants : 1- Les facteurs sociaux et économiques [comme

la base matérielle], qui ont une certaine prépondérance, car il est difficile de les changer, 2- Les opinions religieuses, politiques et philosophiques (idées et idéaux), qui, bien qu'enracinés dans le caractère social, le définissent et le stabilisent également, 3- Les besoins humains fondamentaux tels que ceux de relation, d'enracinement et de transcendance, qui doivent tous être satisfaits et sont indispensables à la réussite de la vie humaine, jouent un rôle actif dans cette interaction. Tant que l'interaction entre ces éléments reste harmonieuse et stable, le caractère social a une fonction principalement stabilisatrice. Mais si les conditions changent de sorte qu'un décalage se développe entre les facteurs qui déterminent le caractère social et le caractère social déjà existant, ce dernier devient un élément de désintégration, de la dynamite au lieu d'un mortier social, pour ainsi dire. [Notre traduction] (Funk, 1982, p. 20-21)

En d'autres termes, le caractère social perdrait son rôle stabilisateur dans un contexte de changements socioéconomiques *radicaux*¹⁰³, car le processus par lequel la structure de caractère social s'adapte sans friction à une structure socioéconomique en est un relativement long (Foster, 2017b, p. 131).

Fromm ajoute une remarque supplémentaire sur la fonction du caractère social dans le processus de socialisation. Elle s'appuie sur l'angle psychanalytique de sa psychologie, plus précisément sur son postulat de l'*inconscient social*. En fait, Fromm étend le principe de refoulement individuel (processus suivant lequel certaines expériences humaines ne peuvent parvenir à la conscience des individus) au niveau social. Selon Fromm (1962/2017, p. 63), les sociétés détermineraient les pensées et les émotions qui peuvent arriver à un niveau de conscience, et celles qui doivent plutôt rester inconscientes. En d'autres mots, la société a tendance à réprimer certaines expériences fondamentales vécues par les individus, celles qui mettraient en péril la stabilité du caractère social (Durkin, 2014, p. 113). Chaque société, par ses pratiques de vie, ses modes de relation avec les autres, sa manière de ressentir les émotions et de percevoir ce qui est important pour elle, détermine en partie les formes de conscience qu'elle privilégie, en fonction du degré suivant lequel ces expériences sont cultivées au sein de la société. En fait, elle instaure un système de *filtres*

¹⁰³ L'un des exemples les plus éloquentes de désintégration caractérielle est issu de l'étude empirique longitudinale menée par Fromm et Maccoby (1970/2014) sur le caractère social de paysans à la suite de la révolution mexicaine (1910-1920). Comme l'explique Hietalahti (2017, p. 2), les deux auteurs expliquent qu'après les conflits armés, des paysans mexicains se sont vu offrir des terres, ce qui a entraîné une nette amélioration de leurs conditions sociales en matière de liberté et d'égalité. Cependant, le caractère social de ces derniers a subi un décalage drastique à partir de ce moment : habitués à un mode de fonctionnement semi-féodal, celui des *haciendas*, les villageois n'ont pas su s'adapter rapidement au nouveau régime qui rehaussait pourtant leurs conditions sociales et matérielles. Plusieurs ont développé des pathologies, telles que des comportements violents et de l'alcoolisme.

socialement conditionnés capables de modifier certaines expériences humaines. Il s'agit plus exactement de celles liées au langage, à l'acceptation de ce qui est logique ou non et aux tabous sociaux (Fromm, 1962/2017, p. 80-84). À titre d'exemple général, Fromm soutient qu'il existe bon nombre d'expériences affectives pour lesquelles une langue ne possède pas de mots, alors qu'une autre peut être riche pour les qualifier. L'individu frommien aurait une tendance à ne pas s'autoriser la conscience de certains sentiments et pensées qui sont incompatibles avec les modèles culturels : il les refoulerait donc. À ce sujet, Fromm donne d'autres exemples : celui d'un membre d'une tribu guerrière qui refoule son aversion pour la violence afin de ne pas être rejeté par ses camarades, et celui d'un commerçant qui refoule sa générosité envers les plus démunis qui fréquentent son commerce en raison de l'incompatibilité entre l'acte du don et le modèle économique capitaliste (Fromm, 1962/2017, p. 83-84).

La position de Fromm concernant l'inconscient social est donc liée à des considérations historiques et sociales qui influencent la manière dont les individus perçoivent le monde à un moment donné de l'histoire (Durkin, 2014, p. 114). L'inconscient social se distingue alors du concept d'*inconscient collectif* tel que théorisé par le psychanalyste Carl Gustav Jung (1936/1969), qui renvoie, pour sa part, à un inconscient partagé par tous les êtres humains, peu importe leur appartenance culturelle ou historique. Comprendre le processus de création de l'homme dans l'histoire et saisir en quoi la société est créatrice de capacités nouvelles, qu'elles soient bonnes ou mauvaises, est l'une des tâches de la psychologie sociale selon le point de vue de Fromm (1941/2010, p. 19-21). En ces termes, on peut comprendre que la société n'a pas qu'une fonction de refoulement ; elle a également une fonction créatrice, car l'humain n'est pas seulement fait par l'histoire : l'histoire est aussi façonnée par l'humain. Ainsi, la psychologie sociale analytique doit démontrer non seulement comment les passions, les désirs et les angoisses sont le résultat du processus social, mais aussi en quoi les énergies de l'homme sont alternativement des forces productives qui façonnent ce processus, soutient Fromm. Cette posture doit également contribuer à rendre conscient ce qui est inconscient socialement, c'est-à-dire les barrières et les illusions érigées par la société qui limitent l'expérience humaine. Ce nécessaire dévoilement est ce qui permet « l'émancipation de l'homme de l'aliénation socialement conditionnée de lui-même et de l'humanité » (Fromm, 1985/2014, p. 68) [notre traduction].

Plusieurs auteurs ont souligné la fécondité de la notion de caractère social que Fromm nous a léguée. Selon Friedman (2013, p. 37), la notion qui lie et synthétise les pôles sociologiques et psychanalytiques de la pensée frommienne est sans aucun doute le plus grand apport de l'auteur. Cette notion ne constitue d'ailleurs pas moins qu'une conception renouvelée du processus social (Funk, 1982, p. 20). Le caractère social est le véritable « chaînon manquant » (Spurk, 2011, p. 289) entre le marxisme et la psychanalyse freudienne. Il permet en effet de combler l'absence d'une réelle théorie du sujet chez Marx ainsi que la quasi-absence de l'influence que le social exerce dans les analyses de Freud. De notre point de vue, cette théorie semble utile pour analyser les effets du néolibéralisme sur les personnes. À la différence de certains des grands apports influents des dernières décennies entourant une compréhension des effets du « nouvel esprit du capitalisme »¹⁰⁴, l'approche de Fromm permet de comprendre comment les idées propagées deviennent des forces puissantes lorsqu'elles sont examinées à la lumière de leur capacité à satisfaire et à garantir des formes de gratification au sein d'un caractère social spécifique. En effet, rappelons qu'il s'agit bien de la fonction subjective du caractère social que de conduire l'individu à retirer une satisfaction pratique, mais aussi psychologique dans le fait d'agir en conformité avec les exigences culturelles (Fromm, 1962/2017, p. 56). Le néolibéralisme, comme le note Foster (2017a, p. 8-12), repose sur le rejet des formes d'association collective au profit de l'individualisme et de la compétition entre les personnes, qui sont sommées, par surcroît, d'une obligation à la prise en charge individuelle comprise dans le cadre d'un éthos thérapeutique. Cette situation engendre une souffrance psychique chez les personnes, vécue sous forme de vulnérabilité et d'insécurité. En même temps, le néolibéralisme fait un usage productif de ces angoisses en dirigeant l'énergie psychique des personnes vers la discipline et l'autogestion. Les théories de Fromm nous permettent de comprendre que l'éthos thérapeutique néolibéral est donc à la fois le mal et le remède. En effet, elles nous montrent pourquoi les individus souhaitent s'engager dans les exigences socio-

¹⁰⁴ Ici, nous faisons spécifiquement référence aux thèses de Boltanski et Chiapello (2011), ainsi qu'à celles de Foucault. Alors que les premiers auteurs (2011, p. 59-67) ont bien saisi le pouvoir persuasif des formes renouvelées des idées capitalistes (« néolibérales », car Boltanski et Chiapello [2011, p. 941] n'ont pas directement abordé la pensée du néolibéralisme, comme ils l'ont admis dans une édition ultérieure de leur œuvre), qui comportent des dimensions séduisantes, excitantes, garantissant des sécurités et des raisons morales pour guider l'action, ils échouent toutefois à expliquer comment ces idées parviennent à être adoptées dans les conduites humaines. Par ailleurs, plusieurs soutiennent que la thèse foucaldienne sur la subjectivation néolibérale et la gouvernementalité ne rend pas suffisamment compte de la manière dont les discours sont internalisés par les individus pour produire leurs effets. Si elles ont réussi à capturer les mécanismes précis par lesquels le pouvoir social s'opérationnalise au niveau de la pratique quotidienne, elles rendent moins compte des façons dont les attachements affectifs au néolibéralisme se produisent (Foster, 2017a, p. 10).

économiques actuelles en construisant des attachements émotionnels aux formes de vie néolibérales.

Pour conclure cette section, il convient de montrer comment la notion de caractère, et plus largement la psychologie sociale analytique frommienne, peuvent apporter un éclairage particulier sur le phénomène de l'aliénation à l'époque contemporaine.

2.2.2.4 Caractériologie psychique et aliénation

Comment l'aliénation se manifeste-t-elle le plus profondément dans la structure psychique du sujet frommien ? Rappelons que, sous l'angle philosophique, Fromm (1955/1971, p. 124) décrit l'aliénation comme étant *un mode d'expérience* où la personne entre en relation au monde et aux autres de façon entravée, travestie, et qu'elle devient « étrangère » à elle-même, ce qui l'empêche d'exprimer ses potentialités et de satisfaire ses besoins existentiels. Toutefois, Fromm est plus explicite lorsqu'il discute des mécanismes de l'aliénation sous une perspective psychologique. Ceux-ci constituent une projection de l'expérience d'une personne sur un objet extérieur (le travail et l'objet du travail, une institution, une autre personne ou même un dieu) : le sujet expulse la possibilité d'une expérience réellement vécue et ne peut entrer en relation avec lui-même qu'à travers l'objet sur lequel son expérience a été projetée, abdiquant ainsi ses potentialités humaines (Fromm, 1992/2010, p. 90-97). L'expérience du « je » ne se vit qu'en étant, en se reliant à soi-même et en utilisant ses pouvoirs humains. La personne aliénée devient alors détachée d'elle-même, ce que Fromm (1992/2010, p. 98) lie directement à une forme particulière d'inconscience : la difficulté de percevoir son expérience intérieure, qui est plutôt travestie par une pseudo-expérience. L'aliéné peut ainsi se tromper sur ce qu'il vit réellement. Fourvoyé, il n'est en contact qu'avec un objet externe à lui-même (le travail, une autre personne, ou bien une part de lui-même que le sujet a idéalisée), ce qui rend difficile l'expression de l'identité et s'accompagne de conséquences profondes sur le plan psychique. L'une d'entre elles, sinon la plus importante et la plus générale, est d'empêcher l'intégration de la personnalité totale de l'individu qui devient désuni, incapable d'avoir des aspirations authentiques¹⁰⁵ (1962/2017, p. 39). La personne est, en quelque sorte,

¹⁰⁵ Le thème de l'authenticité chez Fromm, qualifié dans ses écrits de « Moi original », est surtout discuté dans son analyse des effets néfastes de la société capitaliste sur l'individualité des personnes, et analysé par contraste avec son antagoniste, le « pseudo Moi ». En résumé, le Moi original est le créateur indépendant – c'est-à-dire libre de

coupée de son agentivité sur le monde. En ce qui concerne l'aliénation aux autres, le même principe de dissociation expérientielle s'applique, par le biais de relations où les individus se perçoivent comme des objets. Nous l'avons vu dans la section précédente : les relations concrètes entre les individus se déshumanisent, se transformant en une relation de manipulation et d'instrumentalisation. Dès lors, quel lien peut-on établir entre l'aliénation et la structure caractérielle ?

La réponse offerte par Fromm à ce sujet est relativement simple : toutes les orientations de caractère non productives sont considérées comme étant différentes formes d'aliénation qui, à des degrés variables, entravent les possibilités d'une pleine réalisation de soi. La personne aliénée n'est pas en mesure d'exprimer pleinement un caractère productif : « Toute relation productive lui est interdite, bien qu'elle continue à expérimenter les choses avec les sens et avec son jugement. » (Fromm, 1955/1971, p. 124) Dans ce cadre, les orientations de caractère non-productives sont considérées comme étant des *symptômes* du syndrome de l'aliénation. Selon Fromm, avoir un caractère individuel ou social dominant de nature non productive est soit considéré comme une régression, chez l'individu qui cesse d'être productif, soit comme une fixation chez celui qui n'a jamais été en mesure de l'être.

Par ailleurs, sous une structure caractérologique non productive, l'activité du sujet peut devenir aliénée. Dans une activité non aliénée, l'individu entretient une relation avec l'objet de son activité qui correspond à un processus d'expression de ses potentialités. En revanche, dans une activité aliénée, la personne ne se voit pas comme l'acteur principal de celle-ci. Elle est soumise à des forces internes ou externes :

Dans une activité aliénée, je ne me perçois pas comme le sujet agissant de mon activité ; au contraire, je perçois le résultat de mon activité comme quelque chose de séparé de moi et qui me surplombe et s'oppose à moi. Dans une activité aliénée, je n'agis pas vraiment ; je suis influencé par des forces externes ou internes. Je suis séparé du résultat

déterminations externes – des activités mentales (pensées, sentiments et actes) du sujet. Le pseudo Moi est, pour sa part, le masque que l'individu porte, notamment dans ses rôles sociaux, où il adapte ses pensées, ses sentiments et ses actions en fonction des attentes des autres, et ce, parfois sous l'apparence d'un Moi authentique (Fromm, 1941/2010, p. 193). Le Moi authentique pourrait ainsi être étouffé, voire refoulé. La psychanalyse est alors, suivant Fromm (1941/2010, p. 194), un processus au cours duquel la personne peut (re)découvrir son Moi authentique. L'authenticité suppose également la capacité de se connaître soi-même, ce qui implique de découvrir ce qui est inconscient, caché ou enfoui.

de mon activité. Dans une activité non-aliénée, je me perçois comme le sujet de mon activité. L'activité non-aliénée est un processus de création, de production, tout en restant lié à ce que je produis. Cela implique également que mon activité est une manifestation de mes capacités, que moi, mon activité et le résultat de mon activité ne font qu'un. J'appelle cette activité non-aliénée une activité productive. (Fromm, 1978, p. 58)

L'appareil caractérologique est donc à la fois le siège et la manifestation principale de l'aliénation.

En somme, et selon les perspectives philosophiques et de la psychologie sociale analytique frommienne, l'aliénation correspond à un *mode d'expérience* dans lequel la relation interne (avec soi-même) ou externe (avec autrui et avec le monde) d'une personne est entravée. Ces entraves empêchent la personne d'exprimer ses potentialités (l'utilisation de la raison, de la conscience de soi et de l'imagination), d'assouvir ses besoins existentiels, mais aussi de développer ou de maintenir un caractère dont l'orientation est productive, afin que son activité ne soit pas aliénée.

Nous avons vu précédemment que les structures socioéconomiques influencent principalement le caractère social des membres d'une société, qui, à son tour, détermine en grande partie leur caractère individuel. Dès lors, l'analyse des effets des structures sur la formation du caractère des personnes semble d'intérêt pour mettre en lumière le phénomène de l'aliénation et en dégager les mécanisme sous-jacents. L'hypothèse prend tout son sens lorsque nous considérons l'idée formulée par Fromm selon laquelle le phénomène de l'aliénation « semble varier d'une civilisation à une autre, à la fois dans les sphères qu'il atteint et dans le degré auquel il se manifeste » (Fromm, 1955/1971, p. 127). En d'autres termes, l'aliénation varie selon les types d'individus requis pour assurer le fonctionnement de l'économie d'une société à un moment donné dans l'histoire. Cette idée est discutée à la section suivante, qui traite spécifiquement de l'aliénation dans la société capitaliste moderne et des différentes formes qu'elle peut prendre.

2.2.3 Les effets du capitalisme sur l'individu : les causes socioéconomiques de l'aliénation et ses mécanismes psychologiques sous-jacents

Puisque la structure économique d'une société donnée joue un rôle de premier plan dans le développement du caractère social, Fromm s'interroge : « De quelle sorte d'hommes, alors, a besoin notre société ? Quel est le "caractère social" qui convient au capitalisme de notre siècle ? » (Fromm, 1955/1971, p. 114). Pour répondre à cette question, le Francfortois brosse un portrait

sombre des sociétés occidentales de la seconde moitié du XXe siècle et des effets pernicioux qu'elles ont sur la structure du caractère. Fondamentalement, ce qui achoppe, c'est le mode de production du système économique et son principe premier, qui est en contradiction avec la vision humaniste frommienne selon laquelle l'homme doit toujours être considéré comme une fin en soi. Le problème se résume ainsi : ce qui motive la production n'est pas son utilité sociale, mais bien le profit. Dans ce contexte, l'individu devient un outil. Il explique :

Dans l'activité économique capitaliste, le succès et le gain matériel deviennent des fins en soi. Cela devient le destin de l'homme que de contribuer à l'expansion du système économique, d'amasser du capital, non pas dans le but de son propre bonheur ou de son propre salut, mais comme fin en soi. L'homme est devenu un rouage de la vaste machine économique – un rouage important s'il a beaucoup de capital; insignifiant s'il n'en a pas – mais toujours un rouage qui sert un but qui lui est extérieur. [...] La subordination de l'individu en tant que moyen à des fins économiques est basée sur les particularités du mode de production capitaliste, qui fait de l'accumulation de capital l'objet et le but de l'activité économique. (Fromm, 1941/2010, p. 109-110)

Certes, la thèse selon laquelle l'homme est instrumentalisé dans le cadre du processus de production économique et du travail aliéné n'est pas le fruit de la pensée frommienne. Si les fondements de cette idée reposent sur la pensée marxiste, l'apport original de Fromm en la matière est de deux ordres.

D'une part, Fromm recentre le phénomène en le contextualisant dans les réalités historiques du XXe siècle. Wilde (2004, p. 31) met en évidence le déplacement opéré par Fromm : l'accent n'est plus seulement mis sur les modes de production d'un système économique donné, mais aussi sur les modes de consommation. Ce ne sont plus la pauvreté écrasante et le prolétariat qui sont les principaux moteurs du déploiement de l'aliénation. La prospérité relative est également un facteur important. À ce propos, Fromm souligne que

[Marx] n'avait pas prévu que le capitalisme se développerait au point où la classe ouvrière prospérerait matériellement et partagerait l'esprit capitaliste, tandis que toute la société deviendrait extrêmement aliénée. Il n'a jamais pris conscience de cette aliénation abondante qui peut être aussi déshumanisante qu'une aliénation appauvrie. (Fromm, 1965, p. ix)

D'autre part, Fromm circonscrit un ensemble de processus par lesquels la structure économique capitaliste agit sur la psyché de l'individu, et provoque chez celui-ci des formes d'aliénation.

L'analyse frommienne montre que la mise en avant d'intérêts pécuniaires au détriment de ceux propres à l'être humain a des incidences diverses et concrètes sur le développement de la personnalité. Rappelons que la structure économique peut façonner le caractère des individus pour répondre aux besoins d'une société donnée. Dit autrement, en termes psychanalytiques :

Le « Moi » dans l'intérêt de qui l'homme moderne agit est le Moi social, un Moi qui est essentiellement élaboré par le rôle que l'individu est supposé jouer et qui en réalité est simplement le déguisement subjectif de sa fonction sociale objective dans la société. (Fromm, 1941/2010, p. 115)

De façon fort provocante, Fromm suggère que ce dont la société capitaliste a besoin, c'est de l'individu aliéné. Qu'en est-il ? À partir de notre lecture de l'œuvre frommienne qui traite spécifiquement de la structure capitaliste et de ses effets macro et microsociologiques (Fromm, 1941/2010, 1947/1967, 1955/1971, 1968/1982, 1978), nous dégageons les quatre *mécanismes psychologiques de l'aliénation* suivants : 1- le processus d'abstractification, 2- le mode d'existence *avoir*, 3- l'orientation de caractère mercantile, et 4- l'autorité anonyme et le conformisme de l'automate.

2.2.3.1 Le processus de l'abstractification

Fromm (1955/1971, p. 112-123) soutient que le capitalisme met l'accent sur la production et la consommation de masse, ce qui a pour conséquence de reléguer la valeur d'usage des objets produits au second plan et de privilégier leur valeur d'échange. Dans ce contexte, les faits économiques, qui peuvent être quantifiés en raison de leur nature, sont appréhendés par abstraction. En d'autres mots, on ne les saisit que sous l'angle d'une de leurs caractéristiques (ici leur valeur d'échange chiffrée); ils ne sont donc pas considérés dans leur totalité concrète. Pour illustrer cette idée, Fromm explique la tendance à désigner les choses par leur valeur monétaire plutôt que par leurs caractéristiques d'objet. Un pont de trois millions de dollars, une montre à cinq dollars, par exemple. La valeur concrète des choses devient, dès lors, *secondaire* à sa valeur marchande. Fromm qualifie ce processus d'*abstractification*¹⁰⁶. Ce déplacement du concret à l'abstrait

¹⁰⁶ Selon Harris (2019, p. 730), ce que Fromm a nommé « l'abstractification » entretient certains liens avec le concept de réification développé par Lukács (1922). Si, pour Harris, les raisons motivant Fromm à recourir à ce choix terminologique demeurent encore inconnues, nous proposons l'hypothèse que le terme « abstractification » conserve à la fois l'idée de l'abstraction et celle de la quantification par le recours au suffixe *-fication*. De cette manière, le concept conserve son sens de « chosification quantifiée » d'un point de vue terminologique.

quantifié, qui affecte la sphère de la production, se répercute dans les autres sphères de la vie. Tout se transforme en marchandise, dépassant largement les limites de la sphère commerciale, et c'est précisément ce qui pose problème, selon Fromm.

En effet, en s'extirpant du domaine économique, l'abstractification se transposerait dans la psyché individuelle, guidant ainsi le rapport qu'entretient le sujet avec les choses, les autres et lui-même. L'abstractification influencerait tous les membres d'une société : « chaque individu peut désormais être déterminé comme une entité abstraite, comme un nombre » (Fromm, 1955/1971, p. 116). Conséquemment, la réalité concrète des êtres et des choses nous échapperait une fois remplacée par des avatars qui représentent des quantités et non des qualités. L'humain moderne est pris dans un tourbillon : il pense, il calcule, il abstrait, tout en s'éloignant de la vie concrète. Selon Fromm, l'abstractification n'est rien de moins qu'une « dissolution de toute structure concrète de références au processus de la vie » (Fromm, 1955/1971, p. 121). En conséquence s'ensuit une aliénation vécue sous forme d'illusion. Elle empêche l'individu de saisir la réalité concrètement, et sur le plan personnel, elle limite sa capacité à s'éprouver comme étant le maître d'œuvre de ses propres facultés. Fromm explique :

Ses actes sont détachés de lui, et tandis qu'il conserve l'illusion de *vouloir*, il est en fait dirigé par des forces extérieures à lui, qui s'exercent à son insu. Il est en quelque sorte étranger à lui-même. Il ne peut appréhender ni lui ni les autres dans leur réalité profonde, mais déformée par les pulsions inconscientes qui opèrent en lui. (Fromm, 1955/1971, p. 127)

En somme, l'abstractification s'immiscerait dans la psyché de l'individu, modifiant ainsi son rapport à la réalité et, par le fait même, son rapport à lui-même. Dans cette illusion potentiellement aliénante où l'expérience réelle devient une abstraction, l'individu est en proie à des passions irrationnelles (comme l'égoïsme, la cupidité et le narcissisme) favorisées par la structure économique, qui peuvent guider sa conduite. Cette assertion est approfondie dans la section suivante, qui traite d'un *mode d'existence* particulier favorisé par le capitalisme.

2.2.3.2 Les modes d'existence être et avoir

Dans plusieurs de ses écrits, Fromm dénonce la tendance capitaliste à tout marchandiser : les objets, les idées, les autres et soi-même, mais aussi à accumuler et à consommer toujours davantage. Dans

l'une de ses dernières publications, *Avoir ou être ?* (1978), Fromm ajoute de la texture à sa critique. Il soutient que les grandes promesses du progrès illimité mises de l'avant depuis l'ère industrielle (l'abondance matérielle, la liberté individuelle totale et le bonheur pour tous) sont des échecs patents. En effet, Fromm (1978, p. 7-10) suggère que la satisfaction de tous les désirs ne contribue pas au bien-être. Il ajoute que le rêve d'une liberté maximale a pris fin très exactement au moment où l'individu s'est mis au service de la machine économique et que le progrès technique a créé des dangers écologiques et sociaux qui menacent la survie des individus. L'humain a érigé une véritable tour de Babel qui, plutôt que de favoriser le bien-être des personnes, encourage la marchandisation, l'accumulation et la consommation. Selon Fromm, le phénomène qu'il dénonce repose sur deux prémisses psychologiques : 1) le but de la vie devient le bonheur par la satisfaction de tous les désirs (hédonisme radical) ; 2) l'égotisme, l'égoïsme et la cupidité sont des attitudes parfois nécessaires au fonctionnement efficace d'un système économique, voire qu'elles conduiraient même, paradoxalement, à l'harmonie et à la paix en appuyant la poursuite du bonheur individuel, dont découlerait le progrès du bien-être de chacun.

Selon Fromm, ces prémisses constituent une normalisation des passions *irrationnelles* chez les sujets, et leur valorisation laisse peu de place aux passions « rationnelles », comme la liberté. Fromm se fonde sur l'*Éthique* (1667) de Spinoza pour cerner les risques encourus par la personne qui est menée par des passions irrationnelles. Ce n'est rien de moins qu'une atteinte directe à son bien-être. Chez Spinoza, l'esprit sain est le produit d'une vie bonne (activité et passions rationnelles) ou d'une vie mauvaise (passivité et passions irrationnelles). La lecture de Spinoza faite par Fromm est la suivante : « Les passions qui ne correspondent pas aux besoins de la nature humaine sont pathologiques et [Spinoza] va même jusqu'à en faire une forme de folie. » (Fromm, 1978, p. 61) Fromm compare cette situation à de l'aliénation. Son analyse du narcissisme étaye cette idée, comme en témoigne l'analyse des écrits frommiens faite par Durkin (2014, p. 176). Selon Fromm, chez le sujet narcissique, l'objectivité et la rationalité sont mises à mal, ce qui peut nuire à la relation avec autrui et la rendre aliénée. L'auto-inflation et la préoccupation de soi peuvent occulter une perception claire de la réalité et de l'autre qui, dans ce cadre, n'ont qu'au final peu d'intérêt pour le sujet.

De plus, Fromm soutient que ces prémisses psychologiques, combinées aux principes économiques de marchandisation, de consommation et d'accumulation, constituent un mode d'existence

autonome, celui-ci étant orienté vers la possession au détriment du développement d'un autre mode axé sur l'expérience de vivre. Fromm a qualifié ce phénomène de « dualité entre *avoir* et *être* ». Il s'agit de « deux modes fondamentaux d'expérience dont les forces respectives déterminent les différences de caractère chez les individus et les différents types de caractères sociaux » (Fromm, 1978, p. 15). En d'autres termes, le mode « avoir » conduit les individus à adopter des traits des orientations de caractère non productives tandis que le mode « être » est le seul à assurer le développement du caractère productif.

Le mode avoir dérive de la nature de la propriété privée. Dans ce contexte, ce qui compte, c'est l'accès de l'individu à la propriété et son droit absolu de conserver ce qu'il a acquis (Fromm, 1978, p. 49). Adopter ce mode constitue, pour Fromm, une réification du Moi : l'individu s'expérimente à travers les objets, les propriétés qu'il acquiert, son rôle social et son persona (Fromm, 1978, p. 56; 1992/2013, p. 31-32). Il illustre cette idée par l'exemple de l'effet qu'aurait ce mode sur le langage. Plus précisément, l'expérience subjective de la personne au sein du mode « avoir » tendrait à disparaître au profit du principe de la possession. De manière caricaturale, Fromm prend l'exemple de la désignation des activités. Celles-ci seraient exprimées par le verbe « *avoir* » (comme « j'ai une idée »), plutôt que par le verbe « penser » (« je pense »). Selon Fromm, il s'agit d'une façon de s'exprimer qui peut « trahir une aliénation cachée, inconsciente » (Fromm, 1978, p. 19). Le mode être, quant à lui, est à la fois conditionnel et créateur de possibilités : il émerge lorsqu'un individu cesse de fonder son identité et sa sécurité sur le mode d'existence avoir ; il constitue une condition nécessaire à l'indépendance, à la liberté et au développement d'une pensée critique (Fromm, 1978, p. 57). Être, c'est aussi vivre de façon active, c'est-à-dire, pour Fromm, se sentir soi-même comme un sujet qui agit. Inversement, le mode avoir n'établit pas de relation vivante ; le sujet est devenu réifié. L'individu peut décider de cultiver l'une ou l'autre de ces inclinations. Toutefois, cette décision est en grande partie déterminée par la structure socioéconomique de la société, c'est-à-dire par les normes et valeurs qu'elle préconise (Fromm, 1978, p. 67), ainsi que par les passions irrationnelles (égoïsme, égotisme et cupidité, notamment) qui y sont cultivées. La conclusion frommienne concernant le phénomène est la suivante : le capitalisme, résolument axé sur l'acquisition, le profit et la propriété des biens matériels, met l'accent sur le mode de l'avoir. Comme le souligne Wilde (2004, p. 12), le mode avoir frommien est une extension sociopsychologique du fétichisme de la marchandise marxiste : si Marx considère que l'aliénation

au sein du processus d'accumulation envahit toutes les relations sociales de la société capitaliste, Fromm ajoute à cette analyse une théorie visant à comprendre comment le tout s'intègre au cœur de la psyché individuelle, soit notamment à travers le langage et les passions irrationnelles produites par la société. En résumé, plus l'individu vit dans le mode d'existence avoir, plus il est aliéné. À ce sujet, le Francfortois suggère que le développement d'une orientation caractérielle en particulier, celle apparue plus tardivement dans la seconde ère industrielle, représente l'apogée de ce mode d'existence orienté vers les possessions et, par conséquent, de l'aliénation contemporaine. Il s'agit de l'orientation de caractère *mercantile*.

2.2.3.3 L'orientation de caractère mercantile

Nous avons vu que l'aliénation peut s'enraciner dans toutes les orientations de caractère non-productives. Or, elle aurait une affinité particulière pour celle mercantile (Fromm, 1955/1971, p. 142), l'orientation ayant la plus forte représentation au sein des membres des sociétés capitalistes, nous dit Fromm. Pour rappel, cette orientation se traduit par une perception de soi-même comme une simple marchandise. Cela a des répercussions sur les relations de la personne avec elle-même et avec autrui, puisque l'évaluation de l'être humain se ferait selon sa valeur marchande. Dès 1947, Fromm expose pour la première fois, dans « *L'homme pour lui-même* », les principes sous-jacents au caractère mercantile. Par la suite, il continuera de s'y référer comme un leitmotiv dans ses écrits ultérieurs, en explorant toujours plus en profondeur les liens entre cette orientation de caractère et le phénomène de l'aliénation.

Selon la pensée frommienne (Fromm, 1947/1967, p. 60-69), l'orientation mercantile reproduit le principe de marchandisation, qui provient des structures économiques capitalistes, directement au cœur de la dynamique de la structure caractérielle d'un individu. Par conséquent, il cherche à se vendre comme une marchandise sur le « marché des personnalités ». Dans le prolongement logique de sa notion d'abstractification, Fromm affirme que l'individu est évalué et s'évalue lui-même en fonction de sa valeur marchande, plutôt qu'en fonction de sa valeur réelle. Cette évaluation se fait par la quantification de l'attrait du sujet (son prestige, son rang social, ses réussites ou sa capacité à adopter les traits de la personne socialement désirable, notamment). L'important est de faire valoir sa personnalité parmi toutes celles qui sont offertes : les individus deviennent à la fois le vendeur et la marchandise, c'est-à-dire à la fois le sujet et l'objet. Le processus de marchandisation

de la personnalité n'est pas sans conséquence sur le plan individuel. Il a un effet double : il fait perdre à la personne son estime de soi et son identité (un Moi libre de déterminations externes, architecte de ses propres actes). D'une part, plus elle intègre les principes de marchandisation dans sa structure de caractère, plus l'estime qu'elle a d'elle-même tend à lui échapper. Sa valeur individuelle est établie de façon arbitraire, soit en fonction d'un marché où les tendances fluctuent au fil du temps, ce qui entraîne un état oscillant entre l'insécurité et l'impuissance. Comme le souligne Fromm : « Dès lors que les vicissitudes du marché sont les juges de ma valeur, je perds et le sens de ma dignité, et ma fierté. » (Fromm, 1947/1967, p. 62) Dans ces conditions, l'estime de soi d'une personne devient soumise à l'approbation d'autrui, ce qui la pousse à déployer maints efforts pour se faire valoir sur le marché compétitif des personnalités.

D'autre part, Fromm aborde la question sous un angle identitaire. Selon lui, l'expérience de soi est pervertie par l'organisation caractérielle mercantile. Les pouvoirs individuels deviennent des marchandises : ce qui compte, c'est de savoir si on peut les vendre, plutôt qu'utiliser ces capacités à des fins purement personnelles. Dès lors, l'individu se campe dans l'ensemble des rôles qui sont attendus de lui, au prix de son identité. Fromm note :

L'homme [...] ne s'éprouve pas comme un être actif, doué de possibilités humaines : il est aliéné par rapport à elles. Désireux de se vendre avec succès, il ne déploie pas l'activité d'un individu pensant et aimant – il joue un rôle économique et social. [...] Telle est la façon dont l'homme s'éprouve lui-même, non pas comme un individu apte à l'amour, à la crainte, aux convictions, aux doutes, mais comme une abstraction, aliéné de sa nature véritable, chargé de remplir sa fonction précise dans le système social. [...] La personne aliénée qui se trouve offerte de cette façon [perd] [...] presque totalement le sens de son identité. Ce sentiment qui me permet de m'éprouver moi-même comme une entité unique et inimitable, il jaillit de ma personne prise comme sujet de *mes* expériences, de *mes* pensées, de *mes* décisions, de *mon* jugement et de *mes* actes. Mais cela suppose que mon expérience soit authentique et non aliénée. Les *choses* n'ont pas le sens du « moi », et les individus devenus des choses ne peuvent pas l'avoir non plus. (Fromm, 1955/1971, p. 142-143)

De fait, la crise identitaire de la fin du 20^e siècle décrite plus haut se rapporte, suivant Fromm, à l'aliénation croissante de l'individu et à sa réification. La seule voie possible pour faire contrepoids à cette tendance réside en le rétablissement de l'activité humaine, c'est-à-dire, le fait d'adopter une orientation de caractère productive et de s'inscrire dans un mode d'existence axé vers le mode d'être. L'individu doit alors cesser d'être passif, ou « mort » suivant l'analogie frommienne, car

« il n'y a pas de raccourcis psychologiques à la solution de la crise de l'identité si ce n'est la transformation de l'homme aliéné en être pleinement vivant » (Fromm, 1968/1982, p. 107).

En outre, et en ce qui concerne le rapport à l'autre dans une organisation de caractère mercantile, Fromm observe que les diktats économiques corrompent la relation à autrui en incitant les gens à adopter une attitude d'*indifférence* envers l'autre, ce qui constitue une négation du respect de l'être humain. Fromm explique :

La relation concrète d'un individu à un autre a perdu son caractère direct et humain et a supposé un esprit de manipulation et d'instrumentalité. Dans toutes les relations sociales et personnelles, les lois du marché sont la règle. Il est évident que la relation entre concurrents doit être fondée sur l'indifférence humaine mutuelle. Sinon, l'un d'entre eux pourrait être paralysé dans l'accomplissement de ses tâches économiques – pour se battre entre eux et pour ne pas s'empêcher de détruire la situation économique des autres, si nécessaire. (Fromm, 1947/1967, p. 117)

Pour conclure, nous avons vu que Fromm suggère que le principe de marchandisation, qui découle de la structure économique capitaliste, a mis au jour une orientation de caractère à part entière : celle dite mercantile, qui représenterait la forme d'aliénation la plus répandue. Dans cette dynamique caractérielle, l'estime de soi et l'identité des individus sont affectées sur le plan individuel et, au plan collectif, une attitude d'indifférence envers les autres s'installe. Selon Fromm, l'indifférence, caractéristique importante de l'orientation mercantile, renforce une forme particulière de soumission appelée le « conformisme de l'automate ». Il s'agit du quatrième et dernier des mécanismes psychologiques qui mènent à l'aliénation chez l'auteur.

2.2.3.4 L'autorité anonyme et le conformisme de l'automate

Pour comprendre le phénomène du *conformisme de l'automate*, il est important d'expliquer en quoi il découle d'un type d'autorité socialement valorisée. Selon Fromm, le capitalisme n'aurait pas de lois sociales clairement formulées et explicitées. Il repose plutôt sur un unique principe : chacun doit lutter pour soi sur le marché, et c'est ainsi que le bien commun se réalisera. Cependant, des lois économiques opèrent bel et bien en arrière-scène, hors de portée des individus (Fromm, 1955/1971, p. 139). Dans ce contexte, l'autorité devient *anonyme*, c'est-à-dire qu'elle ne relève plus de la responsabilité d'une entité spécifique, telle que l'Église ou l'État. Fromm suggère que, si la Modernité apporte l'affranchissement des formes manifestes d'autorité traditionnelles, nous

sommes dorénavant en proie à une nouvelle expression autoritaire (Fromm, 1941/2010, p. 239). Il justifie :

Personne ne donne d'ordres directs : ni un individu, ni une idée, ni une loi morale. Et pourtant, nous sommes tous plus « conformes » que ne l'étaient les membres d'une société fortement centrée sur l'autorité. Le seul représentant de l'autorité, c'est « on » – mais qui représente-t-il ? Le profit, les impératifs économiques, le marché, le bon sens, l'opinion publique, ce que l'« on » fait, pense et ressent. Les lois soutenues par cette autorité anonyme sont aussi invisibles que celle du marché, et tout aussi insaisissables. Qui pourrait s'en prendre à l'invisible ? Qui pourrait se rebeller contre Personne ? (Fromm, 1955/1971, p. 151/152)

Cet effacement de l'autorité manifeste aurait investi toutes les sphères de la vie. En conséquence, l'individu n'est plus capable de se battre contre ce qui est invisible. Il ne peut ni se soumettre volontairement ni se révolter contre l'autorité anonyme : il « perd le sens de soi et devient une partie du "on" » (Fromm, 1955/2010, p. 152). Fromm suggère que cela entraîne alors un conformisme de type *automate*, où chacun se fond dans la masse : c'est l'aliénation par la conformité. Non seulement l'individu perd le sens de lui-même, mais il cède également l'exercice libre de sa pensée critique.

Comme l'explique Thompson (2014, p. 46-47), on retrouve dans la pensée frommienne l'idée que les formes de vie capitalistes ont pénétré le quotidien en réorganisant les relations sociales : d'abord par la famille, qui est le lieu des relations primaires, puis par d'autres formes de socialisation (les relations secondaires), telles que l'école et le travail. Plus spécifiquement, la distorsion des relations d'autorité au sein de la famille, notamment l'affaiblissement de la figure du père¹⁰⁷, aurait fragilisé le Moi de l'enfant, entraînant une diminution de la capacité critique envers l'autorité et renforçant l'émergence de la conformité de l'automate chez le sujet. En d'autres mots, le « Moi » est plus malléable et s'adapte plus facilement aux formes de vie imposées par la société capitaliste. Celui qui adopte le genre de personnalité proposé par les modèles culturels dominants devient exactement

¹⁰⁷ Il ne faudrait cependant pas en déduire que Fromm prône un retour au patriarcat. En effet, il s'attaque sévèrement aux formes patriarcales dès ses premiers écrits, s'appuyant principalement sur les idées de l'anthropologue Johann Jacob Bachofen (1815-1887).

comme tout le monde; il abandonne son individualité et passe à l'état d' « automate ». Cependant, le prix à payer est élevé : « C'est la perte de soi » (Fromm, 1941/2010, p. 176-177).

Par ailleurs, Fromm soutient que le conformisme de l'automate est un mécanisme psychologique qui permet de fuir la liberté. Pour mieux comprendre cela, il est nécessaire d'examiner les théories développées dans l'ouvrage *La peur de la liberté* (1941/2010), qui analysent l'influence du capitalisme sur la structure du caractère de l'individu en se concentrant sur le processus de développement de la liberté. En fait, Fromm avance que, depuis la Modernité, la modification de la structure socioéconomique a affecté l'individu de deux façons. D'une part, il a gagné en autonomie et en esprit critique, mais, d'autre part, il s'est senti plus isolé, anxieux et angoissé (Fromm, 1941/2010, p. 104). Il explore ainsi le concept de liberté en examinant deux facettes de sa signification. La première est positive (la liberté de) : elle désigne une relation productive entre l'individu et le monde où le sujet ne perd pas son individualité. La seconde est négative (être libéré de) : elle désigne la libération d'une contrainte extérieure, mais qui place l'individu dans une position indésirable.

D'un côté, la liberté *positive* (Fromm, 1941/2010, p. 241-243) désigne l'émancipation de l'individu par la réalisation de soi, c'est-à-dire par l'accomplissement de sa personnalité totale (l'expression active de ses potentialités). On la retrouve dans l'activité spontanée de la personnalité totale, ou en d'autres termes, dans l'activité productive (orientation productive)¹⁰⁸. D'un autre côté, Fromm (1941/2010, p. 106-109) illustre la liberté négative en prenant l'exemple de celle que l'humain connaît depuis la Modernité. Il compare l'économie capitaliste à celle du système féodal pour mettre en évidence l'influence de ces différentes structures économiques sur l'organisation psychique. Dans le système féodal, l'individu était soumis à des contraintes sociales, mentales et politiques dans un système rigide qui ne lui laissait que peu de latitude pour son épanouissement personnel. Selon Fromm, la Modernité aurait affranchi l'humain des liens traditionnels et lui aurait permis d'atteindre une liberté positive grâce à la possibilité d'exprimer un « Moi » plus actif, critique et responsable. Chacun peut agir selon ses propres intérêts, ce qui contribuerait aussi au bien-être de la nation. Ce processus d'individualisation permet à la personne de se libérer des

¹⁰⁸ À partir de *L'Homme pour lui-même* (1947), Fromm emploie le terme *activité productive*, caractéristique de son orientation productive, pour désigner ce qu'il avait auparavant nommé la « spontanéité » ou « l'activité spontanée » de l'individu (Funk, 1982, p. 35).

anciens systèmes oppressifs auxquels elle était liée, ce qui lui donne le droit à une liberté sur les plans économique, social et politique, soit la « liberté de » s'émanciper. Toutefois, pour se libérer des anciens carcans, l'individu a dû couper tous les liens, et en cela, il se serait aussi coupé de ses pairs. C'est ce qui le rend isolé et en état d'insécurité. En d'autres termes : « "se libérer de" a permis de couper toutes les attaches qui reliaient un individu à un autre et, ce faisant, a isolé et séparé l'individu de ses pairs » (Fromm, 1941/2010, p. 108). Par conséquent, la liberté négative que le capitalisme permettrait ne fournirait pas à l'individu tous les moyens et les conditions nécessaires au développement d'une liberté positive. Celle-ci doit être accompagnée d'une union avec les autres et la nature, ce qui implique qu'il soit actif.

De plus, selon Fromm, le système médiéval, bien que contraignant, mettait le capital au service de l'être humain (pour garantir sa survie ou sa délivrance spirituelle au sens religieux du terme) ; dans le système moderne, c'est plutôt l'inverse : l'homme est le serviteur du capital. Dans ce dernier système, le succès et le gain matériel sont des fins en soi ; l'homme devient un outil pour parvenir à certains objectifs économiques suprapersonnels (Fromm, 1941/2010, p. 109-112). Comme nous l'avons vu plus tôt, ce que la société capitaliste met de l'avant, c'est la passivité. L'individu, incapable d'être productif et coupé des autres, doit fuir les effets indésirables qui accompagnent la liberté négative (l'isolement et l'insécurité). C'est ainsi qu'il tend à se conformer. Fromm développe :

L'*homo consumens* est le rouage d'une société produisant autant de biens inutiles que de gens inutiles. Véritable coquille vide, il accepte sans broncher. La passivité de l'homme est un symptôme du syndrome de l'aliénation. Incapable de se lier au monde, il se sent impuissant, solitaire et angoissé. Il a perdu le sens de son identité propre. Le conformisme devient une façon d'éviter ces sentiments intolérables. (1968/1982, p. 55-56)

Tout comme le souligne Durkin (2014, p. 192), le problème de la liberté chez Fromm n'est pas seulement quantitatif ; il est aussi qualitatif. En plus des contraintes externes auxquelles nous faisons face, nous devons également faire face à des contraintes internes qui émanent de notre structure de caractère. En somme, l'argumentation frommienne peut se résumer comme suit : la structure économique capitaliste engendre une « liberté *négative* ». Une fois libéré de toute oppression manifeste, l'individu acquiert une nouvelle liberté, mais elle s'avère illusoire, parce que ses liens avec les autres et le monde ont été rompus du même coup. En effet, l'individu se

retrouverait dans une position intolérable qui l'amène à fuir cet état par le conformisme, et il en paie le prix de son identité. Ayant perdu son individualité, il devient incapable d'atteindre une liberté positive, car celle-ci repose justement sur une relation productive au monde. Il tend ainsi à se conformer à la manière d'un automate, un mécanisme renforcé par les formes de sujétion induites par l'autorité anonyme. L'individu participe, dès lors et inconsciemment, à sa propre aliénation.

Pour conclure cette section, rappelons le constat de Fromm selon lequel la société capitaliste aurait besoin d'individus aliénés pour assurer son plein fonctionnement. Elle requiert des individus qui se sentent libres et indépendants, c'est-à-dire non soumis à une autorité manifeste, mais qui acceptent néanmoins les rôles sociaux qui leur sont attribués, afin qu'ils puissent s'intégrer sans friction à la machine sociale (Fromm, 1981/2010, p. 49-60). Elle réclame des personnes qui, subjectivement, peuvent se croire motivées par leurs propres intérêts, alors qu'objectivement, elles se laissent influencer par les fins économiques du système capitaliste. Le système de production et de consommation de la structure économique, ainsi que les liens entre individus qu'elle favorise, ont façonné l'individu aliéné. À travers l'ensemble des mécanismes aliénants que nous avons présentés (l'abstractification, le mode d'existence « avoir », l'orientation de caractère mercantile et le conformisme de l'automate), elle stabilise le caractère social dont elle a besoin. Elle aseptise les formes d'individuation possibles et rend parfois difficile le développement d'un caractère individuel productif chez l'individu. Cependant, si le capitalisme engendre des formes d'aliénation, celles-ci ne sont pas le fruit d'intentions délibérées d'individus foncièrement malveillants. En fait, Fromm (1981/2010, p. 58-59) explique que le caractère social se construit à travers les pratiques de vie, et que celles imposées par la structure capitaliste sont aliénantes. En ce qui concerne les manifestations psychologiques de l'aliénation selon Fromm, elles peuvent se résumer de la façon suivante : 1) l'homme régresse à des orientations de caractères non-productives, notamment celle mercantile, et cesse d'être productif ou n'arrive jamais à l'être, 2) il perd le sens de soi et cherche à se conformer à la masse, 3) il devient ennuyé, et anxieux; ses actions tendent à vouloir continuellement compenser son malaise, et 4) sa raison se détériore (Fromm, 1985/2014, p. 145-146).

En somme, le portrait que brosse Fromm des sociétés contemporaines s'avère plutôt sombre. Il va même jusqu'à avancer un diagnostic fort provocateur : l'aliénation tend à se généraliser chez les

individus, car la société est pathologique en soi. Elle a réifié les mécanismes aliénants, que nous avons nommés ainsi, en les considérant comme des pratiques sociales légitimes. Cette affirmation est approfondie dans la section suivante, qui traite de la santé mentale des individus à l'ère contemporaine, et qui synthétise les théories philosophiques, socio-psychoanalytiques et socioéconomiques frommiennes.

2.2.4 La pathologie de la normalité comme forme d'aliénation sociale : synthèse entre les théories philosophiques, socio-psychoanalytiques et socioéconomiques de Fromm

En général, on attribue à chaque pathologie individuelle une cause qui n'est pas reliée à la société. On considère plutôt les pathologies individuelles comme intrinsèques à des défauts liés à la personne, par exemple, des anomalies biochimiques, des traumatismes ou des problèmes de personnalité (Ratner, 2014, p. 299). Fromm remet en question cette idée. Il soutient que les pratiques sociales, influencées par les structures socioéconomiques capitalistes, peuvent entraîner des pathologies, dont l'une d'entre elles, sinon la plus importante, est l'aliénation. Selon le Francfortois, la société moderne a tendance à légitimer et à banaliser une forme d'aliénation collective qu'il nomme la « pathologie de la normalité ». Il s'agit d'une affliction dans laquelle les membres d'une société deviennent habitués à vivre sous un état d'aliénation, dû à des lacunes sur le plan de leurs besoins existentiels, ce qui limite la possibilité d'exprimer un bien-être individuel et collectif. En d'autres termes, et selon la juste analyse formulée par Harris (2019, p. 725), si les conditions sociales objectives correspondaient aux exigences des besoins existentiels humains, sous-jacents aux principes de l'humanisme normatif frommien, les pathologies sociales disparaîtraient. Cette situation pose un vrai problème, car, pour Fromm, guérir l'aliénation ne consiste pas à éliminer l'affliction, mais plutôt à assurer le bien-être des individus (Fromm, 1960/2013, p. 12). De fait, quand le monde social entrave les possibilités d'exprimer un bien-être individuel et collectif, l'aliénation devient presque inévitable.

À titre de synthèse pour ce chapitre, nous proposons un retour sur les dimensions philosophiques, socio-psychoanalytiques et socioéconomiques de l'aliénation chez Fromm. Dans les prochaines lignes, nous abordons les besoins existentiels de l'homme selon la philosophie humaniste normative de Fromm pour mieux cerner la conception de la santé mentale selon la psychologie sociale analytique de l'auteur. Cela nous permet, ensuite, de poser le diagnostic frommien de la

pathologie de la normalité en tant que conséquence de l'effet des structures socioéconomiques sur la psyché des individus.

2.2.4.1 L'humanisme normatif de Fromm, les besoins existentiels et la santé mentale

Comme l'a très bien résumé Thompson (2014, p. 45), la pensée de Fromm repose sur l'idée que des énoncés normatifs objectifs sur la nature humaine peuvent fonder une théorie de la société. Ainsi, l'humanisme normatif frommien affirme que l'être humain possède des besoins fondamentaux inhérents à sa condition existentielle, au-delà des simples besoins physiologiques (Fromm, 1955/1971, p. 42). Contrairement à Freud, pour qui la libido est le moteur de la psyché, Fromm considère que l'expérience sociale façonne la dynamique psychique en interaction avec les besoins existentiels (Durkin, 2014, p. 2). Il en découle une conception de la santé mentale fondée sur la satisfaction de ces besoins objectifs : une société est saine si elle y répond (Fromm, 1955/1971, p. 29). Mais l'idée d'une société saine suppose aussi celle d'une société malade. Fromm postule que des critères de santé mentale universels sont nécessaires pour juger l'état d'une société, ce qui s'inscrit dans son humanisme normatif. Quels sont alors ces besoins existentiels ?

Dans *Société saine et société aliénée* (Fromm, 1955/1971, p. 42-75), l'auteur propose une première typologie des besoins existentiels, qu'il a regroupés en cinq catégories : 1- le besoin de relation avec autrui ; 2- le besoin de transcendance ; 3- le besoin de s'enraciner ; 4- le besoin d'identité ou d'individualité ; et 5- le besoin d'avoir une structure d'orientation. Près de 20 ans plus tard, dans *La passion de détruire : anatomie pour la destructivité humaine* (1973, p. 230-251), Fromm revient sur son corpus. Il y ajoute trois éléments supplémentaires à sa typologie initiale : 6- le besoin d'unité, 7- le besoin d'efficacité, et 8- le besoin d'excitation et de stimulation. Selon Fromm (1955/1971, p. 42-75), la satisfaction de chacun des besoins existentiels peut s'avérer positive et heureuse, ou au contraire, négative et destructrice. Pour familiariser le lecteur avec la pensée de Fromm, nous présenterons ces différents besoins brièvement. Dans une entrevue avec Huston Smith en 1960, Fromm admet avoir proposé une ébauche de certains problèmes centraux de l'être humain avec sa classification, plutôt qu'une liste exhaustive (Durkin, 2014, p. 79).

Le premier besoin est celui d'une relation avec autrui. Selon Fromm, se relier aux autres est indispensable à la santé mentale des personnes ; une union dont le déploiement optimal ne peut se

traduire que par l'amour. Inversement, la personne peut choisir de se lier aux autres par la soumission ou par le pouvoir, afin de les dominer. En cela, la satisfaction du besoin de relation, pour conserver son inclinaison positive, doit respecter l'intégrité et l'individualité de ce qui est situé hors de soi (Fromm, 1955/1971, p. 45).

Le deuxième besoin, c'est la transcendance. Il s'exprime par le fait de devenir créateur, en mettant au jour la vie, des objets ou bien des œuvres artistiques. L'individu doit alors dépasser son état de passivité. À l'opposé de la création se trouve, pour Fromm, la destruction : « si l'homme ne peut pas créer la vie, il peut la détruire ». En détruisant la vie, il transcende également » (Fromm, 1955/1971, p. 50).

Le troisième besoin, celui d'enracinement, naît de la volonté de l'humain de retrouver le lien à la nature qu'il a perdu lors de sa naissance. Il y arrive en s'y reliant à nouveau par des relations humaines. En d'autres termes, « s'il veut naître vraiment et progresser, l'homme doit se résoudre à couper le cordon ombilical » (Fromm, 1955/1971, p. 53) le reliant à la mère, ce qui lui permet de trouver sa place dans le monde en développant sa raison, et ainsi devenir « enraciné dans l'expérience de la fraternité universelle » (Fromm, 1955/1971, p. 70). Inversement, l'humain tombe, d'un point de vue psychopathologique, dans la fixation. Cela peut s'exprimer à des degrés divers par une incapacité à se développer et à plutôt se confiner dans des liens de dépendance à autrui ou à des objets.

Quatrièmement, le besoin d'entretenir un sentiment d'identité découle de l'affirmation personnelle de son unicité. Cette affirmation s'effectue à travers l'expression individuelle d'un « je » individuelle qui a conscience du monde extérieur, capable de surpasser les liens primaires entretenus avec la mère et la nature. À l'opposé, l'individu peut se fondre dans la masse et entrer en conformité avec elle. Incapable d'éprouver un « je » authentique, il en vient à s'identifier à divers aspects de sa vie sociale, comme son métier, sa religion ou sa nationalité. Que l'homme soit doté de raison ne lui permet pas seulement d'éprouver son identité et de s'enraciner dans le monde ; elle lui permet également de développer une orientation intellectuelle. Devant de nombreux phénomènes, l'humain fait l'usage de sa raison pour tenter de les expliquer. Par conséquent, « plus sa raison se perfectionne, en même temps que son système d'orientation, et plus il cerne la réalité » (Fromm, 1955/1971, p. 73). Ainsi, la personne développe son objectivité, c'est-à-dire

Cette attitude qui nous permet de voir le monde, la nature, autrui et nous-mêmes tels que nous sommes, et non point déformés par nos désirs et nos craintes. Plus l'humain s'approche de l'objectivité, plus il se rapproche de la réalité, plus il mûrit, plus il peut créer un monde humanisé dans lequel il se sente à l'aise. (Fromm, 1955/1971, p. 74).

Tous les individus ont besoin d'une structure d'orientation, quelle qu'elle soit, pour entrer en contact avec la réalité à l'aide de leur raison et ainsi appréhender le monde de manière délibérée : c'est le cinquième besoin. Ils peuvent donc rationaliser et ne s'en remettent pas qu'à un système de pensée uniquement adaptatif. Sans ce cadre, l'individu devient de plus en plus confus et incapable d'agir de manière cohérente. Toutefois, le fait d'avoir une structure d'orientation n'est pas suffisant en soi. L'individu a également besoin que ce cadre contienne un objectif ou un but, ou bien qu'il devienne l'*objet d'une dévotion*, en termes proprement frommiens (Fromm, 1973, p. 231).

Le sixième besoin, c'est l'unité entre la personne et le monde extérieur. Cela constitue une posture qui l'aide à affronter le problème de la scission existentielle. Plusieurs façons permettent au sujet de rétablir cette unité. Cependant, c'est en développant complètement sa raison et sa capacité d'aimer qu'il devient *pleinement humain*. L'individu qui n'y parvient pas cherche plutôt à anesthésier sa conscience en consommant des substances, par exemple. Il peut également essayer de répondre à ce clivage existentiel en se réduisant lui-même à l'état d'objet, afin de s'oublier soi-même et de se confiner dans un rôle social (Fromm, 1973, p. 234-235). L'unité constitue le besoin le moins bien étayé parmi les besoins existentiels dans l'œuvre de Fromm. À plusieurs égards, il recouvre, selon nous, le besoin d'identité comme dépassement des liens primaires et celui d'enracinement comme relation au monde.

L'avant-dernier besoin existentiel, celui d'efficacité, émerge d'un sentiment d'impuissance que ressent l'être humain face à un monde qui le dépasse. Ne pouvant pas rester passif face à cette situation, il doit agir, accomplir ou réaliser quelque chose. Pour Fromm, cette efficacité ne concerne pas l'efficience ou le succès en matière de résultats. Selon lui, ces acceptions actuelles constituent une dégradation du sens original du mot « effectuer » (qui provient du mot latin *ex-facere*, signifiant « faire ») (Fromm, 1973, p. 235). En d'autres termes, l'efficacité consiste à agir, plutôt qu'à être passif : « Le principe peut être formulé ainsi : je suis parce que j'effectue. » [Notre traduction] (Fromm, 1973, p. 235) Les actions peuvent être orientées vers la productivité, soit par

le travail, l'art ou dans les relations interpersonnelles, par exemple, ou inversement, par la destructivité, comme par le fait d'annihiler les réalisations des autres. L'humain peut cultiver l'amour, mais il peut aussi choisir de vouloir provoquer la peur.

Le huitième et dernier besoin existentiel est celui de l'excitation et de la stimulation. Il vise de manière spécifique le fonctionnement du cerveau humain, qui aurait un besoin constant d'être activé. Pour Fromm, l'amour et le travail créatif seraient des sources d'excitation, tout comme la sexualité, la consommation de substances, les crimes et la violence. Ainsi, la satisfaction de ce besoin existentiel peut générer la destruction et la cruauté (Fromm, 1973, p. 239). Cependant, un objet peut stimuler, mais cela ne suffit pas : le sujet doit également pouvoir réagir aux stimuli. Fromm suggère ainsi l'incapacité du cerveau d'une personne à répondre à un stimulus, soit par peur, par paresse ou par passivité (Fromm, 1973, p. 241). Le besoin de stimulation et d'excitation peut se satisfaire par un intérêt productif dans l'humain, la nature et l'art, ou par la poursuite de plaisirs éphémères (Fromm, 1973, p. 254). Il peut aussi s'assouvir par la destruction. Nous devons souligner que ce besoin apparaît bien plus comme une nécessité biologique qu'existentielle, à notre avis. Le tableau 2.2 présente une synthèse des huit besoins existentiels chez Fromm, ainsi que notre compréhension de leurs inclinaisons positives ou négatives.

Tableau 2.2 Les besoins existentiels chez Fromm et leurs inclinaisons positives ou négatives (1955/1971, p. 42-75; 1971, p. 230-251)

Besoins existentiels	Inclinaisons positives	Inclinaisons négatives
1- Relation avec autrui	Amour	Domination / soumission
2- Transcendance	Créativité	Destructivité
3- L'enracinement	Appartenance universelle	Fixation
4- Identité	Individualité	Conformité / dépendance
5- Structure d'orientation	Rationalité	Confusion
6- Unité	Union	Anesthésie / dépersonnalisation
7- Efficacité	Productivité	Destructivité
8- Stimulation et excitation	Productivité	Destructivité / lubricité

À l'instar de Durkin (2014, p. 79-82), mentionnons que la typologie de Fromm doit être comprise comme un exercice exploratoire visant à résoudre des problèmes de nature psychanalytique à travers une philosophie anthropologique générale soumise à la discussion. On doit surtout retenir de cet effort la position existentielle de Fromm. Selon le Francfortois, les passions de l'humain ne découlent pas de besoins physiologiques frustrés ou sublimés ; elles constituent une manière de donner un sens à la vie et d'exprimer ses potentialités en fonction de circonstances particulières dans lesquelles le sujet entre en contact avec le monde. En fait, l'éthique de Fromm est influencée par l'idée de la recherche de l'épanouissement de l'humain. Pour le Francfortois, ce sont les caractères vertueux, comme expression des potentialités humaines, qui doivent fonder toutes les conceptions éthiques, et non les vices et les vertus pris de façon isolée (Wilde, 2004, p. 37). Pour appuyer cette idée, le passage suivant est particulièrement éclairant :

Pour l'éthique humaniste, le bien c'est l'affirmation de la vie, l'épanouissement des pouvoirs de l'homme. La vertu signifie : la responsabilité face à sa propre existence. Le mal, c'est de laisser s'atrophier ces pouvoirs ; le vice, c'est l'irresponsabilité vis-à-vis soi-même. (Fromm, 1947/1967 p. 24)

En outre, la position « existentielle » de Fromm ne doit pas être comprise comme relevant de la métaphysique. Ce qui est bon ou mauvais pour l'humain doit être soumis à l'analyse empirique des effets que certaines conditions ont sur lui (Fromm, 1941/2010, p. 250). En d'autres termes, « l'éthique humaniste est la science appliquée de "l'art de vivre", fondée sur une connaissance théorique de l'homme » (Fromm, 1947/1967, p. 22). Il est important de noter que, lorsqu'il cherche à établir des normes « objectivement valides », Fromm ne prétend pas pour autant qu'elles soient « absolues ». Elles peuvent ainsi être à la fois valables et relatives « dans la mesure où elles relèvent d'une évidence limitée, et sont sujettes à des modifications ultérieures si elles sont justifiées par des faits » (Fromm, 1947/1967 p. 21).

Concernant le thème de l'aliénation, un individu considéré comme sain selon les normes d'un monde aliéné est perçu comme malade par l'humaniste normatif de Fromm. Ainsi, l'humanisme normatif permet de renouveler notre compréhension de la santé mentale (Fromm, 1955/1971, p. 197). Celle-ci est intrinsèquement liée à la question de la nature humaine : l'équilibre mental dépend de la satisfaction des besoins existentiels. En s'appuyant sur le besoin de relation à autrui, Fromm précise que :

Si un besoin fondamental est négligé, il en résulte la folie ; s'il est satisfait de façon déficiente, c'est la névrose, soit manifeste, soit sous la forme caractéristique d'une insuffisance sociale. L'homme est poussé à se relier aux autres – mais s'il le fait à travers une symbiose ou une aliénation, il abdique son indépendance et son intégrité. (Fromm, 1955/1971, p. 78)

Selon Fromm, la façon dont la société est organisée et permet les rapports humains rend difficile la satisfaction de ces besoins, ce qui aurait une incidence directe sur la santé mentale des sujets (Fromm, 1955/1971, p. 77-78). Fromm ajoute :

La santé mentale ne peut être envisagée en termes « d'adaptation » de l'individu à la société, mais, au contraire, qu'il faut la définir en termes d'adaptation de la société aux besoins de l'homme, et du rôle de la société à cet égard – positif ou négatif. Que l'individu jouisse ou non de la santé mentale, cela ne dépend pas d'abord de lui. (Fromm, 1955/1971, p. 81)

Ainsi, la société peut influencer la satisfaction des besoins existentiels, de manière positive ou négative. Pour Fromm, le concept de santé mentale ne se réduit pas à une question psychologique : il est profondément influencé par des facteurs culturels, sociaux et économiques. Une société saine favorise l'amour et le travail créatif, tandis qu'une société malsaine engendre « l'hostilité mutuelle, la méfiance ; elle transforme l'homme en instrument utilisé et exploité par d'autres, elle atrophie sa conscience de soi, sauf dans la mesure où il se soumet aux autres ou devient un automate » (Fromm, 1955/1971, p. 82). C'est dans cette perspective que Fromm affirme qu'un « examen objectif de la relation entre société et nature humaine doit considérer à la fois l'impulsion favorable et la force inhibitrice qu'exerce sur l'homme la société, compte tenu de la nature et de ses besoins » (Fromm, 1955/1971, p. 86). Dans ce contexte, la santé mentale et la satisfaction des besoins existentiels entretiennent une relation dialectique.

En somme, nous avons vu que Fromm s'intéresse aux forces sociales qui influencent les potentialités humaines et qui peuvent mettre à mal la santé mentale des individus. Selon Thompson (2014, p. 42), c'est une façon audacieuse de traiter le problème. En effet, Fromm analyse comment ces forces façonnent les contextes relationnels, ce qui mutilerait les pulsions des individus, ou en d'autres termes, les canaliserait vers des fins qui ne serviraient pas l'ensemble de leurs besoins existentiels. En outre, l'originalité des thèses de Fromm réside dans le fait qu'elles examinent les dérives de ces entraves sous un angle éthique (Wilde, 2004, p. 51). Finalement, Fromm en vient à

formuler un diagnostic radical quant aux effets des exigences de la société capitaliste : « L'aliénation est presque totale dans notre société moderne » (Fromm, 1955/1971, p. 127). Cette affirmation est discutée dans la section suivante.

2.2.4.2 La pathologie de la normalité

Nous avons vu que la critique des effets de la civilisation occidentale sur la santé mentale des individus constituait un sujet d'étude important pour Fromm. Contrairement aux sociologues de son époque, qu'il ne nomme pas d'ailleurs, Fromm estime qu'une société ne peut être considérée comme « normale » simplement parce qu'elle fonctionne. En outre, il s'oppose farouchement au relativisme sociologique de ses contemporains en affirmant qu'une société entière peut se trouver dans un état de santé mentale précaire (Fromm, 1955/1971, p. 29-31). Il met ainsi en évidence une vision différente du concept même de « pathologie », qui va bien au-delà de simples difficultés d'adaptation aux exigences sociales. Fromm (1956/1971, p. 35) s'appuie sur le postulat freudien énoncé dans *Malaise dans la civilisation* (1930/2010) selon lequel les exigences de la nature humaine et celles de la société peuvent entrer en conflit. À long terme, ce phénomène pourrait entraîner une maladie généralisée chez les membres de cette société (ou chez certains d'entre eux, du moins). En ces termes est introduite la notion de *névrose*¹⁰⁹ *sociale*. De façon plus précise :

[Freud] pose en principe qu'une nature est commune à toute la race humaine, à travers les civilisations et les âges, et qu'il existe des besoins déterminables et des tendances inhérentes à cette nature. Il pense que culture et civilisation se développent dans un sens toujours plus contraire aux besoins de l'homme, et il explique ainsi la névrose sociale. (Fromm, 1955/1971, p. 35)

Freud a admis qu'il était difficile d'appliquer la méthode psychanalytique à l'échelle d'une société. Or, il a aussi souhaité qu'une personne s'évertue à mener cette « étude de la pathologie des communautés civilisées » (Freud, 1930, cité dans Fromm, 1955/1971, p. 36). Il s'agit d'un projet dans lequel Fromm s'est engagé résolument pour distinguer une société saine, capable de répondre aux besoins humains, de celle pathologique, voire *aliénée*. En fait, pour Fromm, qu'un malaise soit

¹⁰⁹ Selon Fromm (2005, p. 86 ; 1955/1971, p. 80), la névrose est un déséquilibre mental, une pathologie psychique, qui provoque une incapacité à se développer pleinement et à exprimer ses capacités au-delà d'un certain point (fixation ou régression). La névrose peut être causée par un conflit entre la vision consciente qu'une personne a du monde et les forces inconscientes qui se jouent en lui (Fromm, 1990/2013, p. 29).

généralisé à l'échelle sociale ne le rend pas moins *pathologique*. Ce qu'il laisse entendre par le passage suivant :

Il existe une *folie à millions*, tout comme une *folie à deux*. Le fait que des millions de personnes se livrent aux mêmes vices ne transforme pas ces vices en vertus, et les erreurs partagées n'en deviennent pas pour autant des vérités ; le fait que des millions de gens souffrent des mêmes formes de pathologies ne les rend pas plus sains. (Fromm, 1955/1971, p. 31)

Cela dit, il existe une différence considérable entre la maladie mentale d'un individu et celle d'une société entière. La nuance se situe dans la distinction conceptuelle que fait Fromm entre les *névroses individuelles* (dont l'anxiété, la dépression ou la dépersonnalisation sont des exemples), et la *névrose sociale*.

Selon le point de vue de Fromm, la névrose sociale est un *défaut socialement structuré* (Fromm, 1955/1971, p. 31-35), c'est-à-dire une déficience qui s'enracine au sein du caractère social et qui devient partagée par la majorité des individus normaux et fonctionnels d'une société (Foster, 2017a, p. 5). Dans ce contexte, la plupart de ses membres souffrent d'un manque grave : celui d'être incapables d'atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés, tels que la liberté et la spontanéité, ou de s'engager de façon productive avec le monde. Le défaut socialement structuré est ainsi une conséquence de l'exploitation que la société peut faire de l'énergie psychique de ses membres pour ses propres fins. En effet, cette déficience découle de la dissonance entre les exigences de l'épanouissement humain et la santé mentale propres à la nature humaine et la forme spécifique à travers laquelle les besoins de ces individus sont canalisés dans le processus de socialisation (Foster, 2017a, p. 5). Or, les personnes souffrant de déficience socialement structurée vivent dans un état d'insuffisance sans être cliniquement *malades*. Puisque l'individu partage cette affliction avec tant d'autres, il ne la perçoit pas comme une lacune. Il ne se sent pas différent ou isolé : « ce qu'il a perdu en richesse, en bonheur profond et spontané, est compensé par la sécurité que lui donne son adaptation aux autres hommes tels qu'il les connaît » (Fromm, 1955/1971, p. 32). En effet, contrairement à la névrose individuelle, où une personne malade est comparée à un entourage supposé normal, la névrose sociale affecte une majorité des membres d'une société. Elle devient ainsi commune, généralisée et surtout normalisée. Fromm a qualifié ce phénomène de « pathologie

de la normalité ». Il s'agit d'un « méta-diagnostic » de la façon dont s'ancre, se normalise et se perpétue l'aliénation.

Pour produire son plein effet, cette pathologie « normalisée » est reproduite et légitimée par un processus de « validation consensuelle » (Davis, 2022, p. 83). Selon Fromm, à l'intérieur d'un ordre social, des dynamiques retardent la prise de conscience critique de la pathologie, parce que celle-ci a été érigée en tant que norme (Harris, 2019, p. 721). Puisqu'il est partagé par un grand nombre de personnes, cet état « aliéné » aurait tendance à devenir indûment valable (Fromm, 1955/1971, p. 31). En effet, il peut même avoir été érigé en vertu par la société dans laquelle l'individu s'inscrit, induisant des sentiments compensatoires d'accomplissement ou de réussite chez les personnes, et dissimulant la corruption des exigences normales de leur épanouissement (Foster, 2017a, p. 5). Par exemple, un individu dont le caractère social est centré sur l'orientation mercantile pourrait éprouver de la satisfaction à être dans une dynamique de rivalité. Il pourrait étendre cette posture à toutes les sphères de sa vie (le travail, les études, les relations interpersonnelles), et vivre de la profonde difficulté à faire face aux situations où il échoue ou ne se démarque pas. Devenue centrale dans l'organisation caractérielle d'une personne, cette posture peut nuire à son expression de la productivité au travail, voire rendre difficile le maintien de relations saines avec les autres. Ainsi, comprendre l'aliénation passe aussi par l'analyse des composantes de la vie moderne, soit « sa routine et son effet négatif par rapport à la prise de conscience des problèmes essentiels de l'existence humaine » (Fromm, 1955/1971, p. 144). Cette aliénation généralisée sur le plan social est donc, essentiellement, inconsciente.

En nous appuyant sur la synthèse éclairante de Harris¹¹⁰ (2019, p. 716), résumons le cadre socio-théorique du diagnostic frommien des pathologies sociales. 1- une analyse du monde social comme étant aliénant, en dissonance avec les exigences des besoins existentiels des individus, et qui entre en rupture avec les principes de l'humanisme normatif, 2- situation où les sujets ne peuvent réaliser qu'ils vivent dans une névrose sociale (*défaux socialement structuré*) et souffrent de ne pas être en mesure de comprendre la nature pathologique de leur état, et 3- où cet état pathologique se voit

¹¹⁰ En fait, cette synthèse est un apport original de Harris (2019, p. 718). Fromm n'a jamais offert au lecteur un grand exposé unissant les différentes composantes de ce qui constitue, à son avis, la pathologie de la normalité : l'arrimage entre les théories sur les besoins existentiels (humanisme normatif), l'état de défaut socialement structuré dans lequel peut être plongée une société, et la validation consensuelle qui le perpétue.

renforcé par le processus de validation consensuelle, et devient ainsi normalisé, créant une dynamique sociale où l'esprit critique tend à disparaître au profit de la conformité.

À partir de ce cadre analytique, et toujours suivant Harris (2019, p. 725), on peut comprendre comment Fromm incite le théoricien à analyser l'aliénation par une étude approfondie des différentes couches qui composent la réalité sociale, incluant celles qui sont cognitives, et ce, tout en mettant en exergue l'influence des conditions sociales objectives sur les individus. Pour Fromm, contrairement à Freud, la société n'est pas essentiellement répressive : elle est à la fois partiellement répressive et partiellement créatrice (Fromm, 2005, p. 89). En ce sens, il s'agit d'identifier les dynamiques oppressives mises en jeu au sein de la société, en soumettant à l'analyse les forces sociales objectives et leurs effets sur les individus. Cette posture analytique constitue très exactement ce qui permet d'opérationnaliser nos intérêts de recherche, et qui guide les chapitres subséquents de cette thèse. Nous y reviendrons.

Pour conclure, cette section a synthétisé les dimensions philosophique, socio-psychanalytique et socioéconomique de l'aliénation chez Fromm, afin de mieux comprendre sa conception de la santé mentale des sujets. Résumons la logique de Fromm : l'aliénation peut être causée par les effets des structures socioéconomiques, qui influencent la formation du caractère social des membres d'une société. Pour contrer l'aliénation, il faudrait favoriser le bien-être des individus, mais celui-ci est constamment mis à mal. En fait, la santé mentale des personnes dépend d'une réponse adéquate à leurs besoins existentiels. Les conditions du monde social ne sont pas toujours compatibles avec ces derniers, selon les critères de l'humanisme normatif de Fromm. L'aliénation a ainsi tendance à se généraliser et à se normaliser de manière largement inconsciente, ce que Fromm appelle la « pathologie de la normalité ».

La prochaine section, qui clôt ce chapitre, revient sur la démarche annoncée initialement et pose nos objectifs de recherche à la lumière des contributions de Fromm sur le phénomène de l'aliénation.

2.3 Présentation des objectifs de recherche

Ce chapitre visait, en premier lieu, à définir l'aliénation. Nous avons vu que le concept est caractérisé par des sens divergents dans l'histoire des idées en sciences humaines et sociales, et il

est enchâssé dans de vifs débats clivants chez les tenants des paradigmes de recherche théorique et empirique depuis plusieurs décennies. Il nous apparaît néanmoins qu'il n'est pas pour autant épuisé, même s'il divise. Il constitue à notre avis une voie d'accès féconde pour comprendre le sujet enseignant souffrant en contexte de néolibéralisme éducatif.

Une fois que ce cadre a été établi, nous avons ensuite eu l'ambition de présenter la posture théorique retenue nous permettant de répondre à la question de recherche de la thèse. En rappel, nous l'avons formulée ainsi : comment les enseignants font-ils l'expérience de leurs tâches pédagogiques et de leurs rôles professionnels en contexte néolibéral au sein du système scolaire québécois, et en quoi les modalités d'expérience, potentiellement entravées par l'aliénation, contribuent-elles au phénomène de la souffrance enseignante ? Nous avons donc discuté la lecture proprement frommienne du phénomène de l'aliénation, que nous considérons comme une façon inédite de saisir les effets potentiellement pervers des structures socioéconomiques sur la psyché des individus en termes d'aliénation et les formes de souffrance qu'elle engendrerait.

Plus précisément, et comme nous l'avons vu tout au long de cette section, l'aliénation chez Fromm correspond à un *mode d'expérience* dans lequel la relation interne (à soi-même) ou externe (à autrui et au monde) d'une personne est entravée. Ces entraves empêchent la personne d'exprimer ses potentialités (l'utilisation de la raison, de la conscience de soi et de l'imagination), d'assouvir ses besoins existentiels, et de développer ou de maintenir un caractère dont l'orientation se veut productive, afin que son activité ne soit pas aliénée. L'étude du phénomène à partir de la perspective frommienne se décline donc en trois dimensions : 1- philosophique (l'aliénation comme entrave à l'expression des potentialités du sujet, soit l'utilisation de la raison, de la conscience de soi et de l'imagination), et à la satisfaction de ses besoins existentiels ; 2- socio-psychanalytique (l'aliénation comme une incapacité à exprimer un caractère productif et à accomplir une activité non-aliénée) ; 3- socioéconomique (l'aliénation comme résultat des impacts des structures socioéconomiques sur les individus, notamment à travers les effets des mécanismes psychologiques aliénants sur le caractère social). Dans son portrait, Fromm ajoute un « méta-diagnostic » de la pathologie de la normalité selon lequel l'aliénation se serait normalisée à partir de l'arrivée du capitalisme, affligeant bon nombre de groupes sociaux. L'apport de Fromm met en évidence le lien entre les dynamiques oppressives à l'intérieur de la sphère sociale et leurs effets psychologiques néfastes, une démarche analytique que nous souhaitons, à présent, mettre à profit

pour comprendre sur quels modes l'enseignant fait l'expérience de ses tâches pédagogiques et de ses rôles professionnels en contexte de néolibéralisme éducatif.

Par conséquent, nos objectifs de recherche sont les suivants :

- 1- Documenter et décrire les effets du néolibéralisme éducatif sur le système scolaire québécois tels que perçus par les enseignants, ainsi que les entraves possiblement vécues par ces derniers sous la perspective de l'aliénation.
- 2- Analyser en quoi l'aliénation peut contribuer au phénomène de la souffrance enseignante.
- 3- Approfondir la manière dont l'approche théorique frommienne permet un regard à la fois macro- et microsociologique intégré sur la condition enseignante dans le contexte d'une école néolibérale.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre expose les bases méthodologiques nécessaires pour répondre à la question de recherche posée au chapitre 1 et opérationnaliser les objectifs de recherche proposés au chapitre 2. Dans l'intention de comprendre comment les enseignants québécois font l'expérience de leurs tâches pédagogiques et de leurs rôles professionnels en contexte de néolibéralisme éducatif, et d'approfondir en quoi ces modalités d'expérience, potentiellement entravées par l'aliénation, peuvent contribuer au phénomène de la souffrance enseignante et à sa compréhension, nous nous appuyons sur les propos d'enseignants recueillis dans le cadre de deux études. Notre directrice de thèse, la professeure Arianne Robichaud, a agi à titre de chercheuse principale dans ces deux projets, tandis que nous avons assuré le rôle de principale assistante de recherche. Notre recherche s'inscrit ainsi dans une démarche d'enquête qualitative (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 15), au sens d'une étude où s'arriment aux méthodes et instruments élaborés pour recueillir des données qualitatives (les témoignages d'enseignants) des techniques d'analyse qualitative du discours des participants à la recherche (l'interprétation des perceptions qu'entretiennent les enseignants à l'égard de certaines composantes de leur métier). Elle relève également du paradigme interprétatif, puisqu'elle vise à comprendre le sens de la réalité des personnes (Savoie-Zajc, 2018, p. 193). À cette fin, la thèse procède à une analyse secondaire des données, c'est-à-dire une méthode visant à récupérer des données dont la valeur scientifique n'a pas encore été entièrement extraite pour servir un but différent de celui initialement prévu (Bernatchez, 2021, p. 389-390). Cependant, comme nous le détaillons dans les prochains paragraphes, notre recherche entretient des affinités évidentes avec les deux études de Robichaud – un intérêt pour la souffrance enseignante dans une perspective francfortoise –, et elle peut donc être considérée comme un prolongement de ces dernières.

Le chapitre se divise en quatre sections. Tout d'abord, nous décrivons les études menées par Robichaud, présentant leurs méthodes de collecte de données et le portrait de leurs participants. Ensuite, nous détaillons la démarche adoptée pour effectuer une analyse secondaire des données. Nous abordons par la suite les principaux moyens empruntés pour respecter l'éthique dans la recherche. Finalement, nous présentons les limites méthodologiques du projet.

3.1 Description des recherches utilisées pour l'analyse secondaire des données

La première recherche sur laquelle nous nous appuyons, qui s'intitule *La souffrance enseignante au Québec : vers une meilleure compréhension du phénomène à l'aide des apports de la sociologie critique de l'École de Francfort*¹¹¹, et a été menée par la professeure Robichaud entre 2017-2022b¹¹². La seconde, conduite par la même chercheuse, s'est déroulée entre 2017 et 2022a¹¹³ et a pour titre *Nouvelle Gestion Publique (NGP) et Gestion axée sur les résultats (GAR) en éducation : vers une meilleure compréhension des impacts des politiques éducatives sur le travail enseignant*¹¹⁴. Rappelons que nous avons œuvré comme assistante principale de recherche dans le cadre de la mise en œuvre des étapes clés de chacune de ces études. Nous avons participé aux réunions de précision du cadre théorique et de validation des grilles d'entrevue, en plus d'avoir collecté et analysé les données. Nous avons donc activement pris part aux processus empiriques de ces études dont nous discuterons, tour à tour, les caractéristiques principales dans les prochaines sous-sections.

3.1.1 L'étude *La souffrance enseignante au Québec*

La première recherche (*La souffrance enseignante au Québec* [Robichaud, 2017-2022b]) avait pour objectif de recueillir des témoignages d'enseignants sur leur souffrance au travail, afin d'approfondir notre compréhension du phénomène. Elle visait également à élaborer un cadre théorique novateur pour l'analyse de données. Plus spécifiquement, Robichaud a jeté un regard macro- et microsociologique sur la souffrance enseignante à travers deux questions de recherche : 1- pouvons-nous circonscrire, plus précisément, l'apport et l'impact des transformations du système éducatif québécois observées au tournant des années 2000¹¹⁵ au phénomène de la souffrance enseignante ?; 2- Dans quelle mesure ces changements ont-ils concrètement contribué

¹¹¹ La recherche que nous appelons plus loin dans le texte « *La souffrance enseignante au Québec* » a été financée par les Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).

¹¹² La première étude, initialement subventionnée de 2017 à 2020, s'est poursuivie jusqu'en 2022.

¹¹³ Même chose pour la deuxième recherche, financée initialement sur trois ans, soit de 2017 à 2019, mais poursuivie jusqu'en 2022.

¹¹⁴ Cette seconde recherche, intitulée « *NGP et GAR en éducation* » dans la suite du texte, a été financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).

¹¹⁵ Rappelons que le tournant du millénaire coïncide avec l'arrivée progressive de la GAR au Québec, ainsi qu'avec l'implantation du PFEQ en marge du renouveau pédagogique.

ou non à certaines formes de surcharge de travail ou d'enjeux identitaires et professionnels liés à la souffrance enseignante? Les trois objectifs qui ont été mis de l'avant pour répondre à ces questions sont d'approfondir la compréhension générale du phénomène de la souffrance enseignante au Québec, de délimiter plus précisément les liens que ce phénomène entretiendrait avec les transformations macrosociologiques examinées dans le système éducatif québécois au tournant des années 2000, et finalement de voir dans quelle mesure chacune des trois perspectives théoriques retenues aux fins de l'étude permet d'éclairer les enjeux *identitaires* (Horkheimer et Adorno, 1944/1983), *communicationnels* (Habermas, 1987) ou de *reconnaissance* (Honneth, 2006) vécus par les enseignants quant aux multiples dimensions caractérisant la souffrance enseignante.

Le réinvestissement des données produites par « *La souffrance enseignante au Québec* » présente deux avantages dans le cadre de nos propres travaux. D'une part, la question de la souffrance enseignante est centrale dans nos intérêts de recherche. L'étude de Robichaud est l'une des rares recherches québécoises d'envergure portant sur les difficultés inhérentes à la profession enseignante et leurs effets néfastes sur la santé psychologique. À notre connaissance, elle est également l'une des rares chercheuses à adopter un regard macro et microsociologique sur la question. C'est d'ailleurs ce que nous tentons de faire pour mieux comprendre les effets du néolibéralisme éducatif sur les enseignants. Notons en outre que ces données ne ciblent pas directement l'aliénation enseignante, mais qu'elles permettent d'en explorer certaines composantes potentiellement entravées, au sens frommien – l'identité professionnelle comme relation à soi, la communication comme relation aux autres et la reconnaissance comme relation au monde – de manière indirecte. Ce détour méthodologique offre une perspective fine sur les expériences vécues, tout en évitant que les réponses des participants ne soient influencées par des questions trop orientées dès le départ. D'autre part, ce qui rend le projet de recherche de Robichaud pertinent est le choix des auteurs invoqués dans son cadre théorique. Il s'agit en fait des représentants de trois générations de théoriciens de l'École de Francfort. Chacun a contribué, à sa manière, à une compréhension critique des facteurs entravant l'émancipation des individus dans la modernité. Rappelons que Fromm a été l'un des membres fondateurs de ce mouvement à une époque, avant de s'engager dans une réinterprétation du cadre psychanalytique freudien, événement marquant une distanciation avec ses collègues. Nous pensons que la psychologie sociale analytique frommienne est un prolongement de la tradition francfortoise et que la réexploitation des données

produites par Robichaud que nous proposons s'inscrit alors logiquement dans cette perspective de l'analyse critique des faits sociaux.

3.1.1.1 Collecte des données

Durant les deux premières années du projet, vingt (20) enseignants ont été sollicités pour prendre part à deux entrevues semi-dirigées (la première en 2017, et la seconde en 2018) d'une durée de 60 à 90 minutes. La première ronde d'entrevues (n=20) explore les dimensions de la souffrance enseignante à travers trois thèmes principaux : l'identité professionnelle, les relations de travail et le degré de reconnaissance perçu envers la profession enseignante. Les participants ont d'abord été conviés à s'exprimer sur leur identité professionnelle, soit sur leur rôle, leurs valeurs, et leur vision de l'éducation, par exemple. Ils ont également été questionnés sur ce qui influence le développement de cette identité au travail, à savoir si cette influence est perçue comme positive (tel un guide) ou négative (sur le plan de l'autonomie et de la liberté professionnelle), et dans le cas d'une influence négative, les enseignants ont été invités à spécifier comment cette dernière se manifeste au quotidien (par des frustrations, des symptômes psychologiques, des émotions négatives, etc.).

Ensuite, le second thème a incité les participants à décrire les relations qu'ils entretiennent avec les différents acteurs du champ éducatif (les élèves, les parents, les collègues enseignants et autres, les membres de la direction d'établissement d'enseignement, le CSS et le ministère de l'Éducation). Le but de ces questions est de connaître le degré de satisfaction qu'ils entretiennent à l'égard de ces relations, et en complément, lorsque les participants les ont jugées insatisfaisantes, ils ont été relancés sur l'impact de ce faible degré de satisfaction sur leur bien-être psychologique au travail, ainsi que sur d'éventuelles manifestations psychologiques négatives qui en découleraient. Finalement, pour la troisième thématique, les participants ont eu l'occasion de s'exprimer sur le degré de reconnaissance que les différents acteurs mentionnés ci-haut attribueraient à leur travail, d'évaluer leur niveau de satisfaction vis-à-vis de ce degré, de discuter de l'influence d'une potentielle insatisfaction sur leur bien-être professionnel et de partager toutes manifestations psychologiques négatives vécues dans ce cadre.

Une dernière section, ouverte, a proposé aux enseignants de faire part de tout autre enjeu rencontré dans le cadre de leur métier, et le cas échéant, d'indiquer comment ce ou ces derniers influencent leur degré de bien-être et d'émancipation en termes professionnels. Les participants ont pu spécifier s'ils ont reçu du soutien pour faire face à ces situations, le cas échéant. Le canevas d'entretien prévoit également plusieurs questions de relances, dans le but d'approfondir les propos des enseignants.

Deux participants se sont désistés de la deuxième ronde d'entrevues (n=18), faisant en sorte que le corpus total d'entretiens en compte trente-huit (n=38). Le canevas d'entretien de la deuxième entrevue prolonge la réflexion entourant les dimensions abordées lors de la première. Certaines questions visent à comprendre l'évolution des situations professionnelles des participants qui avaient été jugées insatisfaisantes, tandis que d'autres apportent un nouvel éclairage sur l'identité professionnelle des participants à la recherche. La deuxième entrevue débute par une synthèse des réponses fournies par les participants lors de la première ronde, dans le but de recueillir leur point de vue actuel sur les thèmes abordés antérieurement.

Ensuite, les participants ont été de nouveau interrogés sur les contours de leur identité professionnelle, sur la manière dont ils l'expriment au travail, sur de possibles répercussions sur leur bien-être, notamment en matière de manifestations psychologiques négatives. Les participants ont ensuite été encouragés à donner leur opinion sur la relation entre l'identité et l'autonomie professionnelles, ainsi que sur ce qui peut y faire obstacle ou la limiter. Finalement, les participants ont été questionnés à savoir ce qui, à leur avis, peut favoriser une pleine autonomie professionnelle. Les questions portant sur les deux autres thèmes, les relations de travail et la reconnaissance, reprennent celles du canevas de la première ronde d'entretiens. Cela est attribuable au fait que plusieurs des enseignants, surtout les nouveaux, changent régulièrement de contrats et d'établissement d'enseignement en début de carrière. Les questions sont ainsi posées une deuxième fois pour saisir les subtilités propres aux contextes professionnels potentiellement nouveaux.

Le tableau 3.1 présente un extrait des questions pour les deux rondes d'entrevues. Les canevas complets figurent aux annexes B et C.

Tableau 3.1 Extrait des canevas pour les deux rondes d'entrevues de l'étude *La souffrance enseignante au Québec*

Canevas de l'entrevue 1	
Q3	Décrivez-moi globalement la façon dont vous concevez, personnellement, votre identité professionnelle en tant qu'enseignant ou enseignante (votre rôle, vos valeurs, votre conception de l'éducation, etc.).
Q6	Comment décririez-vous vos relations par rapport aux élèves? <ul style="list-style-type: none"> • Les jugez-vous satisfaisantes? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi? • Si non, pensez-vous que ce degré de satisfaction ait une influence sur votre bien-être général dans l'exercice de votre métier? • De quelle façon cette influence se manifeste-t-elle (<i>frustrations, symptômes psychologiques, physiques, émotions, remises en question du choix de carrière, etc.</i>)?
Q13	De façon générale, comment percevez-vous le degré de reconnaissance attribué à votre travail par les parents de vos élèves? <ul style="list-style-type: none"> • Le jugez-vous satisfaisant? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi? • Si non, pensez-vous que ce degré de satisfaction ait une influence sur votre bien-être général dans l'exercice de votre métier? • De quelle façon cette influence se manifeste-t-elle (<i>frustrations, symptômes psychologiques, physiques, émotions, remises en question du choix de carrière, etc.</i>)?
Q19	Vivez-vous d'autres types d'enjeux et difficultés dans l'exercice de votre travail?
Canevas de l'entrevue 2	
Q3	Voici une synthèse des réponses données lors de l'entrevue 1: <ul style="list-style-type: none"> • Quelle est votre perception actuelle de ces réponses? Votre réalité est-elle la même aujourd'hui? • Si oui, pourquoi? • Si non, quels sont les changements vécus au regard des thèmes abordés dans l'entrevue 1?
Q6	Quelle est votre perception du lien entre votre identité professionnelle et l'autonomie/liberté enseignante? <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce un lien fort, important? • Si oui, pourquoi? • Si non, pourquoi?

Les deux questionnaires d’entrevue de la recherche, bien qu’offrant un portrait large et nuancé des dimensions de la souffrance enseignante (identité professionnelle, relations interpersonnelles, reconnaissance), permettent de cibler des éléments dont l’importance est non négligeable pour l’étude que nous souhaitons mener : les valeurs propres à la profession, la perception du rôle enseignant, l’autonomie professionnelle, ce qui entrave l’actualisation de ces dimensions dans le cadre de la pratique professionnelle et les conséquences psychologiques qui peuvent en découler.

De plus, les participants ont dû remplir un questionnaire fermé pour chacune des deux années d’entrevues (n=38). Ces questionnaires visent à récolter des données sur les conditions d’emploi des enseignants, leur statut actuel, les changements marquant leur carrière durant la recherche, la population auprès de laquelle ils œuvrent et les établissements d’enseignement dans lesquels ils travaillent. La compilation de ce type de données permet de documenter et de rendre compte de l’environnement de travail des participants interrogés, dont les caractéristiques sont présentées à la prochaine sous-section.

3.1.1.2 Portrait des participants

Les enseignants participants au projet ont été sélectionnés sur une base volontaire et proviennent de la région métropolitaine du grand Montréal (Montréal, Laval, Couronne Nord et Couronne Sud). L’échantillon a été formé au moyen d’une technique non probabiliste, fondée sur la base des critères qui représentent la morphologie sociale de la profession : des enseignants du primaire et du secondaire, des secteurs publics et privés, environ 70 % de femmes et 30 % d’hommes de différents groupes d’âge. Le tableau suivant présente le portrait des participants à l’étude *La souffrance enseignante au Québec*.

Tableau 3.2 Participants à l’étude <i>La souffrance enseignante au Québec</i>							
Numéro	Établissements d’enseignement				Homme	Femme	Âge (ans)
	Primaire	Secondaire	Public	Privé			
1		X	X			X	27

Tableau 3.2 Participants à l'étude <i>La souffrance enseignante au Québec</i>							
2		X	X			X	44
3	X		X		X		30
4		X	X			X	25
5	X		X			X	32
6	X		X			X	38
7	X		X		X		29
8	X		X		X		33
9	X		X			X	26
10		X	X			X	55
11	X		X			X	28
12	X			X		X	46
13		X		X		X	27
14	X		X			X	31
15		X	X			X	63
16	X		X			X	26
17	X		X		X		24
18	X		X			X	37
19	X		X			X	27
20		X	X		X		33
TOTAL							
20	13	7	18	2	5	15	Non applicable

3.1.2 L'étude *NGP et GAR en éducation*

La deuxième recherche sur laquelle nous nous appuyons pour l'analyse de données secondaire, « *NGP et GAR en éducation* » (Robichaud, 2017-2022a), vise à mieux saisir le point de vue d'enseignants, c'est-à-dire leurs perceptions, critiques, évaluation et difficultés vécues, à propos des incidences de la NGP et de la GAR sur leur travail au quotidien, et plus généralement sur les établissements scolaires québécois. Le projet s'est articulé autour des trois objectifs de recherche suivants : 1- Décrire la façon suivant laquelle les théories de Horkheimer et Adorno (1944/1983) concernant la perte de liberté en situation d'administration sociale et politique, de Habermas (1987) sur la distorsion communicationnelle entre acteurs sociaux et de Honneth (2006) sur le besoin de reconnaissance des personnes, peuvent contribuer à une meilleure compréhension de la condition

enseignante en contexte de mise en action de la NGP et de la GAR (objectif théorique); 2- Mettre en lumière, au moyen d'entrevues semi-dirigées menées auprès d'une vingtaine d'enseignants québécois, la façon dont ils font sens, évaluent et comprennent de manière concrète les effets de la mise en œuvre et du fonctionnement de la NGP et de la GAR sur leur travail, leur identité professionnelle et les relations qu'ils entretiennent avec les collègues, les élèves et leurs parents (objectif empirique); et 3- Présenter une analyse inédite et innovante des différents enjeux spécifiques à l'implantation de la NGP et de la GAR au sein des établissements d'enseignement au moyen des données récoltées et du cadre théorique mobilisé (objectif analytique).

L'intérêt de recourir aux données générées par l'étude *NGP et GAR en éducation* est double. D'abord, la meilleure compréhension des effets du néolibéralisme éducatif sur les enseignants et leur travail peut tirer profit de l'analyse de l'impact de la NGP, comme modalité d'action administrative du néolibéralisme, et de sa version proprement québécoise mise en œuvre dans la province que représente la GAR. Tel que mentionné plus tôt, très peu d'études québécoises ont investigué les retombées concrètes de la GAR sur le travail enseignant. Si certains travaux ont pointé des enjeux identitaires (Maroy *et al.*, 2022) et relationnels (Kamanzi *et al.*, 2019) découlant de son application, aucune recherche n'a eu, à notre connaissance, l'objectif spécifique de les approfondir. Par ailleurs, si ces données ne ciblent pas directement le néolibéralisme, elles approfondissent, en plus de la GAR, des enjeux étroitement reliés aux finalités éducatives et aux conceptions de l'école. En réutilisant ces éléments, on peut étudier le néolibéralisme éducatif en examinant ses impacts concrets sur les pratiques et les perceptions des participants, plutôt que de l'aborder comme une construction théorique préalable. Ce cadre souple, loin d'appauvrir les analyses, en renforce la portée en évitant que des questions trop orientées sur le thème du néolibéralisme ne modifient les témoignages recueillis. Ensuite, la pertinence de réutiliser les données produites par l'étude initiale concerne le prolongement du cadre théorique invoqué, en l'occurrence les travaux des représentants de l'École de Francfort (Horkheimer et Adorno, Habermas et Honneth). Cette thèse contribue ainsi à enrichir l'analyse primaire en mettant en évidence des aspects supplémentaires pour mieux appréhender les effets de la NGP et de la GAR sur la condition enseignante, au-delà des seules notions de liberté, de distorsion communicationnelle et de besoin de reconnaissance. Les théories de Fromm permettent de comprendre l'impact des formes de contrôle du travail sur l'identité professionnelle, en précisant

comment ces dernières relèvent de l'aliénation objective qui, à son tour, engendre d'éventuels effets psychologiques néfastes sur le plan subjectif.

3.1.2.1 Collecte des données

L'étude a recueilli les propos d'enseignants au moyen de deux entrevues semi-dirigées d'une durée de 60 minutes. La première ronde d'entrevue comptait vingt-cinq témoignages ($n=25$), alors qu'une quinzaine d'enseignants ($n=15$) ont pris part à la deuxième ronde en raison de quelques désistements. D'un point de vue général, ces entrevues visaient à connaître la perception et le vécu d'enseignants quant à différents aspects relatifs à la NGP et à la GAR, donc à identifier les effets de ces éléments sur leur travail et d'éventuels malaises professionnels qui en découleraient. De manière spécifique, la première ronde d'entrevues couvre deux thématiques principales : la perception qu'entretiennent les enseignants de la mise en œuvre de la GAR au sein de leur établissement d'enseignement, et celle qu'ils ont de l'influence de cette politique éducative sur les dimensions de leur travail. Pour la première thématique, les enseignants ont été invités à se positionner sur la façon dont ils font sens de la GAR dans leur établissement d'enseignement, et sur la provenance de leur compréhension de la politique éducative, à savoir si elle résulte de leur formation initiale, de leur expérience de terrain, de la formation continue qu'ils auraient suivie, ou bien de leur syndicat. Par la suite, les enseignants ont été questionnés sur les activités concrètes reliées à la GAR qui se déroulent dans leur école ainsi que sur la nature du processus de discussion lors de ces dernières. Finalement, une question plus générale leur demande s'ils considèrent que les mesures relatives à la GAR implantées dans leur milieu sont positives, négatives ou neutres.

La seconde thématique recouvre des questions concernant l'influence de la GAR sur le travail enseignant au quotidien. Les enseignants sont invités à se positionner sur les liens entre la GAR et leurs valeurs personnelles, l'influence de la politique éducative sur leurs tâches pédagogiques et leur développement professionnel, sur leur relation au travail et le climat scolaire général de leur milieu, et sur la qualité des apprentissages des élèves. De plus, les participants à la recherche sont conviés à s'exprimer sur la façon dont la GAR participerait, ou non, à rehausser la reconnaissance, le statut et le prestige social que la société accorde aux enseignants. Une question porte sur l'imputabilité qui peut éventuellement découler de la politique éducative. Une dernière section

permet finalement aux enseignants d'émettre toutes autres considérations et remarques qui n'auraient pas été traitées durant l'entrevue.

La deuxième entrevue avait pour intention de recueillir les propos d'enseignants sur l'évolution de leur perception de l'influence de la GAR dans leur milieu et de l'effet de son implantation sur différentes sphères de leur travail. Après un rappel de l'entrevue précédente, ces derniers ont été appelés à se prononcer sur les nouvelles activités en marge de la GAR qui se seraient tenues dans leur milieu depuis le premier entretien. Les enseignants ont été sondés à nouveau sur l'impact des mesures liées à la politique éducative dans leur établissement, la relation entre cette dernière et leurs valeurs ainsi que sur ses effets sur leur tâche, leur relation de travail, la réussite des élèves et la reconnaissance du métier enseignant. Une question supplémentaire a approfondi la perception qu'entretiennent les participants sur la relation entre la GAR et les missions de l'école québécoise.

Le tableau 3.3 présente certaines des questions des deux entrevues semi-dirigées. Les annexes D et E fournissent les canevas entiers.

Tableau 3.3 Extrait des canevas pour les deux rondes d'entrevues de l'étude *NGP et GAR en éducation*

Canevas de l'entrevue 1	
Q3	Décrivez-moi globalement, et dans vos propres mots, la façon dont vous comprenez la GAR et les mesures qui sont mises en œuvre dans votre établissement en lien avec ce type de gestion.
Q6	Lors de ces activités, comment qualifieriez-vous le processus de discussion partagé par les membres de l'équipe-école? Vous construisez les cibles ensemble, à la lumière de vos situations et besoins personnels et collectifs? Est-ce plutôt un processus qui va du bas vers le haut? Y a-t-il une entente générale à propos d'objectifs communs, ou plutôt des tensions?
Q10	Quelle est votre perception des liens entre la GAR et vos valeurs enseignantes personnelles? <ul style="list-style-type: none"> • Les mesures relatives à la GAR dans votre établissement sont-elles cohérentes avec vos valeurs personnelles en tant qu'enseignant.e? • Si oui, quelles sont ces valeurs, et comment sont-elles cohérentes avec les objectifs de la GAR? • Si non, comment vos valeurs diffèrent-elles de ce qu'implique la GAR, et en quoi cela a-t-il des impacts sur votre quotidien?

Q15 Y a-t-il d'autres considérations que vous aimeriez ajouter au regard de la GAR et dont nous n'avons pas parlé dans le cadre des questions précédentes?

Canevas de l'entrevue 2

Q3 L'année dernière, vous avez décrit votre compréhension de la GAR de la façon suivante (faire un rappel au participant) : votre compréhension est-elle la même que l'année dernière, ou a-t-elle subi quelques modifications depuis?

Q6 Quelle est votre perception des liens entre la GAR et votre perception des missions de l'école québécoise?

- Quelles sont les missions éducatives de l'école selon vous?
 - Quel est le lien entre la GAR et ces missions éducatives? La GAR permet-elle de mieux les accomplir? Au contraire, y contrevient-elle?
 - Quelle est votre position sur l'éducation à la citoyenneté dans l'école québécoise? Comment s'inscrit-elle dans les missions éducatives de l'école?
 - Quel est le rapport de la GAR à la question de l'éducation à la citoyenneté? Permet-elle de mieux l'accomplir? Au contraire, y contrevient-elle?
-

Les questions de la recherche NGP et GAR en éducation permettent de comprendre comment les enseignants font sens de la mise en œuvre de la GAR dans leur milieu et de ses incidences sur les facettes de leur métier, mais aussi d'approfondir plusieurs thèmes d'intérêt pour notre démarche d'analyse, comme les finalités éducatives, les tensions découlant de discussion autour de la GAR dans un milieu ou la relation entre la politique éducative et les valeurs personnelles des enseignants.

Comme pour la première recherche, les participants à *NGP et GAR en éducation* ont rempli un questionnaire fermé pour les deux années d'entrevues (n=40), afin d'obtenir des données permettant de rendre compte de l'environnement de travail autour duquel ils gravitent (conditions d'emploi, statut actuel, changements marquant leur carrière durant la recherche, population auprès de laquelle ils œuvrent, type d'établissement d'enseignement).

3.1.2.2 Portrait des participants

Les vingt-cinq enseignants du projet ont été sélectionnés sur une base volontaire et proviennent de la région métropolitaine du grand Montréal et de la ville de Québec. Comme pour la première étude, l'échantillon a été formé par une technique non probabiliste qui reflète la morphologie sociale de

la profession enseignante : des participants du primaire et du secondaire, des secteurs publics et privés, environ 70 % de femmes et 30 % d'hommes de différents groupes d'âge. Le tableau suivant expose le portrait des enseignants qui ont pris part à l'étude *NGP et GAR en éducation*.

Tableau 3.4 Participants à l'étude <i>NGP et GAR en éducation</i>							
Numéro	Établissements d'enseignement				Homme	Femme	Âge (ans)
	Primaire	Secondaire	Public	Privé			
1		X		X	X		35
2	X		X		X		64
3	X		X			X	34
4		X	X		X		40
5	X		X		X		31
6		X	X			X	26
7	X		X			X	39
8		X		X		X	45
9	X		X		X		29
10		X	X			X	63
11	X		X			X	41
12	X		X			X	26
13	X		X			X	51
14		X	X		X		34
15		X		X		X	29
16		X	X			X	26
17		X	X			X	53
18		X	X			X	36
19	X		X			X	61
20	X		X		X		26
21	X		X			X	42
22	X		X			X	44
23	X		X			X	39
24	X		X			X	45
25	X		X			X	41
TOTAL							
25	15	10	22	3	7	18	Non applicable

Les protocoles méthodologiques des deux recherches précédemment exposées prévoyaient la transcription des entrevues semi-dirigées sous forme de verbatim. Le corpus complet des entretiens (n= 78) constitue le fondement sur lequel repose l'analyse secondaire de données de notre propre recherche, dont les caractéristiques sont examinées à la sous-section suivante.

3.2 Méthode d'analyse des données

Pour opérationnaliser nos objectifs de recherche, nous avons choisi l'analyse de contenu. Cette méthode, qui consiste en l'analyse réflexive de données empiriques afin d'en extraire le sens et de valider des relations théoriques (Dionne, 2018, p. 326), correspond à nos trois objectifs. Rappelons que ces objectifs visent à réaliser une exploration concernant les effets du néolibéralisme éducatif sur le système scolaire québécois et ses enseignants. Il s'agit aussi d'identifier les entraves potentielles vécues par ces derniers à partir de la théorie de l'aliénation. Nous verrons également comment cette relation contribue à des formes de souffrance chez les enseignants. Enfin, nous tenterons de mieux saisir la manière dont les théories de Fromm permettent une perspective à la fois macro- et microsociologique sur la condition enseignante dans le contexte d'une école néolibérale.

L'analyse des données s'effectue selon un schéma en trois étapes : la lecture, le codage et l'interprétation du matériel (Dionne, 2018, p. 326). D'abord, nous procédons à une première lecture des entrevues semi-dirigées pour en dégager le sens général. Pour Van der Maren (1996, p. 410), cette lecture dite « flottante », de type interprétatif dans notre cas, permet de repérer des passages pouvant être des signes, des indices ou des symboles révélant une certaine trame théorique. Ensuite, nous effectuons un codage des données à l'aide du logiciel NVivo12, soit un travail par condensation simplifiant la représentation des données à l'état brut (Bardin, 2013, p. 152). Pour ce faire, nous avons préalablement défini une série de catégories que nous avons regroupées sous une grille d'analyse initiale, que nous avons complétée durant les analyses en y ajoutant certains codes émergents¹¹⁶. Cette démarche, aussi qualifiée de « codage mixte », s'inscrit dans une logique inductive délibératoire qui permet de mobiliser, a priori, un cadre théorique comme point d'ancrage du processus d'analyse tout en laissant la place à l'émergence d'autres dimensions qui ressortiraient

¹¹⁶ La grille d'analyse finale figure à l'annexe F.

des données (Savoie-Zajc, 2018, p. 207). Les catégories de la grille d'analyse initiale portent sur les thèmes relatifs aux théories frommiennes (par exemple, les composantes de la nature humaine, de la structure caractérologique et des mécanismes psychologiques socioéconomiques), ainsi que sur les thèmes propres à l'aliénation enseignante en contexte de néolibéralisme éducatif (l'aliénation objective comme entrave à l'exercice pédagogique de l'enseignant, les manifestations psychiques de l'aliénation subjective, les conséquences psychologiques vécues, etc.).

Finalement, la troisième étape d'analyse consiste en l'interprétation des données codées, à la lumière du cadre théorique frommien et de la littérature scientifique qui aborde les effets du néolibéralisme sur les enseignants et leur travail. Cette phase est celle où l'on procède à la transformation des données, afin de produire des résultats, à la suite de la condensation et de la mise en relation des opérations effectuées sur elles (le codage) pour établir des synthèses (Van der Maren, 1996, p. 400). Cette étape s'est concrétisée de trois manières. D'abord, pour le premier objectif de recherche, nous avons réalisé une analyse horizontale des propos des participants, pour documenter la façon dont ils perçoivent l'influence du néolibéralisme sur le système scolaire québécois et leur métier, à partir de la triade de ses effets vue à la problématique. Ensuite, pour le deuxième objectif, nous avons procédé à une analyse verticale des propos de trois enseignants de manière narrative, afin de décrire et d'analyser comment l'aliénation enseignante permet de jeter un regard nouveau sur la question de la souffrance des enseignants. Afin de sélectionner ces trois cas, nous avons retenu les critères suivants : que les enseignants se trouvent à des moments différents de leur carrière (en insertion professionnelle ou en poste depuis plus de cinq ans), qu'ils aient participé aux deux entrevues afin de permettre l'analyse de l'évolution de leur situation professionnelle, et qu'ils représentent à la fois des hommes et des femmes exerçant dans les secteurs public et privé. Ces critères visaient à dégager des types représentatifs de la diversité du métier. Enfin, pour le troisième objectif, nous avons analysé les données afin de dégager des modèles permettant de comprendre la condition enseignante à un niveau plus général, à partir de la perspective frommienne. Une typologie des deux figures enseignantes (« martyr » et « prodige ») a émergé à partir des observations recueillies dans les entretiens et vise à synthétiser des caractéristiques récurrentes.

3.3 Considérations éthiques

Les deux projets de recherche de Robichaud ont reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

Des formulaires d'informations et de consentement expliquant le projet aux participants, pour obtenir leur consentement libre et éclairé, ont été remplis par chacun d'eux. Les autres principes éthiques propres à la recherche sur les sujets humains, comme l'anonymisation des participants au projet et la conservation sécuritaire des données, ont également été mis en place. Notre projet a pour sa part reçu l'autorisation du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPE) (Annexe 7). Nous avons veillé à respecter l'intégralité des principes éthiques mentionnés ci-haut. Soulignons que les renseignements fournis par les participants demeurent entièrement confidentiels pour l'analyse secondaire, dans la mesure où les données ont déjà été anonymisées. Par ailleurs, nous avons déjà reçu, lors des recherches initiales, l'autorisation d'accès à ces données à titre d'assistante principale et étions engagés à en conserver la confidentialité.

3.4 Limites méthodologiques

La recherche souhaite contribuer à l'avancement des connaissances et mener à des retombées en éducation, mais comporte certaines limites sur plan méthodologique. De deux ordres, ces limites sont attribuables à l'entrevue comme méthode de collecte de données ainsi qu'à l'analyse secondaire.

Comme Savoie-Zajc (2018, p. 201) l'indique, la qualité de l'entrevue de recherche peut dépendre d'une pluralité de facteurs, notamment ceux liés au filtre verbal utilisé par les participants pour exprimer leur point de vue qui influencerait leurs réponses. Des blocages peuvent intervenir, et empêcher un participant de s'exprimer sur un sujet donné, alors qu'inversement, la désirabilité sociale ou le souhait de contribuer adéquatement à la recherche peut le pousser à idéaliser certains de ses propos. Nous avons pris en considération ces biais lors de l'analyse secondaire des données qui, pour sa part, comporte également des limites.

Un inconvénient significatif qui lui est associé est la divergence entre les objectifs poursuivis par les recherches : les données colligées initialement n'ont pas été spécifiquement mises en forme pour répondre aux besoins de l'analyse de la recherche subséquente (Bernatchez, 2021, p. 393). Dans le cas présent, soit les objectifs initiaux et ceux prévus à notre recherche se recoupent (la compréhension de la souffrance enseignante en général), soit ils s'inscrivent dans une trajectoire qui nous a semblé suffisamment contiguë sur le plan théorique pour nous permettre d'en tirer profit à l'occasion d'une nouvelle recherche. Par exemple, la mise en lumière des impacts de la GAR sur le travail enseignant nous autorise un regard direct sur les effets du néolibéralisme en éducation, alors que l'approfondissement du phénomène de la souffrance enseignante nous permet d'explorer l'aliénation chez les enseignants.

De plus, le chercheur est également contraint par les questions utilisées dans le canevas d'entretien de la recherche initiale (Bernatchez, 2021, p. 404). Pour nuancer cette assertion, rappelons que les questionnaires d'entrevue sur lesquels nous prenons appui recoupent des thèmes dont l'importance est significative pour nos propres intérêts de recherche. Finalement, Bernatchez (2021, p. 394) rappelle l'importance pour la personne chercheuse d'assurer la fiabilité des données produites dans le cadre de l'analyse initiale. Puisqu'elle n'a bien souvent pas participé à la collecte de données, certaines informations concernant les détails du terrain peuvent lui échapper ou bien des erreurs de transcriptions auraient pu être faites par d'autres personnes qu'elle. Cependant, cette limite n'est pas particulière à la réanalyse de données. Une personne chercheuse qui analyse des données, et produit des résultats, n'a pas nécessairement vécu la situation d'enquête dans son intégralité (Duchesne, 2017, p. 9-10). Dans notre cas, puisque nous avons pris part à la collecte de données pour ces deux recherches à titre d'assistance principale, nous avons fait l'expérience d'une très bonne portion du terrain de recherche et de l'exercice de transcription. Nous présentons dans le prochain chapitre l'ensemble des résultats issus de notre travail.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats de l'analyse qualitative des propos de 45 enseignants ayant exprimé, dans le cadre de deux études distinctes (Robichaud, 2017-2022a ; 2017-2022b), leurs perceptions de leur souffrance au travail et de la manière dont la NGP¹¹⁷ et la GAR les affectent au quotidien. Il se compose de trois sections qui correspondent chacune à l'un de nos objectifs de recherche. La première section décrit les effets du néolibéralisme sur le système scolaire québécois et ses enseignants en examinant d'abord ses formes actuelles, telles que perçues par les enseignants, puis en approfondissant la manière dont il entrave la profession sous l'angle de la théorie de l'aliénation. La deuxième section analyse la question de la souffrance vécue par les enseignants dans ce contexte. La troisième et dernière section met en évidence l'apport de la théorie frommienne, qui est un regard à la fois macro- et microsociologique sur la condition enseignante dans le contexte d'une école néolibérale.

4.1 Les effets du néolibéralisme sur le système scolaire québécois et ses enseignants

Dans la problématique, nous avons vu que le néolibéralisme¹¹⁸ affecte les contextes éducatifs de manière singulière, c'est-à-dire en fonction des cadres politiques et législatifs qui y sont présents. Au Québec, cette relation est d'abord liée à la structure tripartite de son système scolaire, où coexistent trois niveaux de pouvoirs qui s'imbriquent dans un mouvement descendant : le pouvoir central (le ministère de l'Éducation); le pouvoir intermédiaire (les CSS) ; et le pouvoir local (les établissements d'enseignement). Ensuite, les manifestations du néolibéralisme ne sont pas étrangères à la forme provinciale de l'accountability basée sur les résultats, la GAR, qui y prévaut. Rappelons que la GAR – qui s'incarne dans les lois, les politiques, les règlements et parfois dans des appropriations locales – est axée sur la reddition de comptes des établissements en ce qui concerne leurs performances (taux de diplomation, résultats aux examens ministériels) établies en

¹¹⁷ Soulignons que, dans le cadre de ce chapitre, mais aussi du suivant, nous nous attardons spécifiquement à la GAR, comme principale manifestation managériale du néolibéralisme en éducation au sein du système scolaire québécois. Nous mettons ainsi de côté l'analyse formelle de la NGP, bien qu'elle ait inspiré la politique éducative québécoise qui fait l'objet de notre attention.

¹¹⁸ Rappelons que nous entendons le terme « néolibéralisme » sous trois acceptions (une idéologie, un mode de gouvernance et une forme socio-économique du capitalisme sous-tendue par des préconisations économiques), comme discuté au chapitre 1 et représenté par la figure 1.1.

fonction de cibles choisies par le ministère ou les CSS (Maroy et Vaillancourt, 2019, paragr. 1). Certaines écoles peuvent établir elles-mêmes leurs propres cibles, ce qui complexifie le modèle. La GAR place également les acteurs des différents paliers dans un réseau d'interdépendances, de contraintes et de surveillance statistique (Maroy, 2021a, p. 131).

La première section de ce chapitre retrace les formes concrètes que revêt le néolibéralisme éducatif dans le paysage québécois, selon les perceptions des enseignantes, pour approfondir ensuite les conséquences qu'elles engendrent sur leur travail.

4.1.1 Les formes du néolibéralisme en éducation au Québec

Les propos recueillis auprès des participants permettent une incursion dans les différentes facettes du néolibéralisme éducatif tel qu'il est observé dans le paysage québécois. Plus précisément, nous examinerons comment les trois dimensions principales de l'influence du néolibéralisme en éducation (Laval, 2010), vues au chapitre I (la refonte des institutions à l'image du fonctionnement du marché et de l'entreprise privée ; la réduction utilitariste de la connaissance ; des systèmes d'accountability basés sur les résultats), s'y manifestent.

4.1.1.1 La refonte de l'école à l'image du fonctionnement du marché et de l'entreprise privée

L'aspiration néolibérale à une école assimilée au modèle de l'entreprise concurrentielle trouve un écho tangible au Québec. En effet, dans la province, on observe une tendance : les établissements d'enseignement offrent des services éducatifs qui se distinguent, font l'objet de publicités et sont finalement « vendus » aux élèves et à leurs parents. Si, par définition, l'école n'est pas un lieu où l'on souhaite faire du profit, ce contexte l'oblige toutefois à entrer dans le jeu de la séduction avec ses futurs « clients », comme en témoigne l'affirmation de cet enseignant : « [...] au niveau du privé, il y a beaucoup de “paraître”, parce que c'est une *business*, même si ce sont des organismes à but non lucratif : il faut que tu convainques une clientèle de te choisir et d'investir une somme importante. » (P1_G2)¹¹⁹

¹¹⁹ Les codes d'identification des participants sont présentés de la façon suivante. D'abord, nous utilisons la lettre « P » pour désigner le participant, suivie du numéro qui lui a été attribué. La deuxième lettre renvoie à l'étude à laquelle la personne a participé : un « G » pour l'étude sur les effets de la NGP et de la GAR sur l'enseignement, ou un « S » pour l'étude sur la souffrance. Finalement, le chiffre 1 ou 2 indique s'il s'agit de la première ou la deuxième entrevue.

Bien que l'éducation, gratuite, soit un droit garanti aux élèves âgés de 6 à 16 ans selon la LIP (RLRQ, c. I-13.3, 2020), elle peut être perçue comme un produit dans lequel il est pertinent ou non d'investir. Les écoles entreraient ainsi en concurrence pour attirer les élèves, tant dans le secteur public que privé, sous la dynamique parfois malsaine d'une quête incessante des meilleurs résultats quantifiables et mesurables et du jeu des apparences. Du point de vue de l'enseignant, le phénomène se produit au détriment des élèves : ceux-ci deviennent des participants actifs dans un concours dont l'objectif n'est pas toujours d'acquérir des connaissances et dont les règles ne favorisent pas nécessairement le développement de leurs compétences. En effet :

Dans la Commission scolaire [CS], ils vont comparer les écoles, puis tu as vraiment un petit tableau à bandes. Quand tu n'as pas les grandes bandes, tu es gêné. [...] La comparaison entre les écoles, l'esprit de compétition, ça paraît simple, mais ça fait la même chose avec les élèves. Quand il y a trop de compétition, ils vont tricher au lieu d'étudier plus fort. (P16_G2)

Hey ! Si tu savais tout l'argent qui est mis pour la visibilité et le marketing... Cette année, c'était notre anniversaire ! L'argent qui a été mis là-dedans... Au lieu de ressources pour les élèves, d'infrastructures pour les élèves, de matériel, de n'importe quoi... Non, on fait briller l'école pour attirer des élèves ! (P15_G1)

On a le tableau de toutes les écoles de la CSS puis le but c'est évidemment de faire partie des premiers. Ils [les établissements d'enseignement] sont en compétition les uns avec les autres. [...] Dans le système public... c'est ça qui est hyper malsain ! Parce qu'ils veulent... on ne regarde que le résultat ! Si l'élève a compris quelque chose ou pas, ça ne dérange pas du tout : ils [les directions d'établissement d'enseignement] veulent juste le niveau des statistiques, de l'ordre, ils veulent juste être les premiers ! (P16_G1)

Corollairement, les enseignants constatent une forte augmentation d'une approche client au sein du système scolaire. Comme le montrent les extraits ci-dessous, ce phénomène prend particulièrement de l'ampleur dans le réseau scolaire privé. Le régime « utilisateur-payeur » et l'approche client font en outre peser sur les épaules des praticiens de l'enseignement une pression considérable pour qu'ils satisfassent les nombreuses exigences des parents :

J'ai déjà eu des commentaires comme : « on paye 4000 \$ par année. Je m'attends à ce que mon gars réussisse. ». [...] Ce n'est pas à moi que tu dois dire ça ; dis-le à ton gars : « fais quelque chose ». L'approche client est là. (P1_G1)

Les parents ont beaucoup, beaucoup de place ici. Ce sont des clients. La pression, elle vient surtout de là, selon moi. Parce que les parents rois veulent des enseignants parfaits, des cibles parfaites, des notes parfaites. (P8_G1)

[...] on réfléchit beaucoup à comment on écrit aux parents, parce qu'on marche sur des œufs, parce qu'on veut faire attention, et tout ça, parce qu'on sait qu'il peut y avoir un retour à la direction, parce qu'on est au privé, parce que si le parent payeur est insatisfait, il va écrire à mon directeur et puis moi, je vais en entendre parler. (P13_S1)

De plus, l'approche client s'associe à une configuration où le parent, en raison de ses attentes élevées, complexifie les relations socioprofessionnelles entre les enseignants et les directions d'école. Certains enseignants vont même jusqu'à les accuser de céder trop facilement aux demandes des parents. Ils dénoncent que, dans la plupart des cas, ce sont eux qui ont le dernier mot et dirigent la danse. Cette nouvelle réalité fait naître en eux un sentiment d'injustice à l'égard de leur jugement professionnel, mais aussi de la déception et de la frustration :

Les directions veulent faire plaisir aux parents, peut-être plus qu'aux professeurs parfois. On dirait que c'est rendu comme ça dans les écoles. (P7_S1)

Ce que je ne comprends pas... En fait, ce n'est pas que je ne comprends pas, mais c'est l'ingérence des parents. Est-ce que tu vas chez ton comptable ou chez ton avocat pour leur dire : « Je ne suis pas certain que tu fasses bien ton travail » ? [...] Mais si l'enfant effectue son travail, le prof fait son travail, pourquoi t'ingères-tu là-dedans ? Maintenant, c'est sûr que dans mon école en particulier, les parents payent. [...] C'est une clientèle. Oui, tu es au service du parent qui paye. [...] La direction, elle va dans le sens du vent des parents, donc si un parent est content, ils [les membres de la direction] sont contents. Et si un parent n'est pas content... (P12_S2)

L'utilisateur-payeur, le parent, il a toujours raison, mais c'est moi qui suis en classe et qui sais ce qui se passe. Ne va pas *backer* le parent qui dit que c'est ma faute si l'élève est *poche*. [...] Souvent en tant qu'enseignant, on dirait qu'au lieu de te *backer*, la direction, le gouvernement et les parents sont tous contre toi. On peut percevoir ça. (P20_S1)

Les injonctions à une école-entreprise concurrentielle font en sorte que des enseignants ressentent le besoin d'en faire toujours plus pour se faire reconnaître sur l'échiquier de la compétitivité, élément qui, du point de vue de certains, est devenu nécessaire : « C'est sûr qu'il faut toujours se démarquer. Les directions veulent qu'on en fasse plus. Comme en ce moment, je reste [à l'école]. Je termine l'école à 14 h 25 et je reste souvent jusqu'à 15 h 30, 15 h 45 ou 16 h 00. » (P17_S1)

Dans d'autres situations, les enseignants se prêtent au jeu de la compétition entre eux, révélant ainsi le caractère profondément pernicieux de la réussite à tout prix : « Ça joue beaucoup dans les pattes. Ça se compare. Euh... Ça se cache des informations. Ça, euh... Ça veut montrer qu'elle, c'est la meilleure, [que] c'est elle qui a les meilleurs résultats. » (P12_S1)

Par ailleurs, des enseignants s'inquiètent du poids croissant des valeurs économiques dans l'éducation. La tendance néolibérale qui consiste à mesurer la valeur d'un fait éducatif en fonction de celle qu'il peut représenter sur le plan économique leur semble non seulement irrationnelle, mais aussi dommageable pour le respect de la dignité humaine. Ils constatent en fait que les enseignants et les élèves sont réduits à une conception monétaire, négligeant ainsi la réalité et les besoins particuliers de chacun : « Le ministère nous traite comme de la bouette. Il nous traite comme une question budgétaire, puis ça, je trouve ça complètement absurde. » (P13_S1)

C'est vraiment une question d'argent, puis chaque élève, [il] vaut tant dans les poches du collège. Souvent, nos cibles sont visées pour remplir l'école, sinon on va perdre du monde. Ce sont plus des cibles d'argent, que d'accepter des TSA [élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme] et ne pas prendre de services pour les aider. Pour moi, ça veut juste dire qu'on est une école *hot*. On admet des TSA, mais on ne peut pas vraiment les aider. Qu'ils s'organisent ! J'ai un peu de misère avec tout ça, mais c'est très pécunier. (P8_G1)

Là, il faut qu'ils te donnent une prime sur ta paye parce que t'en a 28 [élèves] : tu as dépassé le ratio. C'est tout ça qui... Ils ne pensent pas à l'enfant dans ça. Ils pensent à la gestion, les gestionnaires, ce sont leurs poches. Moi, ça, ça me brûle ! (P19_G1)

Les enfants qui ont des codes¹²⁰... J'ai un enfant qui pourrait avoir une cote de TSA, mais on a décidé de ne pas la mettre, parce qu'on lui garde une autre cote, 53, parce que ça vaut plus d'argent... dans le budget. [...] Un enfant qui pourrait avoir sa cote 99, qu'on garde en cote 53 parce qu'elle vaut plus... (P14_S1)

La perspective selon laquelle ce qui importe, c'est une gestion efficace et efficiente des établissements d'enseignement, est un autre facteur qui contribue à la détérioration des relations

¹²⁰ L'organisation des services éducatifs pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) prévoit des codes reliés aux caractéristiques de leurs défis spécifiques. Par exemple, le code 53 relève de la psychopathologie (dysfonctionnement important sur les plans émotionnel, cognitif ou relationnel). Le code 99 est attribué de manière exceptionnelle et temporaire en attendant une évaluation plus approfondie d'une déficience atypique (Gouvernement du Québec, 2007, p. 22-23). Certains codes prévoient des budgets plus importants, alors que d'autres prévoient plus de services aux élèves.

socioprofessionnelles. Questionnée sur les raisons de l'effritement des rapports entre les enseignants et la direction d'établissement scolaire, une participante affirme que : « C'est le budget. C'est l'argent ! C'est l'argent ! Parce que les patrons sont tout le temps en réunions de gestion. Ils ne sont pas là ! Quand tu veux parler à un directeur, il n'est pas là ! Il faut que tu prennes un rendez-vous... » (P2_S1)

Finalement, rappelons que le néolibéralisme, lorsqu'il se manifeste sous la forme socio-économique du capitalisme, est étroitement lié aux mesures d'austérité et aux compressions budgétaires dans les services publics, y compris ceux de l'éducation. Les enseignants observent les effets pervers de ce qui semble être une rationalisation instrumentale des faits éducatifs. L'efficacité et l'efficience, quoi qu'il en coûte, leur pèsent non seulement lourdement sur les épaules, mais s'accompagneraient aussi d'un nivellement par le bas quant à la qualité de l'éducation reçue par les élèves ou d'une négation des conditions propices à leur bien-être :

Moi, j'ai toujours l'impression que c'est une question de sous : comment faire mieux avec le moins de budget possible. Alors, il essaie toujours de pousser les enseignants au maximum, de toujours aller vers le mieux, vers le mieux sans nécessairement... On diminue les exigences, donc on veut bien paraître parce que là tout est une question du paraître, il ne faut pas que les élèves échouent, il faut qu'ils aient un gros pourcentage. Il faut pratiquement se forcer à diminuer nos exigences d'enseignement. (P17_G1)

Clairement, les contextes favorables on les connaît, puis ils ne sont pas mis en place à cause de contraintes financières. C'est ce que je me dis. Déjà, on est dans une optique où on fait des coupures. Nous, les profs, on essaie de trouver des moyens de rendre les élèves plus performants. Elles sont faites sur le dos des profs, ces coupures-là. Faites-en plus et soyez plus efficaces. C'est ce qu'il nous dit, le directeur adjoint : « Faites-en plus que la matière ! » Moi, ce que je vois, c'est que les profs sont déjà à bout avec ce qu'ils ont à faire. (P14_G2)

Le problème des CS est qu'elles sont tellement endettées qu'elles doivent couper partout. Elles doivent trouver de l'argent. Ils surchargent les classes. On a une pénurie de profs. Ils jumèlent les écoles même si ça ne fait pas de sens. Mon école était jumelée pendant cinq ans avec une école primaire. L'école primaire a quitté, alors ils nous ont envoyé une école d'adultes. C'est inhumain, ça ne marche pas, ils font n'importe quoi. Ils font juste jouer le jeu des chiffres. Ils ne pensent pas vraiment au bien-être des enfants. S'ils pensaient au bien-être des enfants, ils ne feraient pas ça. (P20_S1)

En résumé, les enseignants perçoivent l'idéologie de l'école-entreprise comme vectrice de phénomènes délétères : une compétition malsaine et inauthentique axée sur l'apparence de réussite

plutôt que sur sa concrétisation chez les élèves ; une approche client toxique qui rend les enseignants impuissants ; une mise en évidence de valeurs néolibérales dans lesquelles les considérations économiques priment sur celles propres à l'être humain ; et une rationalisation des faits éducatifs qui mène à du nivellement vers le bas.

La marchandisation de l'éducation notée dans le système québécois correspond au phénomène frommien d'abstractification. Nous le répétons : c'est un processus propre à la sphère économique qui aborde toutes les réalités à partir du seul prisme de leur valeur marchande et monétaire. Il est aliénant, car il entrave l'expérience de soi et des autres, en d'autres termes, il dénature ainsi et déshumanise les individus et leurs rapports (Fromm, 1955/1971, p. 116-121). Dans cette perspective, il n'est pas surprenant de constater qu'une éducation basée sur l'illusion de la valeur d'échange nous pousse à privilégier les valeurs économiques au détriment de celles qui sont inhérentes à l'être humain (justice, dignité, émancipation, etc.). Ainsi, le néolibéralisme éducatif engendre des formes de nivellement par le bas et crée des conditions qui ne sont pas nécessairement favorables à l'apprentissage. Ceci ne garantit pas que l'élève puisse vivre une réalisation de soi totale. Cette conjoncture s'oppose à la pensée de Fromm, qui considère que le but de l'éducation est de faire naître les potentialités d'une personne, c'est-à-dire de faire épanouir ce qu'elle a déjà en elle. En effet, le Francfortois nous rappelle qu'une des étymologies du mot éducation est *educere* qui signifie : « conduire au-delà ou faire s'épanouir ce qui est virtuellement présent. L'éducation aboutit alors à l'existence, qui signifie se tenir debout, être sortie de l'état de pures potentialités pour devenir potentialité manifeste » (Fromm, 1947/1967, p. 158). En fin de compte, la marchandisation de l'éducation mène à celle des capacités humaines. En pareilles circonstances, le rôle et les fonctions des connaissances sont, eux aussi, redéfinis ; nous abordons ce phénomène dans la prochaine sous-section.

4.1.1.2 La réduction utilitariste de la connaissance

Nous avons vu au chapitre 1 que dans le contexte sociopolitique actuel, où l'esprit du néolibéralisme domine, la tendance utilitariste visant à réduire la connaissance peut menacer le développement intégral de l'élève (consolidation de valeurs citoyennes, de la pensée critique ou d'un socle culturel commun, par exemple). Au Québec, la réduction du savoir se traduit plus exactement par un accent mis sur le résultat et l'utilité de celui-ci en contexte de performance

scolaire, par la disqualification de certaines disciplines scolaires et par la priorisation de la qualification des élèves comme finalité éducative. Cette tendance a des répercussions importantes sur les élèves et les enseignants.

D'abord, les enseignants déplorent la dévalorisation généralisée de l'apprentissage : sa place n'est plus centrale dans les attentes des élèves et de leurs parents en raison d'une centralisation excessive sur la note. L'accent mis sur ce qui est mesurable et quantifiable gagnerait en importance dans les milieux éducatifs : « Le parent, quand il va arriver au bulletin, il ne veut pas savoir si son enfant a appris quelque chose, il veut comprendre pourquoi il a eu 65 %. » (P6_G2)

Au lieu de savoir ce qu'ils [les élèves] ont à améliorer, ou ce qu'ils ont à apprendre de plus, ou ce qu'ils ont bien fait ou... C'est tout le temps la note, la note, la note ! Ils veulent prouver à leurs parents... (P13_G1)

Ils [les parents] ont des attentes de pourcentage, ce ne sont pas des attentes d'apprentissage. C'est : « Mon jeune, il faut qu'il passe. » C'est ça le message qu'on reçoit et c'est le message qu'ils vont envoyer à la direction aussi. Il devient important avec les années, de plus en plus. (P6_G1)

Eux ce qu'ils [les élèves] veulent, c'est une note, un pourcentage, le parent aussi ! Il veut un diplôme d'études secondaires. Il ne veut pas savoir que l'enfant a enfin compris les participes passés, [il] faut qu'il ait passé son examen. (P4_S1)

En réalité, tout se déroule comme si l'acquisition de connaissances et le développement de compétences étaient pertinents principalement dans un but bien précis : obtenir de bons résultats et acquérir les qualifications nécessaires pour obtenir un diplôme et entrer sur le marché du travail. Sous cet angle, certains domaines d'apprentissage axés sur l'imagination, l'exploration, l'expression personnelle et la transformation intérieure, ou en d'autres mots, ceux qui se prêtent moins bien à la perspective fonctionnelle, sont considérés comme improductifs. Des enseignants soulignent les effets néfastes sur les élèves de la dévaluation de certaines disciplines scolaires, comme les arts et l'éthique :

Il a fallu qu'on se batte, les spécialistes, pour aller rendre obligatoire l'une des quatre formes d'art il y a plusieurs années, parce qu'on coupait dans les arts. [...] Si on laisse le gouvernement faire tout ce qu'il veut, c'est sûr qu'il va aller couper dans tout ce qui ne rapporte pas de l'argent. Donc, c'est difficile à comprendre. C'est que... c'est qu'on va former juste des jeunes qui sont... des praticiens, des techniciens... Puis tout le côté

de la créativité : nos inventeurs, nos créateurs... Bien, ils vont peut-être quand même être là, mais ils vont être moins stimulés... (P2_S2)

Le directeur m'a dit : « l'éthique, ça sert à quoi l'éthique ? Puis l'art plastique, entre toi et moi, ça sert à quoi? » [...] C'est très parlant, de la part de la société et de l'école, la place de l'éthique et la place de la connaissance de ce qu'est l'être humain, en relation avec les autres, parce que l'éthique c'est tout cela : la relation avec les autres, soi-même, la nature et tout. C'est toute la vie. [...] La valeur que l'on donne à ce cours n'est pas... [...] C'est juste dommage que la société ne le reconnaisse pas, mais on a la société qu'on a. Ce n'est pas mauvais, mais ce n'est pas harmonieux. (P21_G2)

Par ailleurs, l'idéologie néolibérale contribue à réexaminer les finalités éducatives (la valorisation d'un socle culturel commun, d'une pensée critique et d'une conscience collective) pour que l'éducation serve surtout les besoins en main-d'œuvre, la concurrence et, plus largement, les réalités du monde économique. Du point de vue des enseignants, le phénomène est non seulement bien ancré au Québec, mais il est aussi systémique :

En fait, c'est un problème de société. Le problème de l'école c'est un problème de société. Qu'est-ce qu'on veut apprendre à nos enfants ? Qu'est-ce qu'on souhaite leur montrer ? Qu'ils se développent ou qu'ils trouvent un job ? Je crains que ce soit un peu trop à se trouver un job et pas à se développer. (P2_G1)

Envers l'éducation en général, leur but [celui des élèves] est très matérialiste. Ils veulent [un] job, de l'argent et se payer des luxes pour se faire accroire qu'ils sont quelqu'un. Si tu as un char ou que tu vas dans le sud, tu es *hot* ! Je pense que c'est plus gros que juste ça. On a comme un gros malaise social : ça ne va pas bien. (P1_G1)

Le gouvernement veut fabriquer des produits prémâchés, des futurs ouvriers, parce que la demande, tu sais l'histoire est un cycle qui se répète, la demande bientôt elle va être au secteur secondaire : c'est fini le tertiaire. [...] De toute façon, il y a quelques années j'avais lu un article : le diplôme d'études secondaires cinq, c'est un diplôme de travail maintenant. On le donne à n'importe qui, comme n'importe quoi et puis c'est « va travailler, ferme ta gueule, paie tes impôts ! » (P20_G1)

Rappelons que, parallèlement à la plus récente réforme du renouveau pédagogique, le ministère de l'Éducation s'est doté de trois missions : instruire, socialiser et qualifier. Une enseignante ressent une profonde déception à l'idée que l'édification de ces dernières n'est pas à parts égales :

Pour moi, instruire c'est vraiment d'inculquer du savoir, des savoirs à des élèves à les amener à mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent pour être capable de bien

vivre dedans, donc on essaie de construire de bons citoyens. Socialiser, que j'ai découvert cette année, vraiment, c'est d'amener l'élève à sortir souvent de son isolement, être capable de développer des relations avec des gens de son âge, mais aussi des gens plus vieux, ça va être ça. Et, la qualification, c'est d'amener des diplomations, ce qui était triste parce que là-dedans, ce que je trouve, c'est que le troisième prend beaucoup de place par rapport aux deux autres. (P6_G2)

L'éducation est importante. Pourquoi ? C'est là que je pense que ça vient nous chercher les enseignants. Encore une fois, on est là pour donner un diplôme. Et nous, on ne veut pas juste donner des diplômes. On veut te parler de Michel Tremblay. On veut te montrer des chansons et que tu sois capable de les comprendre. On veut que tu puisses faire de l'inférence, de comprendre à travers les lignes ce que ça veut dire ce message-là. Ça, c'est plus difficile à vendre. On est beaucoup là pour la qualification. Même nous au secondaire, on était là pour avoir notre diplôme. Ça ne changera pas. Mais c'est dommage de voir que c'est réduit à ça. C'est *plate*. (P6_G1)

En somme, des enseignants craignent les dérives morales et culturelles de la tendance à réduire l'éducation à un investissement économique, c'est-à-dire à la simple consolidation d'un capital humain au sein d'une économie de la connaissance. Comme nous en avons déjà parlé, il semblerait que l'idéologie néolibérale contribue à amplifier ce phénomène. Selon le point de vue de l'enseignant, la dévalorisation de l'apprentissage, des disciplines scolaires et de certaines missions de l'école québécoise effrite les repères éducatifs communs, qui sont pourtant essentiels, et le réduit à l'état de dispensateur de diplômes. Cela occasionne chez lui un ensemble d'émotions oscillant entre la perte de sens, l'inquiétude, l'indignation et la déception.

L'instrumentalisation de la connaissance à des fins individualistes et utilitaristes n'est certainement pas récente, même si nous pensons qu'elle a pu être amplifiée par le mouvement néolibéral, qui valorise l'éducation en fonction de l'employabilité et qui accentue la concurrence scolaire à l'échelle mondiale sous une logique de performance. Dès les années 1940, Fromm dénonçait les liens étroits entre les disciplines scolaires, les savoirs et les besoins du marché du travail. En effet, le Francfortois affirme que « ce n'est pas l'intérêt des matières enseignées ou du savoir et de la connaissance approfondis comme tels qui pousse les jeunes à rechercher une éducation meilleure et plus complète, mais la plus-value accordée à [l'être humain] pour son savoir sur le marché du travail » (Fromm, 1947/1967, p. 65). Comme cela a été exprimé plus tôt, l'éducation doit plutôt contribuer au développement des potentialités de chaque élève selon Fromm. Elle doit aussi lui transmettre un bagage culturel et des valeurs communes. Cependant, l'éducation endosse

principalement le rôle de mécanisme par lequel les personnes acquièrent un caractère social en fonction des besoins économiques. Cela conduit à des individus possédant les qualités nécessaires pour s'intégrer sans friction dans la machine sociale :

Indiquer à la population les idéaux et lui enseigner les données civilisatrices, c'est affaire d'éducation. Mais combien nous sommes mal organisés dans ce but... Les visées primordiales aboutissent à former un individu propre à remplir son rôle dans la société industrialisée et à couler son caractère dans le moule adéquat. Il doit être ambitieux et apte à la compétition, bien que coopératif à un degré réduit ; respectueux de l'autorité avec la dose souhaitable d'esprit d'indépendance ; apparemment amical, bien que pas trop profondément attaché à quelqu'un ou à quelque chose. (Fromm, 1955/1971, p. 323)

Ainsi, la fonction sociale de l'éducation est de faire en sorte que le caractère individuel de l'élève s'approche du caractère social, c'est-à-dire l'amener à désirer son rôle social : si nous ne pouvons pas expliquer la structure d'une société par le processus éducatif, nous pouvons expliquer le système éducatif par les exigences découlant de la structure socio-économique d'une société (Fromm, 1941/2010, p. 269). Dès lors, et comme le montrent les propos des enseignants, le problème de l'école néolibérale est un problème de société. Fromm nous amène à voir les tensions qui existent entre les fonctions de l'éducation : maintenir un ordre social donné ou émanciper les personnes selon leur plein potentiel.

Nous voyons maintenant le dernier véhicule par lequel le néolibéralisme s'implante dans le domaine de l'éducation : sa concrétisation en tant que mode de gouvernance.

4.1.1.3 L'implantation de la GAR comme système d'accountability basé sur les résultats

Le néolibéralisme se déploie dans le domaine de l'éducation comme mode d'action administratif qui oriente les politiques éducatives de responsabilisation et de reddition de comptes dans le champ de la gouvernance scolaire, ainsi que les pratiques de gestion qui leur sont associées. Au Québec, cela se traduit concrètement par la GAR. Comment les enseignants québécois se situent-ils par rapport à sa mise en œuvre ?

D'abord, il est important de souligner que la majorité des participants à la recherche ne connaissaient pas formellement le courant de gestion.¹²¹ En revanche, la plupart d'entre eux sont familiers avec les activités annuelles organisées en marge de ce dernier, notamment celles où l'on présente et discute des cibles de performance à atteindre. À leurs yeux, la politique orientée vers les résultats est un moyen bureaucratique d'imposer le principe économique de la concurrence dans la sphère éducative. Comme cela a été mentionné plus tôt, les enseignants dénoncent une fois de plus la quête incessante de résultats chiffrés, qui n'ont souvent rien à voir avec la réussite des élèves :

En fait, [la GAR], c'est assez du paraître. On va mettre un objectif pour avoir l'air correct et on va s'arranger pour le réussir. [La réussite de l'élève], ce n'est pas vraiment ça l'objectif. C'est d'avoir l'air « de ». (P17_G1).

Un des impacts de ce mode de gestion-là, c'est que le monde... coche des cases puis remplit des trous parce qu'il faut qu'il le fasse. Puis... on passe un petit peu à côté des raisons pour lesquelles on a essayé de mettre ça en place, je pense. C'est dommage. Mais c'est un des impacts que je vois. (P14_G1).

Cet établissement-ci, ils [les directeurs] se sont donné des mesures... chiffrées, c'est-à-dire améliorer de 5% les résultats des élèves ou la réussite, le nombre de réussites d'élèves, tout ça. Euh... J'ai déjà vu dans d'autres écoles des... des cibles qualitatives et non quantitatives, donc non chiffrées. Mais la plupart des gens, ils mettent des chiffres parce qu'ils veulent... ils veulent leurs beaux tableaux de résultats pour pouvoir [les] montrer mathématiquement comme des banquiers ! (P13_G1)

C'est vraiment évident que c'est axé sur les résultats. Si c'était pour la réussite des élèves, je n'aurais pas de problème. C'est que le résultat n'est plus le signe de la compréhension des élèves de la matière... n'est plus le signe de l'aide qu'on apporte à l'élève. C'est vraiment juste un chiffre qu'on veut faire entrer dans des stats. Je ne peux vraiment pas être d'accord avec ça. (P16_G1)

¹²¹Le constat est, à notre avis, pour le moins surprenant : comment se fait-il que les enseignants ne semblent pas connaître au minimum la GAR au terme de leur formation initiale, et dans bien des cas, après plusieurs années de pratique ? Il est possible que les parcours universitaires, déjà denses en contenus pédagogiques, curriculaires, didactiques et psychopédagogiques, n'aient pas la capacité d'aborder la sphère des politiques de l'éducation. Cela ne nous semble pas étranger à l'affaiblissement de la place des sciences sociales (philosophie, sociologie, politique, anthropologie, etc.) dans la formation des maîtres qui est observé dans le système scolaire québécois par plusieurs (Robichaud *et al.*, 2015).

Je pense qu'il y a des gens en haut qui veulent que ça paraisse bien, que les résultats aient l'air bien, mais au final ça ne dit pas la compétence de nos élèves, ce qui est en contradiction directe avec le fait qu'on enseigne des compétences. (P5_G2)

De façon plus nuancée, certains enseignants ne s'opposent pas entièrement à l'idée d'un système d'accountability basé sur les résultats. Ils trouvent louable le fait de se fixer des objectifs et des cibles à atteindre, ainsi que l'aspiration à la performance. Or, la manière dont la GAR s'opérationnalise actuellement leur semble peu souhaitable sur le plan moral. Elle bouscule les fondements d'un principe éducatif inébranlable, soit celui où le but de l'enseignement est de faire apprendre :

En fait, ce qui m'agresse un peu de la GAR ce n'est pas tant... le souci de performance, c'est que on enseigne dans le but de leur faire réussir une évaluation. Ça ne les [les élèves] rend pas compétents au quotidien. Ça va les rendre compétents à réussir cette évaluation-là. Ça, je trouve que c'est terrible parce qu'après ça, il [l'élève] n'est pas capable de rien refaire avec. [...] Dans la GAR, c'est ça qui m'embête. C'est qu'on n'enseigne pas pour qu'ils apprennent, on enseigne pour qu'ils réussissent l'évaluation. [...] Qui est contre la vertu de « on veut devenir plus performant » ? (P18_G1)

Moi, personnellement, dans mes valeurs, ça va totalement... Le fait de se mettre des objectifs, je suis d'accord. Il faut avoir des cibles. Mais... de voir à quel point c'est important, puis à quel point il faut y arriver, personnellement, ça vient toucher mes valeurs profondes qui sont, pour moi, qu'en éducation, on est là pour apprendre. On est là pour que ça soit un milieu sain autant pour les élèves que les enseignants. Le but c'est quoi ? C'est de faire progresser les élèves. C'est de faire que les élèves apprennent. C'est que les élèves deviennent les citoyens de demain avec le plus d'épanouissement possible, au niveau compétences, puis au niveau connaissances. (P4_G1)

Pour d'autres enseignants, et sans surprise compte tenu de la faible légitimité qu'ils accordent au principe général de l'école concurrentielle, le problème de la GAR réside principalement dans la manière dont elle engendre des formes de nivellement par le bas à travers les cibles qu'elle se donne : « Ils [les standards] ont diminué. Les ententes ont diminué par rapport à ce qu'on s'attend des élèves. Peut-être pour protéger les notes ? C'est triste. » (P11_G1)

[En raison des valeurs que le GAR véhicule], on est en train d'appauvrir intellectuellement nos élèves. [...] Si, demain matin, on me dit que je suis payée au mérite, je mets 90 % à tout le monde et me ferme les yeux toutes les fois où ils trichent. Mais, est-ce vraiment ça enseigner ? Est-ce vraiment ça évaluer ? Le conseiller pédagogique nous dit : « On va faire des cours de rattrapage pour ceux qui ont coulé leur première étape et on va leur mettre 60 %. » Moi, je me demande pourquoi j'évalue

si au fond on va tous leur donner 60 %. On aurait dû me le dire avant, et j'aurais mis 60 % à tout le monde. (P17_G1)

D'un côté on défavorise autant les élèves qui sont plus faibles mais qui peuvent bien progresser, et de l'autre on plafonne les élèves qui sont capables d'aller beaucoup plus loin que les objectifs qui sont fixés. Dans ce sens, on handicape un peu les enfants qui sont performants, qui sont curieux, et qui ont la capacité d'aller beaucoup plus loin que les objectifs que nous avons fixés pour eux. [...] Les objectifs sont souvent fixés comme un nivellement vers le bas, par rapport aux plus faibles. Donc souvent les objectifs ne sont pas fixés pour le bon développement de l'enfant. Il faut fixer les objectifs qui correspondent aux capacités de l'enfant, où il est capable d'aller. Pour les faibles, non, ils peuvent ne pas atteindre les objectifs, mais faire de grands progrès. (P21_G1).

Dans un autre ordre d'idée, nous avons évoqué au chapitre 1 l'implantation progressive d'une « gestion de la pédagogie » (Maroy *et al.*, 2017c) dans la province québécoise en périphérie de la GAR, c'est-à-dire un processus où les directions d'établissements scolaires surveillent, analysent et interviennent directement ou indirectement auprès du personnel enseignant. Selon les résultats de l'étude de Maroy *et al.* (2017a), la gestion de la pédagogie entraîne une diminution de l'autonomie de décision des enseignants (réduction de la liberté de choix quant aux méthodes d'évaluation, au contenu du programme à enseigner et aux approches pédagogiques en classe). Elle engendre également une diminution de leur autonomie de réflexion (exigence d'une réflexion qui n'évalue que les méthodes d'enseignement en fonction de leur aptitude à atteindre des objectifs mesurables et quantifiables de manière efficace). Le phénomène ressort des témoignages recueillis auprès des participants à notre étude qui n'hésitent pas à le critiquer vivement. On y observe bel et bien ces deux formes. D'abord, l'imposition explicite de normes d'évaluation plus basses afin que les élèves obtiennent de meilleurs résultats, et des injonctions visant à modifier les pratiques d'enseignement pour améliorer les résultats des élèves (encadrement de l'autonomie de décision). Ensuite, la mise en place de mécanismes permettant une réflexion collective instrumentale sur les moyens d'atteindre les seuils de réussite souhaités, et des exercices de réflexion individuelle d'autoévaluation orientée vers la capacité à atteindre les cibles de rendement (encadrement de l'autonomie de réflexion). Ces entraves à l'autonomie professionnelle sont, du point de vue enseignant, dénuées de sens tant sur le fond que sur la forme. En effet :

Ils [les membres de la direction] nous demandaient vraiment de baisser nos standards pour qu'ils [les élèves] passent leurs labos. Puis quand on a dit qu'ils ne seront pas

prêts pour le cégep... ils nous ont dit : « Nous on s'en fout du cégep, on veut juste les diplômer, ce qui se passe après, ce n'est pas notre problème ! » (P16_G1)

Les deux directions étaient vraiment différentes. Avec la deuxième direction, elle c'était : « oui, il faut que tu changes ta pratique ou que tu améliores ta pratique. Qu'est-ce que tu vas faire pour augmenter les notes de tes élèves en lecture, par exemple ? » Bien là, je ne sais pas ce qu'on va faire ! On a un comité, il fallait s'installer à un comité. Elle nous donnait quand même, la direction, des idées, elle ne nous laissait pas à nous-mêmes : « tu devrais essayer ça, faire ci ou faire ça. » (P19_G2)

On est au mois, peut-être au mois de mars-avril, les examens du ministère arrivent mai-juin : « qu'est-ce qu'on fait pour s'assurer qu'en mai-juin on performe ? » Pas : « est-ce qu'on continue avec nos méthodes pédagogiques, est-ce qu'on... ? » Non, non. Là, c'est clairement : « Qu'est-ce qu'on peut faire pour couper le coin rond puis s'assurer qu'on arrive à la fin puis qu'on performe ? » Il y a vraiment eu un programme qui a été mis sur place. Moi, quand j'ai appris ça, j'étais complètement sidéré de ça. [...] Parce que dans le fond, ce qu'on dit c'est : « Ok, le processus pour se rendre au bout, on s'en fout. Ce qu'on veut, c'est le résultat. » (P4_G1)

À la fin de cette année-là, il y a eu une autre directrice qui nous dit : « Bon, là, je vous ai donné une petite feuille, vous allez faire un retour réflexif sur votre année scolaire. » Je me disais, ben voyons donc, c'est quoi ça cette affaire-là. Elle dit : « Ah, on va consigner ça dans votre dossier et on va y revenir. » Ou c'était en début d'année et à la fin de l'année, ils nous ont redonné la feuille en nous demandant : « Pensez-vous que vous avez atteints vos cibles ? » Je me disais, qu'est-ce que c'est ça, bien voyons, je me disais à moi-même : « Je fais-tu de la comptabilité ? » Je ne comprenais pas le besoin. [...] Puis là, je me disais, on commençait déjà à sentir le... c'est ça, le focus sur le rendement, le rendement, il faut qu'on passe, il faut que les élèves passent ! (P18_G2)

De plus, certains enseignants témoignent d'injonctions, tantôt explicites, tantôt implicites, quant à l'utilisation d'expédients pédagogiques, tels que la modification des résultats scolaires de leurs élèves à la hausse, ou encore le bachotage. Le phénomène n'est pas sans susciter l'indignation, des conflits de valeurs, ainsi que du désespoir :

Je me rappelle la deuxième année que j'ai enseignée, je me rappelle qu'un directeur, mon boss, m'avait convoquée dans son bureau pour me dire : « écoute participante 18, tu as trop d'élèves qui échouent ». C'était le 26 juin : « On va te demander de reprendre ta liste de notes, tu vas aller modifier tes notes parce qu'on aimerait ça que de ceux que tu as fait échouer, il en ait la moitié qui réussissent. » Puis là j'ai dit : « Excuse-moi, mais ce n'est pas marqué dans ma définition de tâches que je dois revoir mes notes, mais tu m'excuseras, mais je te donne ma liste, voici mon GPI, vous êtes tout à fait libre de modifier mes notes si vous voulez, mais moi, éthiquement, c'est hors de

question ! » [...] Puis finalement, ils ont trafiqué mes notes, ils se sont organisés pour trafiquer mes notes. (P18_G1)

Il y a des collègues qui ont déjà été convoquées pour remonter leurs notes. Mais... De toute façon, elles n'ont pas le droit de nous convoquer s'ils ne veulent pas les remonter, et je pense que ça se fait déjà, ils vont les remonter sans nous demander aussi. Mais c'est sûr que si je mets un... j'ai une collègue qui avait mis plusieurs élèves en échec. Échec ça veut dire moins de 60. Elle a été convoquée, tout ça. Moi je mets rarement des élèves en échec. Mais plus parce que je sais que la politique de l'école c'est qu'il ne faut pas d'échecs. Ça ne veut pas dire que je ne voudrais pas qu'ils soient en échec. Mais j'en mets rarement. J'en ai mis quelques-uns. Mais, je frôle le 60 %. [...] À l'école, rien n'est dit, mais tu sais que tu ne dois pas le faire. (P12_S1)

Mais la gestion axée sur les résultats c'est juste avoir un nuage de menace sur nous comme : « fais-les passer ». Il n'y a rien qui est fait, on fait juste demander de les faire passer. Ça c'est ultra contre mes valeurs. [...] *Teach to the test* ! Parce que, c'est ça l'objectif, c'est de les faire passer, alors oui, le dernier mois, en secondaire 4, tu sors les anciens examens du ministère... puis c'est de la *drill*. (P16_G1)

Je dis que parfois, on fait des petites tricheries, on prend la voie la plus facile lorsqu'on est pris dans le temps, quand on veut que ça ne soit pas trop compliqué. On est centré sur les résultats et la façon de présenter une note finale à la fin de l'année, plus que sur ce que l'enfant va apprendre. On fait des compromis comme ça. Ce qui n'est pas [...]. [...] On n'a pas le choix. [...] C'est pour ça que je ne suis pas faite pour cette profession. Je me dis que si je suis comme ça, je vais me brûler très vite. (P21_G2)

En résumé, les enseignants n'accordent que très peu de légitimité à la GAR telle qu'elle est implantée dans le système scolaire québécois. Elle leur apparaît plutôt comme un outil de la concurrence scolaire que comme un moyen d'assurer le succès éducatif des élèves. Ils voient de profonds enjeux moraux au fait qu'une politique éducative ne soit pas, dans les faits, orientée vers la consolidation réelle des connaissances et des compétences chez les élèves. D'ailleurs, le nivellement par le bas, les formes de tricherie, de modification des notes ou bien les injonctions au bachotage choquent les enseignants, qui y voient une atteinte à leur autonomie professionnelle.

Selon Fromm, ces pratiques vont directement à l'encontre d'une éducation centrée sur le développement des potentialités humaines et relèvent plutôt d'une manipulation déshumanisante de l'élève. Il explique :

L'éducation est le fait d'aider l'enfant à réaliser ses potentialités. Le contraire de l'éducation est la manipulation, le fait de manœuvrer quelqu'un; cette attitude se nourrit d'incrédulité envers l'enfant, du refus de croire à ses possibilités, et de la conviction qu'il sera bien élevé dans la seule mesure où l'adulte lui insufflera les éléments désirables et le débarrassera des autres. On n'a pas besoin de croire en un robot, puisqu'il est privé de vie. (Fromm, 1947/1967, p. 158)

De plus, nous avons vu que la GAR affecte l'autonomie professionnelle des enseignants. Pour Fromm, cela relève d'enjeux propres de la bureaucratisation au travail qui aliène les relations entre les individus, surtout celles entre travailleurs et gestionnaires :

Le problème de la direction révèle l'un des phénomènes les plus caractéristiques d'une civilisation aliénée, celui de la bureaucratisation. [...] Les bureaucraties sont spécialistes du maintien des choses et des gens. En raison de l'importance de l'appareil à administrer, et de l'abstractification inévitable qui en découle, les relations de bureaucrates avec les gens sont complètement aliénées. [...] Le directeur bureaucrate ne doit rien éprouver à l'intérieur de son activité professionnelle ; il doit manipuler les gens comme s'il avait affaire à des nombres ou à des choses. (Fromm, 1955/1971, p. 129)

Plusieurs témoignages d'enseignants laissent croire que les relations concrètes entre acteurs perdent leur caractère humain pour céder la place à cet « esprit de manipulation et d'instrumentalité » (Fromm, 1941/2010, p. 117).

En somme, nous avons présenté les formes du néolibéralisme en éducation ainsi que l'effet de ses dérives sur le système scolaire québécois et ses acteurs. Le tableau 4.1 présente la synthèse de ces éléments à la lumière des théories de Fromm.

Tableau 4.1 Synthèse des formes du néolibéralisme en éducation et de l'effet de ses dérives sur le système scolaire québécois et ses acteurs

Dérives	Conséquences pour les élèves et les enseignants	Diagnostic frommien
<i>La refonte de l'école à l'image du fonctionnement du marché et de l'entreprise privée</i>		
• Concurrence scolaire orientée vers la performance	❖ Quête de résultats aux dépens du développement des savoirs et des compétences	⇒ Abstractification des faits éducatifs et entraves à la réalisation des potentialités des élèves et des enseignants.
• Clientélisation au sein du milieu éducatif	❖ Impuissance de l'enseignant et sentiment de remise en question de son jugement professionnel	
• Tensions entre les valeurs économiques et humaines	❖ Atteinte aux besoins et au respect de chacun	
• Rationalisation des faits éducatifs	❖ Nivellement vers le bas	
<i>La réduction utilitariste de la connaissance</i>		
• Accent mis sur le résultat et l'utilité du savoir en contexte de performance scolaire	❖ Dévalorisation de l'apprentissage	⇒ Tensions quant aux fonctions de l'éducation, qui est à la fois un canalisateur de l'ordre social économique et un vecteur d'émancipation des élèves.
• Disqualification de domaines d'apprentissage jugés improductifs	❖ Atteinte à la créativité de l'élève et à son développement personnel	
• Priorisation de la qualification comme finalité éducative	❖ Consolidation inégale des missions de l'école québécoise d'instruction et de socialisation	

Tableau 4.1 Synthèse des formes du néolibéralisme en éducation et de l'effet de ses dérives sur le système scolaire québécois et ses acteurs

Dérives	Conséquences pour les élèves et les enseignants	Diagnostic frommien
<i>Implantation de la GAR</i>		
<ul style="list-style-type: none"> Politique éducative bureaucratique assurant la concurrence scolaire 	❖ Quête de résultats aux dépens de la réussite des élèves dénaturant l'enseignement et l'apprentissage	⇒ Éducation déshumanisante qui porte atteinte aux potentialités des élèves et aux relations entre les acteurs du champ éducatif
<ul style="list-style-type: none"> Cibles de performance standardisées 	❖ Nivellement vers le bas	
<ul style="list-style-type: none"> Gestion de la pédagogie 	❖ Réduction de l'autonomie professionnelle enseignante et injonctions aux expédients pédagogiques	

Les paragraphes suivants servent à analyser la manière dont le néolibéralisme peut concrètement influencer, voire contraindre et limiter, l'enseignant dans le cadre de sa pratique.

4.1.2 Les conséquences du néolibéralisme comme entraves à la profession enseignante

Dans la section précédente, nous avons vu comment les enseignants perçoivent les effets du néolibéralisme en éducation à partir du contexte québécois actuel. Maintenant, nous souhaitons analyser en quoi les tenants et aboutissants du courant entraînent une perte de maîtrise des contours de la profession enseignante. Plus précisément, nous souhaitons évaluer si cela entraîne une aliénation, c'est-à-dire des modes d'expérience (de soi, des autres et du monde) entravés, à partir des perspectives de Fromm. D'abord, nous verrons comment les enseignants naviguent entre les contraintes à l'exercice pédagogique. Ensuite, nous analyserons les contradictions vécues dans le cadre de l'actualisation de leurs rôles professionnels.

4.1.2.1 Contraintes à l'exercice pédagogique enseignant en contexte de néolibéralisme éducatif

En contexte de néolibéralisme éducatif, les enseignants font face à plusieurs contraintes découlant des dérives de ce système sur leur travail. Or, il nous semble important de préciser qu'une contrainte n'engendre pas nécessairement une aliénation objective du sujet (conditions externes qui entravent ses modes d'expérience), et que cette dernière, lorsqu'elle est présente chez l'enseignant, ne génère pas systématiquement des manifestations psychiques de l'ordre de l'aliénation subjective (répercussions psychiquement vécues). Ainsi, cette section vise à analyser dans quelles conditions les contraintes à l'exercice pédagogique peuvent mener à une aliénation chez l'enseignant.

Tout d'abord, il est possible de situer ces contraintes sur un continuum gradué, allant du simple *obstacle* qui gêne ou ralentit l'exercice pédagogique à l'*oppression*, qui relève plutôt de l'exercice d'une autorité manifeste ou symbolique, ou d'un pouvoir excessif jugé injuste ou irrationnel, dont résulte une réduction importante de l'autonomie professionnelle enseignante. Le tableau 4.2 présente cinq types de contraintes à l'exercice pédagogique enseignant : l'obstacle, la restriction, l'obligation, la répression et l'oppression.

Tableau 4.2 Les types de contraintes à l'exercice pédagogique de l'enseignant

Type	Définition	Exemple
Obstacle	Contrainte qui ralentit ou gêne l'exercice professionnel.	[Il y a] beaucoup de charge supplémentaire sur le dos des enseignantes, beaucoup de tâches administratives qui sont des tâches complètement... qui prennent beaucoup de temps et d'énergie. (P21_G2)
Restriction	Contrainte qui réduit la liberté d'actions ou de choix pédagogiques.	Comme je te dis, je suis très proactif dans la vie, et là je suis allé proposer plein de projets, et c'est toujours « Non, non Participant 8... peut-être l'année prochaine... » Je me dis : « Voyons donc ! » Dans ma tête, offrir des activités physiques pour les élèves, ça devrait être toujours oui ! [...] Je ne comprends pas que tu puisses être contre. Elle [la directrice] n'est pas contre, mais elle est là : « C'est compliqué... Ça fait ci, ça fait ça... Ça amène... Faut parler aux parents... Il faut... » (P8_S1)

Tableau 4.2 Les types de contraintes à l'exercice pédagogique de l'enseignant

Type	Définition	Exemple
Obligation	Contrainte qui rend nécessaire la conformité à certaines pratiques pédagogiques.	Puis, je suis arrivé dans un cadre qui était très « papier-crayon », où c'est comme ça que ça fonctionne, puis c'est comme ça que l'enfant va apprendre, puis il apprend trois sons par semaine... (P11_S1)
Répression	Contrainte qui s'accompagne de mesures strictes ou punitives prises pour contrôler ou empêcher des actions pédagogiques.	Les professeurs qui ne sont pas permanents, eux autres, ils ont intérêt que leurs élèves aient de bonnes moyennes, sinon ça paraît mal. Tu sais, ils craignent de ne pas avoir leur permanence, donc ils sont portés à en faire un peu plus pour leurs élèves, comme donner des questions d'examen à l'avance, sans que ça paraisse. (P17_G1)
Oppression	Contrainte qui relève de l'exercice d'une autorité manifeste ou symbolique, ou bien d'un pouvoir excessif et injuste, réduisant sévèrement l'autonomie professionnelle.	Ce qui est important de savoir, c'est que la directrice est venue m'imposer d'arrêter de faire mémoriser des dates en univers social. Elle est venue empiéter sur mon autonomie professionnelle, m'empêcher de faire les évaluations que je voulais faire alors que j'étais en progrès. (P10_S1)

Nous sommes en mesure d'analyser comment ces contraintes peuvent déclencher l'aliénation de la personne enseignante (un mode d'expérience où la relation à soi-même, aux autres et au monde, et plus particulièrement à l'objet de son travail, est vécue de manière entravée) sur la base des théories frommiennes. En effet, le phénomène pourrait être observé de manière tangible à travers les modalités spécifiques aux deux perspectives frommiennes suivantes.

D'abord, selon la perspective philosophique de Fromm, les contraintes à l'exercice pédagogique sont aliénantes lorsqu'un enseignant n'a pas la possibilité d'établir une relation progressive avec les composantes de son existence (soi, les autres et l'objet de son travail). En d'autres termes, il ne

peut pas expérimenter librement et de manière autonome ses potentialités (l'utilisation de sa raison, de sa conscience de soi et de son imagination¹²²).

Ensuite, selon la perspective sociopsychanalytique frommienne, les contraintes de la sphère pédagogique affectent la manière dont l'enseignant peut exprimer son caractère productif. Encore ici, il s'agit pour la personne de faire l'usage de ses potentialités, et ce, de manière *reproductive* (percevoir la réalité et l'appréhender de manière fidèle à sa nature grâce à la raison) et *génératrice* (laisser son empreinte sur le monde et l'enrichir par ses talents propres, ou, en d'autres termes, exercer son agentivité). L'incapacité d'y parvenir pousse l'enseignant à expérimenter la relation à lui-même, aux autres et à son travail de manière inauthentique, donc aliénée. Le tableau 4.3 présente les différentes formes d'aliénation vécues par l'enseignant, selon la perspective philosophique et socio-psychanalytique de Fromm.

Tableau 4.3 Les formes d'aliénation comme entraves à l'exercice pédagogique de l'enseignant

Perspective philosophique
<i>Entraves à l'exercice libre et autonome des potentialités humaines</i>
Utilisation de sa raison Entraves au fait de poser un jugement critique ou intellectuel dans le cadre du travail pédagogique
Utilisation de la conscience de soi Entraves à la capacité de se reconnaître et de se prendre en compte dans le contexte de la pratique professionnelle
Utilisation de l'imagination Entraves à l'expression de sa créativité pédagogique
Perspective socio-psychanalytique
<i>Entraves à l'expression d'un caractère productif et inauthenticité des modes d'expérience</i>
De façon reproductive Entraves au fait d'appréhender les réalités professionnelles de manière conforme à leur nature
De façon génératrice Entraves à l'agentivité dans sa pratique pédagogique (expression professionnelle authentique)

¹²² Rappelons que selon Fromm (1947/1967, p. 38), la raison est la faculté d'interpréter le monde, la conscience de soi est l'acte de se concevoir comme une entité séparée et l'imagination permet de penser au-delà du monde sensible. Par ailleurs, Fromm (1968/1982, p. 51) considère l'imagination comme une condition nécessaire à l'exercice de la créativité.

Dans les paragraphes suivants, nous analysons comment les différents types de contraintes pédagogiques vécues par les enseignants constituent des entraves aliénantes à l'exercice de leurs potentialités et de leur caractère productif au travail. Nous aborderons ce sujet à travers deux thèmes principaux : la bureaucratisation du métier et le contrôle des pratiques pédagogiques. Soulignons que les témoignages des enseignants révèlent parfois des contraintes de diverses natures, ainsi que des entraves à l'utilisation de plusieurs types de potentialités humaines. Toutefois, dans chaque situation, nous avons examiné les éléments les plus notables.

Bureaucratisation du métier

Au chapitre 1, nous avons vu que la bureaucratisation du travail enseignant se manifeste par une série de tâches administratives : remplir des formulaires ou des rapports, compiler des données, assister à des réunions portant sur les cibles de performance ou la reddition de comptes. Les contraintes vécues par les enseignants dans ce contexte relèvent d'abord de simples obstacles qui perturbent l'exercice de leur profession. Bien que l'*obstacle* n'apparaisse pas d'emblée comme un vecteur d'une forte réduction des possibilités d'agir dans la pratique enseignante, il n'est pas banal, car il freine certaines activités pédagogiques. Par exemple, une enseignante exprime son insatisfaction face à une activité d'analyse de données qu'elle juge inutile et qui entraîne une perte de temps. De son point de vue, ce temps pourrait être mieux investi dans d'autres activités pédagogiques plus significatives. L'obstacle vécu par l'enseignante entrave ici l'*usage de la raison*, car il limite les possibilités d'exercer un réel jugement quant aux besoins collectifs, par exemple, et empêche de prioriser des tâches qui pourraient avoir un impact positif sur les élèves :

Je trouve qu'on a perdu du temps à analyser des tableaux. Il y a des choses qui auraient dû se faire de façon plus simple considérant la multitude d'autres choses que j'aurais eues à faire cette journée-là. Je trouve que c'est quand même important de réfléchir sur les besoins collectifs, de choisir des orientations, de prioriser des orientations, pour moi c'est très important mais parfois, il faut cibler l'essentiel. On a beaucoup d'autres choses à faire dans notre tâche. (P23_G2)

Dans le cas d'une autre enseignante, la bureaucratie est bien plus qu'une contrainte de l'ordre de l'obstacle : elle constitue plutôt une forme de *répression* qui entrave l'*usage de son imagination*,

ce qui engendre des sentiments plus profonds d'inauthenticité dans la pratique professionnelle. Cette enseignante doit entrer ses tâches dans un système informatique afin que les services administratifs puissent effectuer un suivi plus efficace et surveiller son activité. Ses capacités professionnelles deviennent donc limitées dès qu'elle doit se conformer à ce qui a été planifié et programmé. Elle déplore la manière dont l'automatisation de son travail occasionne une rigidité limitant sa spontanéité, sa flexibilité et sa créativité pédagogique au quotidien :

Les enseignants sont surveillés par rapport à leur tâche. Donc, si elle est rentrée de façon informatique, c'est beaucoup plus facile de savoir qu'à telle heure, l'enseignant doit être à tel endroit; puis en plus de ça il y a des caméras... Ils [les gestionnaires scolaires] sont capables d'entrer sur nos ordinateurs très facilement à la CS. [...] C'est sûr qu'au début on mettait notre tâche papier en disant qu'on avait notre travail de nature personnelle à tel moment, qu'on allait faire du travail avec nos élèves à peu près à tel moment dans notre horaire. Mais là, c'est dicté. Puis on est obligé de rentrer ça, même si ce n'est pas dans notre convention collective. [...] Donc ils nous mettent ça de façon quantitative, un travail qui est qualitatif en quelque sorte. [...] On est un robot. On est des techniciens. Vraiment. Puis on n'a pas de latitude, et on ne peut pas décider de [se dire], par exemple : « Aujourd'hui j vais faire telle chose, puis demain j vais faire autre chose. » On est obligé en quelque sorte de se dire : « moi mon horaire c'est de telle heure à telle heure » puis... c'est un peu « j punch-in et j punch-out ». [...]. Puis, on s'attend à comptabiliser des heures; oui je comprends qu'on ait une convention collective puis qu'on doit respecter ce cadre-là, mais là c'est rendu plus que de respecter le cadre, c'est l'automatiser. (P11_S1)

Finalement, la bureaucratisation du métier d'enseignant peut également entraver le développement *de la conscience de soi*. Dans le cas suivant, l'enseignant parle des réunions sur la réussite et la performance de son établissement lors des journées pédagogiques. Ces dernières amènent une *restriction* parce qu'elles limitent la liberté d'action de l'enseignant, ce qui engendre de l'irritation et un sentiment de perte de sens. Plus précisément, il a remarqué que les réunions chronophages l'empêchaient de s'engager suffisamment dans un travail collaboratif en équipe pour atteindre son plein potentiel dans les différentes sphères de sa pratique. Pris dans un engrenage perpétuel de manque de temps, il reconnaît ne pas être en mesure de s'engager dans ces réunions, de les apprécier et d'en tirer profit :

On ne sait pas trop où est-ce que ça s'en va tout ça. Tu sais, on se rencontre puis ça peut prendre du temps avant qu'on s'en reparle puis de voir vraiment des résultats concrets. C'est ça. Souvent j'ai l'impression qu'on perd notre temps. Puis, ce qui arrive, c'est qu'on n'arrive pas à apprécier ces moments-là, parce que pendant que j'suis dans

cette réunion-là, moi j'ai plein d'affaires à faire là, et ma journée pédagogique disparaît, puis là je n'ai pas l temps de rien faire. Puis là, la pression augmente, parce que je sais que j'ai plein de choses à faire. C'est comme une roue qui tourne. Alors c'est vraiment ça, c'est vraiment la lourdeur de tout ça. Ça sert à quoi ? Puis pourquoi est-ce qu'on passe deux heures à parler de ça quand moi j'ai plein [de choses] à faire ? On ne nous laisse pas assez de temps pour travailler en équipe pour vraiment s'occuper de nos affaires. C'est ça qui manque. On manque vraiment de temps. Oui, ce sont des irritants. (P2_S1)

En somme, la bureaucratisation du métier provoque des obstacles dans la pratique quotidienne. Elle peut également, et de façon plus inquiétante, créer un contexte où l'enseignant n'est pas pleinement en mesure d'enrichir sa pratique par ses propres potentialités, en raison de restrictions sur les possibilités de travailler seul ou en équipe, et de la répression de la spontanéité dans la pratique, par exemple. Fromm reconnaît le caractère pernicieux de la bureaucratie qui suscite une passivité de l'être humain plutôt que le développer ses potentialités, ce qui constitue de l'aliénation :

L'une des caractéristiques les plus pathogènes de notre société est la tendance à rendre l'homme passif, en le privant de la possibilité de participer activement aux affaires de sa société, à l'entreprise dans laquelle il travaille, et, en fait, bien que de manière plus cachée, à ses affaires personnelles. Cette « passivation » de l'homme est en partie due à la méthode « bureaucratique aliénée » utilisée dans toutes les entreprises centralisées. [Notre traduction] (Fromm, 1970/2010, p. 77)

Pour Fromm, cette aliénation au travail passe notamment par les entraves à la créativité dans la pratique professionnelle, à la collaboration entre les travailleurs ainsi qu'à la segmentation des tâches. Les sujets ne sont pas indifférents à ces processus de fragmentation au travail. Notons que ces considérations font directement écho aux cas vécus par les enseignants décrits plus tôt. Fromm explique :

Une autre pratique courante dans l'organisation du travail consiste à éliminer la créativité (impliquant un élément de risque et d'incertitude) et le travail de groupe, en divisant et en subdivisant les tâches à un point tel que ni le jugement ni le contact entre personnes ne subsistent, et ne sont requis ou souhaités. Les travailleurs et les techniciens ne sont en aucun cas insensibles à ce processus. On perçoit nettement leur frustration à travers des slogans comme « nous sommes humains ». (Fromm, 1968/1982, p. 51)

À la lumière des cas exposés plus haut, nous constatons que la GAR contribue à dénaturer le travail des enseignants par l'instauration d'activités menées en marge de la reddition de comptes des

performances scolaires, ainsi que par le monitoring de l'action pédagogique. Du point de vue des enseignants, ces pratiques ne sont pas sans déshumaniser le métier.

Le contrôle des pratiques pédagogiques

Au-delà de la bureaucratisation du travail, les enseignants font face au contrôle de leurs pratiques pédagogiques. Les témoignages des enseignants laissent entrevoir des contraintes de chacun des types (obstacle, restriction, obligation, répression et oppression) qui influencent la façon suivant laquelle ils entrent en relation avec les diverses facettes pédagogiques de leur travail.

D'abord, une enseignante mentionne l'importance de la GAR dans son milieu. Elle constate le caractère sournois de la politique éducative qui devient un *obstacle* quotidien, en ce que cette dernière la rend imputable de la réussite de ses élèves. Dès lors, face aux contraintes extérieures, l'enseignante limite l'*utilisation de son imagination*. Elle ne se permet pas de ralentir dans sa pratique quotidienne pour ajouter des éléments créatifs ou amusants afin de se conformer à la majorité :

Parfois, tu voudrais faire une petite halte en te disant « ça serait le fun, mais on n'a pas le temps ». Ce qui est important c'est [la GAR], parce qu'il faut que les élèves réussissent, parce que les parents vont demander des comptes, le *boss* va nous demander des comptes, tout le monde va demander des comptes puis en bout de ligne, si je ne fais pas comme tout le monde... C'est très insidieux, tu ne t'en rends pas nécessairement compte, mais ça teinte tout, ce n'est pas volontaire, mais c'est là, c'est la GAR. (P18_G2)

Dans un autre contexte où on peut déceler une entrave à l'*utilisation de la raison*, une enseignante regrette de ne pas pouvoir offrir un enseignement qui répond aux besoins de ses élèves. L'enseignante connaît une *restriction* qui limite son action pédagogique, car elle ne se permet pas d'agir en conformité avec ses principes concernant les méthodes d'évaluation de ses élèves. Son enseignement lui semble inauthentique : elle perçoit l'évaluation comme un moyen de compiler des données pour le ministère plutôt que d'offrir de réelles rétroactions à ses élèves afin qu'ils puissent s'améliorer :

Moi je trouve qu'on pousse trop loin. Tellement que là, on perd du temps avec des choses comme ça [débattre de l'évaluation] au lieu de donner le service à l'élève puis

donner le... [...] Pour la correction, ça devient vraiment pointilleux, là, dans notre correction d'écriture, des situations d'écriture. C'est vraiment quelque chose. Ayoye ! [...] Moi, moi ma perception de l'enseignement, ce que je devrais être en train de faire, c'est une vraie rétroaction à mon élève. C'est lui dire « ça c'est ta force, ça c'est ta faiblesse. Travaille-ci, travaille-ça ». Pas d'être en train de démontrer au ministère ce que mon élève peut faire. Parce que là, tout ce que je suis en train de faire, ce n'est pas vraiment enseigner. C'est juste de ramasser des données pour le ministère. (P13_G1)

Les enseignants doivent également respecter certaines *obligations* d'ordre pédagogique. Une enseignante explique les conséquences de l'imposition d'examens communs pour les élèves d'un même niveau, afin de standardiser les pratiques d'évaluation et d'enseignement en mathématiques. Devant cet appel à la conformité, qui entrave l'*utilisation de la conscience de soi*, l'enseignante explique ne pas être en mesure de se légitimer dans sa pratique, étant incapable de l'ajuster selon son propre style :

Entre autres, ils [les membres de la direction] ont décidé que ça serait bien que l'on ait des traces communes, donc des examens communs. Donc, là, ça enlève toute crédibilité. À cause de ça, je ne peux pas faire ma séquence de mathématiques comme moi je me sens à l'aise de la faire. Il faut absolument qu'on suive tous la même séquence et qu'on évalue à peu près en même temps. Donc, ça ne donne aucune liberté aux enseignants. (P17_G1)

Ensuite, les contraintes peuvent être accompagnées de mesures punitives qui forcent l'enseignant à poser certains gestes pédagogiques. L'enseignant qui vit cette forme de *répression* agit par peur ou par crainte de subir des conséquences. Dans le cas suivant, une enseignante connaît une entrave à l'*utilisation de sa conscience de soi*, car elle doit faire du bachotage de manière démesurée en marge d'une évaluation ministérielle pour assurer des taux de réussite élevés chez ses élèves. Bien qu'elle considère cela comme profondément absurde, l'enseignante se plie aux exigences par crainte de recevoir de plaintes de parents :

Je trouve ça absurde de baser mon enseignement sur l'examen du ministère. C'est ça qui se passe : je t'apprends [à l'élève] à performer à l'examen du ministère. [...] Mais je suis convaincue que si je ne faisais pas ça ils performeraient autant. Je suis obligée de leur donner les huit dernières copies de l'examen du ministère... [Intervieweuse : *Qu'est-ce qui arriverait si tu ne le faisais pas ?*] Des plaintes de parents. [...] Oui, des plaintes de parents et je me ferais rencontrer. Les élèves me demanderaient pourquoi les autres font ça et pas nous, ils le diraient aux parents. Il y aurait des plaintes de parents et je me ferais rencontrer par la direction. (P15_G1)

Finalement, les contraintes à l'exercice pédagogique peuvent être perçues comme relevant de l'*oppression* lorsqu'elles sont accompagnées d'une pression autoritaire limitant considérablement l'autonomie professionnelle. Dans le cas suivant, l'enseignante exprime une profonde souffrance causée par le manque d'autonomie professionnelle qu'elle n'a pas pu développer pleinement au cours de sa carrière. L'enseignante affirme avoir vécu à de nombreuses reprises de l'espionnage, de la trahison et des exigences de normalisation de ses pratiques. Ces situations l'auraient poussée à nier son individualité. Autrement dit, elles auraient sérieusement entravé l'utilisation de sa *conscience d'elle-même* :

Moi personnellement, je n'ai pas vécu beaucoup d'autonomie, j'ai vécu beaucoup de contraintes, beaucoup de contrôle, beaucoup d'espionnage, beaucoup de trahison, beaucoup... de contrôle, de normalisation, puis dans plusieurs occasions ça ne m'a pas permis d'être moi-même. Là où on a oublié, puis on m'a laissée tranquille, c'est là où j'ai pu être moi-même. [...] L'autonomie professionnelle et les douleurs qui sont causées par l'absence d'autonomie professionnelle. Je pense que vous avez votre doigt dessus [le problème]. (P10_S2)

En définitive, les théories frommiennes permettent d'analyser comment les contraintes (l'obstacle, la restriction, l'obligation, la répression et l'oppression) vécues par les enseignants dans le cadre de leur pratique pédagogique entravent la mise en action libre et autonome de leurs potentialités au travail (l'exercice du jugement en matière de pédagogie, la manière de se reconnaître dans sa pratique professionnelle et d'y faire preuve de créativité). Les enseignants ne semblent pas, pour autant, pris dans l'illusion au sens frommien : ils sont capables de rationaliser l'effet que ces contraintes exercent sur eux en percevant les réalités professionnelles conformément à leur nature. Leur capacité à exprimer un caractère productif de manière reproductive, c'est-à-dire à saisir le réel tel qu'il est grâce à la raison, n'est donc pas entravée.

En revanche, il nous semble que les enseignants ne parviennent pas à assumer pleinement ce caractère productif de manière génératrice (faire preuve d'agentivité dans la pratique professionnelle). Lorsqu'une contrainte plus importante qu'un obstacle apparaît, ils ont de la difficulté à mettre en action leurs capacités professionnelles de manière authentique. En fonction de ce que nous avons vu plus haut, cela se traduit notamment par le sentiment de ne pas pouvoir enseigner réellement, par une impression de manquer de crédibilité dans sa pratique et d'être incapable d'exprimer son propre style pédagogique, par un sentiment d'obligation à dispenser un

enseignement excessivement axé sur les évaluations standardisées pour éviter les représailles ou encore par le vécu de pressions répétées ne permettant pas de manifester sa véritable identité. En réalité, ces enseignants sont prisonniers de contraintes qui mènent, dans de nombreuses situations, au conformisme pédagogique.

Toutefois, il est important de souligner que les enseignants n'obéissent pas nécessairement à toutes les injonctions. Certains adoptent une attitude bien assumée de résistance à cet égard, qui n'est pourtant pas toujours facile à maintenir sans craindre des répercussions futures, comme en témoignent les extraits suivants :

Je sais qu'à l'école ici, c'est très important pour certains, que les notes soient similaires. [...] Mais moi, je ne suis pas capable d'adhérer à ça du tout. Je ne suis pas capable de me conformer, je m'adapte toujours. [...] C'est arrivé souvent que mes groupes étaient plus faibles, mais pour moi, c'était avec justesse. [...] Il n'y a pas eu de conséquences, mais plus des discussions plates du genre, entre collègues, des comparaisons. C'est plus au niveau émotif que ça peut être dérangeant. (P8_G1)

Si tu survis au public, il faut que tu te trouves une carapace ! Parce que sinon, je vais mourir ! Puis il y a ceux qui ne s'en foute pas, qui s'épuisent puis genre qui vont tout le temps se battre. J'essaie d'être au juste milieu... pour pas m'épuiser, mais de travailler pour les élèves. Mais quand le système n'est pas fait pour travailler pour les élèves, c'est dur de le faire. C'est ça qui est fâchant ! [...] Parce que je suis vraiment effrontée, je refuse de me laisser intimider par ça [la GAR]. Vraiment. Je refuse. (P16_G1)

C'est la stratégie que j'ai trouvée pour contourner ça [se faire empêcher d'accompagner certains élèves]. Mais t'sais, je suis obligé de trouver des stratégies pour contourner le manque de flexibilité. Ça risque de me revenir en pleine face, c'est déjà arrivé l'année passée. Là, je n'étais pas sûr de revenir cette année dans le projet [un projet visant l'enseignement aux adultes piloté par un CSS]. Ça fait que, l'année passée, ça a été une très mauvaise année, cette année j'essaie de me protéger et de ne pas entrer là-dedans. (P14_G2)

Ainsi, pour l'enseignant, il semble y avoir un prix à payer pour refuser la soumission. Fromm (1955/1971, p. 192) met d'ailleurs en garde contre les dangers insidieux du conformisme. En effet, derrière la conformité se cache un sentiment d'insécurité permanent. S'éloigner du modèle établi devient source d'une profonde angoisse ; le besoin d'approbation est constant, et par conséquent, l'estime de soi et l'autonomie deviennent de plus en plus faibles chez le sujet qui y perd son identité. Fromm soutient que la société moderne est en proie à une « crise d'identité ». Selon lui, « là où il

n’y a pas de personnalité authentique, il n’y a pas d’identité » (Fromm, 1978, p. 90). La trahison de soi chez l’enseignant devient ainsi le symbole d’une aliénation. Dès lors, par ses injonctions envahissantes à la performance, pour satisfaire les mécanismes de reddition de comptes ou les demandes des parents et des élèves, ou encore pour standardiser les méthodes d’enseignement par souci d’uniformité, le néolibéralisme en éducation engage l’enseignant à une compulsion à se conformer à des pratiques pédagogiques précises, même si celles-ci ne correspondent pas nécessairement à ses convictions.

La prochaine section approfondit comment le néolibéralisme éducatif influence le développement identitaire de l’enseignant, en détaillant plus particulièrement ses incidences sur l’actualisation de ses rôles professionnels.

4.1.2.2 Enseigner au sein de l’école néolibérale : contradictions au sein des rôles enseignants

Les contraintes éducatives qui naissent de l’esprit néolibéral obligent les enseignants à camper des rôles professionnels qui sont en contradiction avec leurs conceptions du métier et les aspirations qu’ils entretiennent à son égard. Cette section explore la manière dont le néolibéralisme éducatif crée des dichotomies professionnelles ambiguës qui entravent les façons dont les enseignants perçoivent et exécutent leur métier. À l’instar de l’analyse que nous avons réalisée à la section 4.1.2.1, nous tentons de voir dans quelles conditions les rôles professionnels en tension peuvent engendrer une aliénation chez l’enseignant selon le cadre théorique frommien.

Tout d’abord, précisons que nous entendons par rôle professionnel la maîtrise, chez l’enseignant, de compétences et de savoirs qui lui permettent non seulement de « faire la classe », mais aussi d’accomplir les multiples aspects de son métier (Mukamurera *et al.* 2013, p. 16). Au Québec, la fonction enseignante est encadrée par une dimension prescriptive qui découle d’attentes institutionnalisées, notamment celles énoncées dans le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (Gouvernement du Québec, 2020)¹²³. À l’intérieur du document, il est possible de constater que le praticien québécois doit assumer une pluralité de rôles pour mettre en

¹²³ Si ce référentiel joue un rôle central dans la formation initiale des enseignants, dans les faits, il ne constituerait pas nécessairement un cadre strictement contraignant dans la pratique quotidienne. Son influence sur l’exercice professionnel est donc plutôt indicative et orientante, et son application peut varier selon les contextes scolaires et les décisions professionnelles individuelles.

œuvre les 13 compétences professionnelles à l'enseignement, notamment : contribuer à la réussite éducative des élèves (p. 10) ; soutenir leur motivation à apprendre (p. 11) ; favoriser une inclusion face à la diversité (p. 15) ; médiatiser les objets culturels et servir de modèle quant à la maîtrise du français (p. 21) ; collaborer avec tous les intervenants éducatifs afin d'optimiser l'apprentissage des élèves (p. 24) ; baser ses décisions sur les données scientifiques actuelles (p. 30) ; agir comme intermédiaire entre ses propres connaissances et ce qu'il doit transmettre aux élèves (p. 32) ; et respecter les fonctions des autres intervenants scolaires (p. 82).

Or, la tradition socioéducative québécoise n'est pas, à elle seule, garante des rôles professionnels implicitement attendus de l'enseignant. En effet, les valeurs, les finalités éducatives et les modes de gestion valorisés par le néolibéralisme font naître des attentes bien différentes chez l'enseignant, désormais technicisé, soumis à la performance et surchargé, générant ainsi des contradictions entre les rôles qu'il aspire à jouer et ceux qu'on attend de lui. Ces contradictions sont de différentes natures : 1- *pratique*, lorsqu'elles se fondent sur une incohérence entre les actions de l'enseignant et les attentes institutionnelles ou externes ; 2- *sociale*, quand les intérêts ou les normes entre différents groupes d'individus de la communauté éducative sont en opposition ; et 3- *éthique*, dans le cas de conflits de valeurs ou de principes moraux pour l'enseignant.

Le tableau 4.4 présente les trois types de contradiction que rencontre l'enseignant dans l'actualisation de ses rôles professionnels.

Tableau 4.4 Les contradictions vécues par les enseignants au regard de l'actualisation de leurs rôles professionnels

Contradictions	Définition	Exemple
Pratique	Contradiction entre les pratiques de la personne enseignante et les attentes institutionnelles ou externes	Ils voulaient me mettre dans le moule parce que ma façon d'enseigner déplaisait à mes profs. Pour passer mes stages, j'ai dû me mettre dans le moule de l'enseignant, mais dès que j'ai commencé à enseigner, je suis revenu à ce que j'étais et j'ai fait de ma façon. [...] Eux autres, ils sont plus du côté... moi j'enseigne de façon très relationnelle avec mes jeunes. Eux, c'était plus du côté théorie. (P20_S1)
Sociale	Contradiction entre les intérêts ou les normes de	Parce que ta relation avec les enfants, les liens que tu tisses avec les enfants sont fragiles. [...]

Tableau 4.4 Les contradictions vécues par les enseignants au regard de l'actualisation de leurs rôles professionnels

Contradictions	Définition	Exemple
	l'enseignant et ceux d'autres groupes d'individus de la communauté éducative	Il faut que tu sois toujours très patiente. Il faut que tu sois présente, complètement ouverte, généreuse, disponible pour tes élèves, peu importe ce qui est arrivé à la récréation, à la maison ou avec tes collègues. Peu importe, il faut que tu sois comme un dieu. Il faut que tes batteries soient toujours pleines, que tu sois toujours joyeuse et heureuse, que tu n'aies pas de difficultés personnelles. Faut que tu sois parfaite pour eux. [...] Les relations avec les élèves ne sont pas toujours satisfaisantes. À mon dernier contrat, j'enseignais en secondaire 5 et j'ai le sentiment d'avoir donné tout de moi-même et d'avoir enseigné les bonnes affaires pour les avoir préparés à faire leur examen d'écriture de secondaire 5 qui fait foi de s'ils réussissent ou non leur diplôme. Malgré tout, ils remettaient en question ce que je disais. (P10_S1)
Éthique	Contradiction entre les valeurs ou les principes moraux de l'enseignant et ceux d'autres acteurs ou de la société	Souvent ont créé des gens qui ont des diplômes, mais au fond, le diplôme, qu'est-ce qu'il vaut ? [...] Ce jeune-là, j'avais demandé qu'il reste au même niveau. Parce qu'il n'a pas les acquis, il n'est pas au même niveau, il n'est pas autonome, peu importe les raisons. Il y en a eu plusieurs [enseignants] qui étaient fâchés de la situation, parce que, justement, à un certain point, on n'écoute pas le jugement. (P6_G1)

Les contradictions nées du clivage entre les demandes néolibérales et les aspirations de l'enseignant induisent des modes d'expérience (envers lui-même, envers les autres et envers l'objet de son travail) aliénés. D'abord, elles établissent des conditions objectives qui, selon la perspective philosophique frommienne, entravent la satisfaction de certains besoins existentiels, soit plus spécifiquement dans le cas des enseignants ceux de relations avec autrui, d'identité et d'avoir une

structure d'orientation et de dévotion¹²⁴. Selon Fromm, la réponse à ces besoins, y compris en milieu de travail, est essentielle au maintien de l'équilibre psychique du sujet. Sinon, il peut éprouver, entre autres, de l'impuissance (lorsque le besoin de relations est entravé), de l'inauthenticité (lorsque celui d'identité est nié) ou la perte de sens (dans le cas d'un cadre d'orientation et de dévotion perversi).

Ensuite, à partir de la perspective socio-psychanalytique de Fromm, on peut analyser les contradictions dans l'actualisation des rôles professionnels enseignants sous l'angle du développement d'un caractère productif, plus particulièrement en regard de la manière dont elles entravent l'activité productive enseignante. Rappelons que, selon Fromm (1978, p. 58), on peut distinguer l'activité productive non-aliénée et celle qui l'est. Dans l'activité non-aliénée, le sujet conserve une relation avec l'objet de son travail qui correspond à un processus d'expression de ses potentialités. En revanche, dans l'activité aliénée, la personne ne se perçoit pas comme le sujet actif de son activité ; elle subit plutôt l'action de forces internes ou externes.

Le tableau 4.5 dresse les différentes formes d'aliénation vécues par l'enseignant au regard de l'actualisation de ses rôles professionnels.

Tableau 4.5 Les formes d'aliénation qui découlent des entraves à l'actualisation du rôle professionnel chez l'enseignant

Perspective philosophique
<i>Entraves à la satisfaction des besoins existentiels</i>
Besoin de relation avec autrui Entrave à la relation de l'enseignant avec d'autres acteurs du milieu éducatif dont résulte l'impuissance.
Besoin d'identité

¹²⁴ Au cadre théorique, nous avons défini ces besoins. Nous avons vu que le besoin de se lier aux autres est essentiel au bien-être du sujet (Fromm, 1955/1971, p. 45). Ajoutons qu'un tel échec renforcerait son sentiment d'impuissance lié à sa condition existentielle, qui est celle d'être coupé des liens primaires avec la nature (Fromm, 1955/1971, p. 44). Pour sa part, le besoin d'identité correspond à la capacité du sujet à exprimer un « je » authentique (Fromm, 1955/1971, p. 73). S'il n'y parvient pas, il ressent de l'inauthenticité. Finalement, le besoin d'un cadre d'orientation et de dévotion est garant de la manière dont une personne se positionne face au monde. En l'absence de finalités cohérentes et rationnelles dans le cadre de son activité, cette dernière est en proie à la perte de sens (Fromm, 1955/1971, p. 75). Ainsi, Fromm nous aide à mieux comprendre les sentiments liés à l'aliénation subjective (perte de sens, inauthenticité et impuissance), en y ajoutant une dimension contextuelle supplémentaire : la négation des besoins fondamentaux humains et leurs répercussions sur la psyché.

Tableau 4.5 Les formes d'aliénation qui découlent des entraves à l'actualisation du rôle professionnel chez l'enseignant

Entrave à l'expression de l'identité professionnelle enseignante se traduisant par de l'inauthenticité.

Besoin d'une structure d'orientation et de dévotion

Entrave à ce que les pratiques éducatives soient animées par des buts rationnels entraînant une perte de sens.

Perspective socio-psychanalytique

Entraves à l'activité productive

Activité aliénée

Incapacité à se percevoir comme le sujet de ses actes d'enseignement sous une influence interne ou externe, et à entretenir une relation avec l'objet du travail comme manifestation de ses potentialités personnelles.

Dans les prochains paragraphes, nous établissons une relation entre les contradictions que subissent les enseignants en ce qui a trait aux rôles professionnels et les obstacles à la satisfaction de leurs besoins existentiels et à leur capacité d'accomplir une activité productive. De la même manière que pour la section précédente, si les discours enseignants laissent voir, dans certaines de leurs situations professionnelles rapportées, des contradictions de plusieurs natures ou plusieurs besoins entravés, nous avons analysé ceux qui sont les plus saillants. Nous aborderons ces questions à partir des trois thèmes suivants : la technicisation du métier, les attentes de performance envers l'enseignant ainsi que la surcharge de travail.

Technicisation du métier enseignant

Le premier thème est celui de la technicisation du métier enseignant dont la tâche est recentrée autour d'une application pédagogique normative plutôt que guidée par le déploiement d'une réflexivité dans et pour la pratique. Les participants font état de conflits identitaires, d'idéaux éducatifs différents ainsi que de conceptions divergentes concernant le rôle de l'enseignant technicien qui est, de plus en plus, mis en valeur par l'institution scolaire et ses représentants.

D'abord, une enseignante craint que la GAR n'entraîne des dérives quant aux modèles de professionnalisme enseignant. Selon elle, la politique éducative la réduit à être une technicienne qui doit faire réussir ses élèves en fonction de cadres d'enseignement normalisés. Les *attentes*

sociales quant au rôle d'applicatrice pédagogique sont, à son avis, contradictoires avec la complexité du travail enseignant et ce qu'elle considère comme étant la base du métier : l'exercice d'un jugement professionnel en vue de la sélection d'approches pédagogiques adaptées aux besoins des élèves dans des situations éducatives diverses. L'enseignante se sent ainsi limitée. Ce qu'on attend d'elle sur le plan pédagogique semble motivé par des finalités irrationnelles et une imputabilité insensée, ce qui ébranle son besoin d'avoir *une structure d'orientation et de dévotion* claire et cohérente, mais surtout conforme à ses idéaux éducatifs :

Non ce n'est pas bon [la GAR] pour la reconnaissance de l'enseignant parce qu'on base la qualité du travail, la qualité du corps professoral, la qualité des compétences professionnelles, sur un chiffre. [...] On ne formera plus des professionnels qui vont exercer leur jugement dans la sélection de la meilleure approche pédagogique pour tel type d'élève. Non. On va former des techniciens, on va dire « il faut qu'ils réussissent ça, il faut que tu enseignes ça, puis que tu l'enseignes de cette façon-là », sans égard à la réflexivité, sans égard au type d'élève que j'ai en avant, si ce sont des élèves performants, des élèves qui ne sont pas performants, des élèves de classes d'adaptation, des élèves qui sont en déficit d'attention, qui ont... [...] Puis là, on me dit « dans tout ça, tu es responsable de la note de cet examen-là. » À un moment tu te dis... que ça limite un peu mon rôle. [...] Puis de toute façon je considère... Tu sais, la société en général a un double discours. On reconnaît que les enseignants font un job, un travail difficile, mais on est les premiers à leur lancer la pierre...c'est à eux-autres qu'on lance la première pierre quand il y a un problème qui survient. (P18_G1)

Une autre enseignante vit au quotidien des contradictions *pratiques* entre les exigences pédagogiques de son milieu et ses propres conceptions de l'agir professionnel qui l'engagent à poser d'autres gestes qu'elle considère mieux adaptés au réel du métier. Ne niant pas l'importance de la dimension prescriptive de l'enseignement qui est encadré par un programme qui doit être appliqué dans son intégralité, l'enseignante sent qu'elle doit réprimer son *identité professionnelle* dans son activité quotidienne pour se conformer à des attentes, notamment en matière de l'évaluation des acquis des élèves :

C'est sûr que, étant donné qu'on doit suivre le cursus scolaire habituel, c'est sûr qu'on a des délais avec les évaluations, avec les demandes et tout et parfois ce n'est pas approprié. Mon intuition professionnelle et mon identité me diraient : « peut-être que ça, tu devrais le mettre de côté ou on devrait l'aborder différemment. », alors que non, ça doit être fait de telle façon et on doit avoir des délais et tout. Ça, c'est sûr que parfois, au quotidien, ça m'indispose. (P14_S2).

De plus, les enseignants peuvent éprouver des contradictions *éthiques* vis-à-vis des politiques éducatives axées sur les résultats qui incitent l'enseignant au bachotage. Dans ce contexte, un enseignant affirme se sentir instrumentalisé dans sa pratique, ce qui entraîne chez lui des clivages identitaires importants. Il se perçoit comme étant campé dans le rôle inauthentique du technicien qui doit faire réussir les élèves aux examens, plutôt que comme un modèle éducatif favorisant l'acquisition de connaissances et une réflexion sur celles-ci. Son *identité professionnelle* est tiraillée par son incapacité à être un enseignant passionné et engagé dans le contexte d'exigences à la réussite de la GAR :

C'est vraiment drôle, je vais sembler tèteux, mais je vais citer Julie Côté dans un des cours qui nous avait parlé du *teaching to the test*, bien c'est ça que je fais. J'ai zéro l'impression que je suis un pourvoyeur de connaissance, de l'ouverture d'esprit, de l'ouverture à la connaissance. Je ne suis qu'un outil, un robot qui doit faire passer des élèves vers un autre niveau supérieur. Premièrement, c'est zéro gratifiant pour moi. C'est zéro gratifiant pour eux, parce qu'ils n'ont pas l'impression que je m'implique. Parce que quand je dis « il faut faire ça, il faut faire ça, il faut faire ça », ils n'ont aucunement envie de le faire, parce qu'ils voient que je ne suis pas en moyens. Je ne suis pas en train d'être passionné. Le *teaching to the test*, il est vraiment appliqué avec la nouvelle politique [la GAR]. C'est : « tu passes ton test ». (P20_G1)

Ainsi, le rôle de l'enseignant technicien qui se conforme aux exigences néolibérales de réussite, de standardisation et de performance est vivement critiqué par les enseignants. Leurs témoignages révèlent les dissonances vécues entre leurs conceptions du métier et ce modèle qui nie la complexité de leur travail et l'essence même de l'enseignement comme processus d'éveil de la curiosité intellectuelle des élèves pour acquérir des connaissances, et non pour réussir des examens.

Les attentes de performance envers l'enseignant

Le deuxième thème est celui de l'enseignant performant, dont la valeur se mesure à l'aune de ses résultats et de sa capacité à atteindre les cibles. Une enseignante évoque les effets négatifs du phénomène en expliquant que son rôle est limité à l'augmentation du nombre d'élèves qualifiés. Selon elle, l'enseignement consiste à transmettre aux élèves un bagage culturel qui sera utile à long terme. Cette visée entre en contradiction avec les attentes de ces derniers, qui privilégient l'utilité immédiate des actes éducatifs, c'est-à-dire obtenir un diplôme à la fin des études. Ce défi *pratique*, où l'enseignante se voit réduite à une simple dispensatrice de diplômes plutôt qu'à une donatrice

d'un bien éducatif fécond, provoque en elle un sentiment de désenchantement et de dévalorisation. La situation n'est pas sans heurter, profondément, son *identité professionnelle* :

On est plus dans [la qualification] en enseignement. Je le [l'élève] qualifie pour avoir un diplôme, pas pour qu'il apprenne. Ça me frustre énormément comme enseignante. Ils [les élèves] ne réalisent pas qu'on leur donne un bagage culturel pour toujours, qu'on leur donne un bagage culturel pour leur vie, pour leur donner des notions que les autres n'auront pas. Pour eux, c'est tellement loin, ils ne voient tellement pas en quoi c'est concret que c'est complètement inutile. [...] C'est à ça qu'on sert. (P4_S1)

Ensuite, une enseignante souligne les dérapages que la performance peut engendrer chez l'enseignant, comme la création d'une identité de façade de praticien orienté par ses résultats. Les exigences externes font naître une contradiction *sociale* entre l'atteinte d'objectifs quantitatifs et la capacité réelle de l'enseignante à les atteindre. La situation crée une profonde remise en question sur le rôle qu'elle doit jouer dans ce contexte, entravant ainsi la possibilité d'avoir une image positive d'elle-même et d'estimer faire preuve de professionnalisme au travail. Son *identité professionnelle* est mise à mal :

C'est comme si l'enseignant s'arrange pour que les résultats ne soient pas très faibles parce qu'il a une petite intuition que ça va être mal perçu, mal vu, et qu'ils reflètent son travail auprès des jeunes. C'est aussi une façon de créer une meilleure image de soi-même comme enseignante, qui se reflète dans les résultats des bulletins. Je ne sais pas si ça [la GAR] nous rend plus responsables ou si ça nous rend plus anxieux. Je ne sais pas si ça nous rend plus professionnels quand on a des objectifs à atteindre ou plus anxieux. On est obligé de se rendre là et de jongler avec toutes les difficultés de se rendre là. Parce que pour se rendre là, aux objectifs... oui, c'est l'anxiété des enseignants : « Je ne serai pas capable, je n'ai pas d'aide, je n'ai pas de soutien pour tel élève, j'ai besoin de ceci ou de cela pour me rendre là. Et je ne peux pas. » [...] Et si tu ne réussis pas à atteindre les objectifs, c'est la grande pression, le stress, toi-même, ton estime de soi, de ton professionnalisme... (P21_G1)

Pour une autre enseignante, les politiques éducatives néolibérales contreviennent carrément à la mission de l'éducation au Québec, qui est de prodiguer aux élèves un enseignement de qualité. L'érosion des standards éducatifs auxquels l'enseignante doit participer, comme le fait de tricher pour garantir des taux de réussite plus élevés, remet en question la nature même de l'enseignement. Cette enseignante témoigne d'une contradiction *éthique* entre les exigences de la GAR et ses principes d'intégrité professionnelle. Les pressions extérieures ne lui permettent pas de considérer

comme rationnelle la *structure d'orientation* du système éducatif actuel, qui met de l'avant des pratiques dénuées de sens :

Bien ça [la GAR] lui contrevient [à la mission éducative québécoise], définitivement, parce que, j'ai l'impression que tu vas demander aussi de jouer avec tes vérités, pour les enseignants. D'aller, vraiment, de défaire le pourquoi ils sont en enseignement. Quand tu vas demander de *booster* les notes ou que ton examen est trop dur, quoi que ce soit, le nivellement par le bas pour être sûr que ça passe. C'est là où c'est malade, c'est parce qu'on n'a pas plus de temps à donner aux élèves, il n'y aura pas plus de ressources monétaires dégagées dans cet objectif-là ou alors juste des moyens pour pouvoir mettre ça dans un rapport, j'ai l'impression. (P16_G2).

Dès lors, lorsque l'enseignant est amené à s'évaluer selon ses performances quantifiables et sa capacité à atteindre les cibles, il peut se sentir profondément en décalage avec les attentes à cet égard et les conceptions qu'il a de ses rôles professionnels. En fait, si les enseignants ne parviennent pas à se reconnaître dans ces attentes ou s'ils sont incapables de les atteindre, le modèle identitaire performant d'inspiration néolibérale entraînerait des sentiments persistants de dévalorisation, ainsi que des remises en question de leur estime de soi et de leur intégrité professionnelle.

La surcharge de travail de l'enseignant

Le troisième et dernier thème décrit la manière dont la surcharge de travail peut affecter l'actualisation des rôles professionnels chez l'enseignant. L'enseignant surchargé a l'impression qu'il doit toujours en faire davantage avec le moins de ressources (humaines, matérielles, temporelles) possible, ou regrette ce qu'il n'est pas en mesure d'accomplir en raison de ces contraintes.

D'abord, une enseignante, qui s'exprime sur les exigences entourant la passation des examens, déplore le manque de temps dont elle ne profite pas pour accompagner convenablement ses élèves. Les attentes de la GAR instaurent une contradiction *pratique* qui limite l'activité de l'enseignante, notamment l'encadrement des élèves et la rétroaction qu'elle souhaite leur offrir. L'enseignante ne peut pas incarner pleinement son *identité professionnelle*, qui correspondrait à l'idée qu'elle se fait du métier et à ce qu'elle veut accomplir auprès de ses élèves. Ce phénomène est accompagné d'un sentiment d'incompétence et de déception :

Bien, je suis un peu amère, je ne sais pas si tu l'as senti depuis, je suis un petit peu amère. Parce que, bien oui, moi je trouve que ça [la GAR] vient me... ça vient nous brimer un petit peu, justement, dans notre identité professionnelle, mais ça vient aussi nous brimer dans le temps qu'on peut donner à nos élèves, parce que justement, on a des restrictions très cadrées [...] C'est sûr que tu te sens moins compétente par rapport à ce que tu pensais. Tu restes compétente, tu fais ton travail pareil, mais c'est sûr que dans ta tête, dans ton idéal à toi, tu n'es pas la même enseignante que t'aimerais être tout le temps. [...] C'est négatif [la GAR], parce que je n'ai pas le temps de leur expliquer que c'est éclaté, pis j'ai pas le temps de leur montrer que dans le fond, il ne faut pas qu'ils [les élèves] aient peur, parce que ça va bien aller, pis que l'un aille une réponse et que l'autre aille une réponse différente, mais ça, tu n'as pas le temps de l'expliquer tout le temps, et ça fait qu'ils ont encore peur de l'école, pour certains, qu'ils ont peur de l'échec que l'école représente pour eux et pour la famille. (P6_G2)

Ensuite, la surcharge vécue par les enseignants n'est pas seulement liée à la tâche : elle est également psychique, c'est-à-dire qu'elle se caractériserait par un débordement cognitif et affectif qui les empêcherait de se distancer, dans leur sphère privée, des soucis vécus au travail (Maranda *et al.*, 2014, p. 12-13). Dans le cas suivant, une enseignante regrette de ne pas recevoir suffisamment de soutien de la part de son institution, qui formule des exigences strictes et prescriptives. Elle déplore que, dans son environnement *social*, on ne sollicite pas son opinion professionnelle et qu'on laisse de côté les personnes de son secteur. Elle note également un manque d'écoute quant à ses propres besoins, notamment celui de *relations* avec des personnes pouvant l'accompagner. La situation cause de l'épuisement mental chez l'enseignante. Impuissante devant cette situation, elle n'est plus capable d'assumer ses différents rôles, que ce soit sur le plan professionnel ou personnel :

On n'a pas de marge de manœuvre beaucoup, puis on ne fait pas nécessairement appel à mon jugement professionnel non plus pour établir ces choses-là [les évaluations]. C'est ce qu'il manque. J'ai l'impression que moi présentement, la branche dans laquelle je suis [l'adaptation scolaire], j'ai l'impression qu'on est comme un peu... On n'est pas mis de côté nécessairement... Ça manque, on n'est pas à notre écoute, t'sais on n'est pas à l'écoute de nos besoins présentement à l'école où je suis et c'est laissé de côté. (...) [Ce qui est le plus difficile c'est] de ne plus être capable de faire la distinction entre mon rôle d'enseignante puis être autre chose qu'une enseignante. Ce qui fait que quand j'arrivais à la maison, j'étais encore prise dans tout ça, puis c'est ça, je n'étais plus capable de, j'avais l'impression de ne plus être une bonne maman, de ne plus être une bonne conjointe, de ne plus être une bonne prof, t'sais bon. Tout ça. Je ne suis pas à l'abri que ça se, que ça réarrive, c'est, j'étais juste épuisée, j'étais fatiguée mentalement. Pas tant physiquement, c'était mentalement. [...] Je vois que j'ai des lacunes et j'en aurais besoin, j'aurais besoin de cet accompagnement-là et d'être guidée. Puis j'aurais besoin aussi d'un mentor, ou en fait pas nécessairement d'un mentor, mais

je trouve que l'enseignement est tellement prenant, c'est tellement prenant mentalement et physiquement que parfois, j'ai besoin d'évacuer cette espèce de souffrance là, ce trop-plein-là. (P14_S2)

Finalement, la surcharge de travail peut mener à des conflits *éthiques* chez l'enseignant. Un enseignant le souligne de manière assez explicite : en raison des contraintes d'efficacité de la GAR, il ne peut pas offrir des interventions personnalisées à ses élèves en raison du manque de ressources. Il ne se sent pas capable d'assumer pleinement le rôle professionnel qu'il convoite dans sa *relation* avec les élèves, ce qui contrevient à ses valeurs de démocratisation scolaire. Cela lui laisse le fardeau accablant qu'est celui de devoir en laisser certains de côté pour maximiser la réussite du groupe :

Ça [la GAR] influence tout, c'est... La seule [chose] que ça n'influence pas, c'est qu'à un moment donné, je choisis de prendre du temps avec mes élèves. Quand je fais une intervention seul à seul, je sens me recentrer sur : « je vais... je vais rendre cette notion-là intelligible pis accessible à cette personne-là ». Je suis bien un grand fervent de la démocratisation de l'apprentissage là. Tout le monde peut apprendre là. [...] Présentement, moi j'ai 30 inscriptions, puis je le sais que j'ai les ressources pour en soutenir 15. Alors je suis *pogné* pour vivre avec l'espèce de conflit éthique où je vais négliger du monde parce que sinon, c'est tout le monde qui va payer. Tu comprends ? Alors c'est assez déprimant. Alors, ça c'est un impact direct [de la GAR]. [...] Ouin. Je me rends compte que mes idéaux sur le plan pédagogique, puis tout ça, je ne suis pas en mesure de les atteindre parce que les contraintes ne le permettent pas là. (P14_G1)

En définitive, sous la surcharge de travail, les enseignants ne sont pas toujours en mesure d'atteindre leurs idéaux dans le cadre de leurs fonctions. Ils éprouvent alors des sentiments d'incompétence, de déception, d'épuisement psychologique ou de conflit de valeurs. Par ailleurs, l'intensification du travail de l'enseignant nous semble intimement liée à la GAR, plus précisément la manière dont elle valorise le résultat du geste pédagogique au détriment de son processus qui devient de moindre importance dans ce contexte. L'incapacité de l'enseignant à prendre le temps nécessaire pour répondre aux besoins de chaque élève et pour le soutenir dans ses défis illustre bien cette idée, de même que le manque de support et de reconnaissance quant à son jugement professionnel en situation d'évaluation des apprentissages.

Pour conclure, nous avons vu dans cette section trois thématiques au sein desquelles les enseignants expérimentent des contradictions (pratiques, sociales et éthiques) quant à l'actualisation de leurs

rôles professionnels en marge des modèles identitaires que le néolibéralisme éducatif contribue à promouvoir. Fromm montre comment ces contradictions, qui entravent les besoins de relation, d'identité et de structure d'orientation, se traduisent par de l'impuissance (être obligé de délaissier certains élèves), de la perte de sens (travailler pour des finalités éducatives qui ne sont qu'instrumentales) et de l'inauthenticité (réprimer sa personnalité authentique en raison des contraintes). De plus, les ambiguïtés des fonctions professionnelles enseignantes prennent un sens différent lorsqu'on les considère comme des atteintes à l'activité productive : elles peuvent mener à une activité aliénée. Le sujet ne se reconnaît plus dans le travail qu'il accomplit et éprouve des formes de difficultés psychologiques diverses (sentiment d'incompétence, de déception, de désenchantement, de regret, etc.). À la lumière des témoignages d'enseignants vus plus haut, on peut conclure que l'activité aliénée découle d'influences externes (les pressions, les injonctions et les appels à la conformité) comme internes (le besoin de correspondre aux normes).

Dès lors, les entraves à l'exercice des rôles professionnels de l'enseignant ont un potentiel aliénant. Celles-ci ne constituent cependant pas une fatalité. En effet, certains résistent aux pressions et réussissent à conserver une image congruente d'eux-mêmes, afin d'assumer leurs convictions, comme en témoigne le passage suivant : « Ils ont essayé de me changer, mais ils n'ont pas réussi. [...] Peut-être que je dérangeais avec ma façon de faire, mais c'est comme ça que je veux enseigner et mes élèves aiment ce que j'enseigne aussi. » (P20_S1) De plus, il semblerait que les enseignants vivent ces situations tendues plus intensément en début de carrière. Une enseignante affirme s'être pliée à ce que les parents attendaient d'elle et s'être battue pour devenir l'enseignante type que sa formation initiale et la société voulaient qu'elle soit, avant d'apprendre à se respecter elle-même (P6_S1). Une autre souligne ne pas pouvoir être elle-même dans son milieu éducatif en raison de la vision hiérarchique du métier qui y prévaut selon laquelle les enseignants précaires n'ont pas le droit d'exprimer leur opinion alors qu'il est attendu d'eux de taire leur personnalité (P13_S1). L'expérience permettrait à l'enseignant d'affranchir, avec le temps, l'authenticité de son être au travail.

Selon Fromm, l'actualisation de l'identité au travail est primordiale, et, dans le cas de l'enseignant, c'est le système éducatif tout entier qui en bénéficie. En effet, pour veiller à la qualité de l'éducation, Fromm pose une condition essentielle : « ce n'est possible que si les professeurs cessent d'être des bureaucrates qui cachent leur manque de vivacité derrière leur rôle de dispensateurs

bureaucratiques du savoir » (Fromm, 1968/1982, p. 141). Or, dans le contexte québécois actuel où l'enseignant est imputable des résultats de ses élèves, se libérer des cadres normatifs qu'il juge irrationnels est loin d'être une tâche facile : coincé entre différents modèles de professionnalité, il a de la difficulté à trouver sa place parmi la pluralité de rôles professionnels attendus de lui. Dans ces circonstances, certains enseignants expriment de la culpabilité, parce qu'ils ont l'impression d'échouer dans leur profession. Par exemple, ne pas se sentir compétent ou ne pas être une bonne enseignante, suivre les injonctions pédagogiques avec honte, avoir l'impression d'abandonner les élèves, etc. Selon Fromm, l'aliénation se manifeste justement dans les conflits identitaires que le sujet peut éprouver par rapport à lui-même. La personne aliénée se sent coupable d'être elle-même et de ne pas l'être, d'être active ou bien d'être un automate, d'être une personne libre ainsi qu'être instrumentalisée (Fromm, 1955/1971, p. 199).

Pour conclure, cette section a approfondi comment le néolibéralisme peut mener, selon le cadre théorique frommien à une aliénation objective, soit la perte de la maîtrise par les enseignants des contours de leurs tâches pédagogiques (en raison des contraintes à leur pratique) et de leurs rôles professionnels (en raison des contradictions entre ce qu'ils souhaitent être et les attentes placées en eux), en plus de cibler les conséquences vécues sur le plan psychique, en termes d'aliénation subjective (entraves aux potentialités, au caractère productif, aux besoins existentiels et à l'activité productive). Le tableau 4.6 fait la synthèse de ces éléments.

Tableau 4.6 Synthèse des conséquences du néolibéralisme sur la pratique pédagogique et sur les rôles professionnels des enseignants comme entraves aliénantes au sens frommien

Conséquences	Entraves (aliénation objective)	Manifestations subjectives de l'aliénation	Diagnostic frommien
<i>Contraintes à l'exercice pédagogique de l'enseignant</i>			
Bureaucratisation du métier	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Limite l'exercice pédagogique en raison de l'automatisation du travail ❖ Incapacité à s'engager dans un travail collectif en raison des tâches de nature administrative 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentiment de ne pas pouvoir user de créativité pédagogique ▪ Sentiment de ne pas se reconnaître dans la pratique 	⇒ Déshumanisation du travail enseignant
Contrôle des pratiques pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Difficulté à exécuter des pratiques pédagogiques orientées vers les besoins des élèves en raison de la reddition de comptes ❖ Incapacité à exprimer un style pédagogique personnel à cause de la standardisation pédagogique ❖ Limitations à l'exercice pédagogique en raison d'obligations au bachotage ❖ Impossibilité d'exprimer son autonomie professionnelle en raison de la surveillance et de la standardisation des pratiques pédagogiques 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentiment de ne pas être en mesure d'adopter des pratiques pédagogiques rationnelles ▪ Sentiment de ne pas se reconnaître dans la pratique ▪ Sentiment de ne pas se reconnaître dans la pratique ▪ Sentiment de ne pas se reconnaître dans la pratique 	⇒ Conformisme de l'enseignant
<i>Contradictions quant au rôle de l'enseignant</i>			
Technicisation du métier enseignant	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Difficulté à user de son jugement professionnel en contexte d'imputabilité 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentiment de devoir poser des gestes professionnels irrationnels 	⇒ Conflits identitaires

Tableau 4.6 Synthèse des conséquences du néolibéralisme sur la pratique pédagogique et sur les rôles professionnels des enseignants comme entraves aliénantes au sens frommien

Conséquences	Entraves (aliénation objective)	Manifestations subjectives de l'aliénation	Diagnostic frommien
	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Obstruction à l'expression de l'identité professionnelle en contexte de standardisation des pratiques ❖ Incapacité à camper des rôles professionnels gratifiants en contexte d'injonctions au bachotage et à la performance 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentiment d'une identité professionnelle inauthentique ▪ Sentiment d'une identité professionnelle inauthentique 	
Attentes de performance envers l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Difficulté à accomplir des rôles professionnels riches de sens en contexte de survalorisation de la qualification des élèves ❖ Difficulté à atteindre les cibles de performance tout en conservant une image positive de soi ❖ Difficulté à faire preuve d'intégrité en raison des injonctions aux expédients pédagogiques 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentiment d'une identité professionnelle inauthentique ▪ Sentiment d'une identité professionnelle inauthentique ▪ Sentiment de devoir poser des gestes professionnels irrationnels 	⇒ Conflits identitaires

Tableau 4.6 Synthèse des conséquences du néolibéralisme sur la pratique pédagogique et sur les rôles professionnels des enseignants comme entraves aliénantes au sens frommien

Conséquences		Entraves (aliénation objective)	Manifestations subjectives de l'aliénation	Diagnostic frommien
Surcharge de travail de l'enseignant	de	❖ Impossibilité d'accompagner adéquatement les élèves	▪ Sentiment d'une identité professionnelle inauthentique	⇒ Conflits identitaires
		❖ Incapacité à accomplir ses rôles professionnels en raison d'un manque de soutien et d'écoute	▪ Sentiment d'impuissance	
		❖ Incapacité à accompagner tous les élèves dans la réussite	▪ Sentiment d'impuissance	

À présent, ce sont les difficultés d'ordre psychologique que nous souhaitons approfondir, afin de voir comment la théorie de l'aliénation frommienne peut contribuer à enrichir notre compréhension du phénomène de la souffrance enseignante.

4.2 Vers une compréhension renouvelée de la souffrance enseignante sous l'angle de l'aliénation

Jusqu'à maintenant, nous avons analysé les effets du néolibéralisme sur le système éducatif québécois selon les perceptions d'enseignants et enseignantes, ainsi que ses répercussions sur leur pratique quotidienne. Nous souhaitons, à présent, creuser davantage la situation professionnelle de trois personnes enseignantes, afin de décrire et analyser comment les modes d'expérience du métier entravés vécus par ces dernières peuvent contribuer à jeter un regard renouvelé sur la question de la souffrance chez les enseignants. En nous appuyant sur les récits de Clara, de Julien et de Édith¹²⁵, qui ont participé à deux entretiens semi-dirigés à environ un an d'intervalle, nous cherchons à établir un lien entre leurs expériences professionnelles aliénantes et les répercussions

¹²⁵ Ces trois prénoms, fictifs, sont employés dans le but d'assurer la fluidité du texte.

psychologiques qu'ils ont subies, à identifier l'évolution de cette relation, et à mettre en lumière le rôle du néolibéralisme éducatif comme facteur contributif sous-jacent.

4.2.1 Le funambulisme de Clara dans un contexte d'imputabilité des enseignants

Clara (P6_G) est une enseignante en début de carrière. Au moment de l'entretien, elle avait un contrat auprès d'élèves de première secondaire en classe ressource de français, ainsi qu'un groupe d'éducation physique. Dès le début de son entrevue, Clara exprime ses craintes concernant les effets négatifs déjà observés de la GAR sur les enseignants. En résumé, elle estime que cette politique éducative impose une forte pression sur ces derniers, car ils doivent satisfaire les attentes de la CSS et des directions d'établissements d'enseignement qui souhaitent atteindre leurs objectifs de rendement pour préserver la bonne image de l'école dans la communauté. Sa posture réfractaire n'a rien d'étonnant, compte tenu de la nature des activités qui ont lieu en périphérie de la GAR dans son milieu. En plus des réunions de bilan présentant les objectifs de performance à atteindre au niveau de l'école, la direction organise des discussions avec les enseignants du département de français afin de comparer les résultats des élèves avec ceux d'autres écoles du CSS, mais aussi avec la moyenne québécoise. Cet exercice vise à cibler les forces de l'équipe, mais surtout à mettre en évidence les faiblesses et à désigner des responsables. Clara croit néanmoins que les membres de la direction doivent parfois mettre en œuvre les injonctions provenant de paliers supérieurs à contrecœur, ce qui n'est pas sans influencer négativement la relation entre ces dernières et les enseignants. En effet, si certains administrateurs scolaires restent à l'écoute des besoins des enseignants, d'autres demandent des comptes parce qu'ils doivent eux-mêmes en rendre :

Il y a des directions qui sont vraiment en mode solution, qui écoutent les enseignants et travaillent avec eux. Mais il y a d'autres directions qui sont en mode : « j'ai besoin de résultats, j'ai besoin d'avoir des résultats que je peux montrer. » (P6_G1)

Clara tempère toute de même son jugement envers la GAR, qui ne constitue pas, selon elle, une politique éducative entièrement négative. Elle admet que cela peut contribuer au développement professionnel de l'enseignant, puisqu'il est motivé à améliorer ses pratiques pédagogiques. Néanmoins, elle s'oppose catégoriquement à ce que l'on évalue son enseignement selon la réussite ou l'échec de ses élèves. Clara a été confrontée au phénomène dès son premier contrat en tant qu'enseignante. Après que sa direction lui a mentionné que ses compétences ne seraient pas

évaluées en fonction des résultats scolaires de ses élèves, une idée qui lui avait semblé étrange dès le départ, ses collègues lui ont aussi assuré que cela n'arriverait jamais. Mais, l'année suivante, elle reçoit une injonction contradictoire, alors qu'on lui explique officiellement que sa propre réussite dépendra de celle de ses élèves. Selon Clara, cette imputabilité qui pèse sur les épaules des enseignants est très préjudiciable, car elle pénalise fortement la personne enseignante travaillant auprès de populations d'élèves rencontrant des difficultés. La posture est uniformisante et déconnectée ; elle ne prend pas réellement en considération les réalités uniques de chaque élève, c'est-à-dire ces « êtres humains qui sont dans la classe », selon les mots de l'enseignante. Le témoignage de Clara rend bien compte des effets délétères de la GAR qui, comme nous l'avons vu précédemment à la lumière du diagnostic frommien, peut déshumaniser l'acte éducatif. En effet,

Ça ne fonctionne pas, tu ne peux pas te dire que la qualité d'un enseignant va avec le taux de réussite dans sa classe, il faut que tu prennes en compte qu'un enseignant peut avoir plusieurs sortes d'enfants dans sa classe. Il peut avoir des jeunes avec des problématiques familiales et socioéconomiques. [...] Il y a de tout, tu te ramasses avec dix dyslexiques dans ta classe alors que dans l'autre, il en a que deux. Ça a un impact. S'il fallait vraiment commencer à mettre tout le monde dans le même pot, puis en plus à mettre ça sur la tête de l'enseignant... Non, ce n'est pas positif. (P6_G1)

De plus, Clara ajoute que cette dynamique d'imputabilité pourrait évoluer au point où les enseignants ne voudront plus s'occuper d'élèves en difficulté. L'enseignante pointe ainsi vers une autre dérive de la politique éducative : celle où elle peut contribuer à la pénurie de personnel dans les secteurs d'enseignement auprès des EHDAA.

Clara se sent prise au piège entre son désir de respecter le rythme d'apprentissage de ses élèves, dont les lacunes sont importantes, et les directives du CSS exigeant que tous ses élèves passent en deuxième secondaire. Elle est également confrontée aux attentes de son milieu, qui souhaite que les élèves de sa classe ressource effectuent les mêmes évaluations et suivent le même programme que ceux de la classe ordinaire. L'enseignante ressent une irritation face à la nécessité de réorienter sa pratique professionnelle pour atteindre les objectifs minimaux de passation, afin de rendre compte des résultats à la fin d'une étape ou d'une année scolaire. L'idée est explicite lorsqu'elle affirme : « [ce] n'est clairement pas pour ça que je me suis mise à enseigner. » (P6_G1). Sa mission est plutôt celle de transmettre des connaissances, de la culture et des savoirs aux élèves et dans cette perspective, leurs résultats ne sont pas sa principale préoccupation, bien que la réussite

scolaire de tous lui tient à cœur. La situation de Clara illustre bien la tension entre les contraintes institutionnelles et la liberté individuelle de l'enseignant. Sous l'influence externe de la GAR et de ses exigences de résultats standardisés, cette dernière semble avoir de la difficulté à exercer son rôle d'enseignante de manière autonome. Selon la perspective frommienne, son activité productive est entravée, la poussant à se conformer à des rôles professionnels qui ne correspondent pas à ses aspirations personnelles.

Dans la suite de son récit, Clara confirme le caractère néfaste de la focalisation sur les résultats dans son milieu. Elle rapporte des cas d'élèves ayant réussi leur année scolaire malgré leurs échecs, grâce à une majoration de leurs notes par des membres de la direction de l'école. Cette pratique constitue pour Clara une attaque directe contre le jugement professionnel de l'enseignant et entrave le développement des élèves, ce qui représente une source majeure de frustration dans son travail. En effet, selon son point de vue, certains élèves qui ne redoublent pas accumulent des retards importants et leurs lacunes ont tendance à s'empiler, laissant ceux qui auraient pu bénéficier d'une mise à niveau vivre ensuite de la démotivation scolaire. Elle déplore le fait que de se confronter au phénomène ressemble à un duel entre David et Goliath : la culture scolaire dans son milieu a même l'effet pernicieux d'encourager les élèves à travailler moins fort, puisque certains d'entre eux savent qu'ils pourront s'en tirer grâce à une majoration surprise de leurs notes.

Pour faire face à la situation, Clara admet avoir auparavant trafiqué à la baisse les notes d'un élève, afin de s'assurer qu'elles seraient sous le seuil d'une possible majoration par les administrateurs de son école. Au début, l'enseignante a admis se sentir mal à l'aise à l'idée de manipuler des notes. Cependant, elle comprend avec le temps que c'est une manière pour elle de protéger ses élèves en difficulté. En fait, dans plusieurs passages de son entrevue, Clara oppose la quête des résultats à la préservation du bien-être de l'élève, comme si ces deux dimensions étaient incompatibles et que la première nuisait à la seconde. Dans le cas ci-haut, décrit par l'enseignante, elle préfère s'exposer à des critiques de la part de ses supérieurs devant l'échec d'un élève plutôt que d'avoir le sentiment de faillir à ce dernier.

Dans un autre registre, l'enseignante n'estime pas que la GAR influence nécessairement son travail pédagogique au quotidien, sauf lorsqu'elle se trouve en périphérie de la passation des évaluations ministérielles. Clara exprime des préoccupations concernant la pression qu'elle a déjà ressentie à

devoir se consacrer, près de la moitié de l'année scolaire, à l'enseignement des contenus spécifiquement visés par l'évaluation ministérielle de fin d'année, aux dépens d'autres notions qu'elle considère pourtant importantes pour le développement de l'élève. Imputable des résultats de ses élèves qui seront jugés, après coup, en plénière devant les pairs, dans un contexte où les enseignants se font rapidement pointer du doigt pour des moyennes non-satisfaisantes au regard des cibles établies par la direction d'établissement d'enseignement, l'enseignante affirme avoir modifié, à contre-cœur, ses pratiques pédagogiques sous la pression : « j'ai fait des [choses] que je ne referai plus jamais de ma vie pour mes élèves de 5e secondaire, pour être sûre qu'ils passent » (P6_G1). Clara ne spécifie pourtant pas la teneur des gestes posés dans ce contexte; son commentaire laisse en revanche entrevoir une certaine honte à cet égard. L'enseignante souligne que l'accent posé sur l'évaluation a occasionné un contexte professionnel anxiogène pour elle, mais également une angoisse profonde pour certains de ses élèves qui finissent par crouler sous la pression : « Les élèves stressent, c'est incroyable ! Le matin de l'examen, j'en avais qui arrivaient en pleurant. La pression est tellement forte, le stress est tellement présent que, un moment donné, ça *pète*. » (P6_G1) Après avoir souffert de stress, d'anxiété et d'insomnie cette année-là, l'enseignante affirme ne plus jamais vouloir enseigner à des élèves qui doivent passer une évaluation ministérielle en cours d'année, ce qui de son avis est la seule façon pour elle de rester dans le métier à long terme. La réflexion de Clara n'est pas anodine ou anecdotique, car elle laisse présager que, sous la pression et les contraintes des évaluations ministérielles, des enseignants, dont elle-même, peuvent délaissé certains niveaux scolaires. Ainsi, Clara s'est sentie forcée de prendre certaines décisions pédagogiques qui ne lui semblaient pas optimales afin de respecter les exigences de rendement imposées, ce qui constitue, au sens de Fromm, une entrave à son agentivité dans sa pratique.

En résumé, le témoignage de Clara met en évidence les dérives de la reddition de comptes implantée hiérarchiquement au sein du système scolaire québécois. Cela oblige les enseignants à se soumettre à des cibles de performance aux dépens de leur jugement et de leur autonomie professionnels, mais aussi de leur bien-être au travail et de celui des élèves. Par ailleurs, Clara est convaincue qu'il est crucial de mettre en lumière l'influence néfaste des méthodes d'augmentation des notes attribuées aux élèves : « Je sais que le système ne changera pas demain, mais ce n'est pas vrai qu'on va rester là à se croiser [les bras] en se disant que c'est bien [dommage] ce qui arrive.

Justement, il faut en parler. » (P6_G1) Selon elle, cette préoccupation est partagée par d'autres enseignants qui se soucient de l'unicité de chaque élève et du fait que chacun puisse se développer à son rythme.

Lors de la deuxième entrevue, Clara enseigne toujours le français à des élèves de première secondaire en classe ressource et elle a un groupe en éducation physique. L'enseignante exprime des propos plus virulents à l'égard des pratiques de majoration des résultats des élèves qui persistent dans son établissement d'enseignement. Au terme de l'année scolaire, elle a remarqué que plusieurs de ses élèves de première secondaire en difficulté étaient inscrits en deuxième secondaire pour l'année suivante. L'enseignante reconnaît qu'elle doit faire preuve de résilience : « [parfois], je ne suis pas d'accord avec ce qui va se passer pour mon élève, et il va falloir que j'assume qu'il va passer au niveau suivant. » (P6_G2)

Par ailleurs, Clara remarque une intensification des attentes en matière de rendement. Lors des séances de revue des cibles entre la direction et les enseignants, ces derniers se sont réjouis des excellents taux de réussite de leur école aux plus récents examens, mais ils se sont rapidement fait demander ce qu'ils pouvaient faire de plus. Clara constate que chacun s'investit déjà énormément, mais réalise, avec exaspération, que cela restera toujours insuffisant.

La GAR a créé en Clara une grande amertume en raison des restrictions rigides qu'elle impose, notamment celle de mettre l'accent sur la diplomation et sur la mission de qualification de l'école québécoise. Selon elle, la politique éducative a, à nouveau, entravé son identité professionnelle, en l'empêchant par exemple de faire des projets motivants, et en limitant le temps qu'elle peut consacrer aux besoins des élèves en raison des exigences à la réussite. Elle perçoit en effet que l'essentiel de ce qui est attendu d'elle est de compiler des résultats destinés au bulletin scolaire, dont les notes seront ensuite majorées. Elle considère la situation comme étant non seulement regrettable, mais aussi contraire au rôle qu'elle s'est donné de promouvoir la culture auprès de ses élèves. Devant le décalage entre sa vision du métier et la réalité de la pratique, et puisque son insertion professionnelle est encore en cours, elle admet qu'elle a peut-être une image idéalisée de l'enseignement qu'elle aborde avec beaucoup de naïveté. Ce choc est déplaisant pour Clara, qui, à demi-mot, laisse sous-entendre que la GAR pourrait la pousser à quitter le métier : « Ça me rend amère, un petit peu... beaucoup ! Je ne lâche pas encore ! » (P6_G2) Dès lors, non seulement Clara

subit des contraintes à son exercice pédagogique de l'ordre de l'aliénation qui l'empêchent, dans le cas présent, de faire preuve de créativité dans sa pratique, mais vit également des contradictions identitaires quant aux rôles professionnels souhaités et attendus d'elle. Cela l'amène à remettre en question ses conceptions d'un métier auquel il n'est pas exclu qu'elle renonce.

Sous le climat de travail parfois étouffant, Clara admet se conformer aux exigences, un peu comme tout le monde, car il n'est pas possible de faire autrement sans s'exposer à des conséquences. En effet :

Je pense que, *veut veut pas*, on se met tous dans le moule de la qualification malgré tout, parce que tu n'as pas le choix, tu as un échancier, tu ne peux pas dire non je ne mettrai pas de notes au bulletin. Tu te fais rencontrer assez vite dans ce temps-là, donc... (P6_G2)

Céder à certaines demandes permet à Clara d'éviter l'épuisement professionnel et de ne pas tomber, comme plusieurs de ses collègues. De son point de vue, les enseignants de son milieu qui quittent en maladie sont parfois ceux qui ont tenté de satisfaire à la fois la GAR et leur vision personnelle de l'enseignement. Clara conclut en mettant en évidence que les situations professionnelles difficiles vécues par les enseignants dans son milieu sont propices au déploiement d'une solidarité entre collègues, de formes d'entraide qui se transforment en facteurs de protection. En effet, selon la perspective de l'enseignante en début de carrière, qui se trouve déjà sur la corde raide en raison de son adaptation aux contraintes de la GAR, ce soutien joue un rôle primordial pour la maintenir dans la profession.

En somme, le cas de Clara illustre une évolution dans sa prise de conscience des effets de la GAR sur sa pratique professionnelle. Cette évolution passe d'une posture de résistance (s'insurger contre les modifications de notes) à celle de résilience (accepter qu'elle ne puisse rien y faire), voire de conformité réticente (se plier aux exigences de résultats pour ne pas mettre davantage sa santé psychologique en péril). À travers sa critique de l'imputabilité de l'enseignant, dont le rôle est souvent réduit à attribuer des notes pour évaluer les élèves, le témoignage de Clara montre qu'il faut parfois apprendre à marcher sur un fil, comme un funambule, pour faire face aux injonctions en matière de résultats.

Selon la théorie frommienne, l'aspiration d'un système éducatif à vouloir performer grâce à des cibles quantifiées, et ce, dans une optique de rationalisation instrumentale, afin de, notamment, maintenir la bonne réputation des écoles, peut se révéler néfaste. Les méthodes (une gestion axée sur l'obligation de résultat) qui, à première vue, semblent produire l'effet escompté peuvent être contre-productives en ce qu'elles affectent les travailleurs. Cela entraîne des situations où :

Le système [donne] l'impression d'efficacité si nous nous préoccupons seulement des chiffres « input/output », mais en prenant en considération le résultat de ces méthodes sur les êtres humains dans le système, nous réaliserions que ces derniers s'ennuient, sont angoissés, déprimés, tendus, etc. [...] L'efficacité est souhaitable dans tout genre d'activité. Mais elle devrait être examinée en fonction de systèmes plus vastes, dont le système étudié ci-dessus [l'organisation du travail] n'est qu'une partie. Elle doit tenir compte du facteur humain. (Fromm, 1968/1982, p. 51-52)

Dans le cas de Clara, elle se trouve dans un équilibre psychologique précaire au sein de son école en raison des méthodes de gestion qu'elle y observe. En effet, cela entraîne chez elle des frustrations, des symptômes psychologiques préjudiciables (tels que le stress, l'anxiété et l'insomnie) et des doutes quant à sa capacité de poursuivre dans sa profession.

La prochaine sous-section s'intéresse à l'expérience vécue par Julien, qui évolue dans un établissement fortement imprégné par la concurrence scolaire.

4.2.2 Les dérives de la concurrence scolaire et ses effets inconscients sur Julien

Julien (P1_G) enseigne au secondaire deux disciplines, l'histoire et le multimédia, à des élèves de première et de deuxième secondaire. Il est à la même école privée depuis plus d'une dizaine d'années, mais il a œuvré dans le secteur public auparavant. L'enseignant entame son entrevue en abordant une tendance qu'il juge profondément enracinée au Québec : viser la réussite scolaire des élèves à grande échelle dans l'esprit d'une compétition, et ce, sans prendre suffisamment en compte les spécificités propres à chaque école qui bénéficierait grandement d'objectifs adaptés à ses besoins. L'enseignant remarque que cette approche est présente dans son école. En effet, une pression à la performance autour de la réussite des élèves s'y opère par l'entremise d'une comparaison des taux de rendement avec ceux d'autres écoles de la région. Or, selon Julien, il s'agit d'un exercice biaisé, puisque son école accueille plus d'élèves en difficulté qu'ailleurs :

Souvent, c'est plus vers ça qu'ils [les directions d'établissement] nous orientent, d'essayer de suivre les autres écoles alors que – ils le reconnaissent aussi, mais peut-être parfois à demi-teinte – ils reconnaissent qu'à l'école Arès il y a une réalité différente des autres écoles. [...] Et c'est là l'erreur de l'exercice pour moi, dans une volonté de faire réussir des élèves si tu te compares avec des écoles qui n'ont pas le même type d'élèves, on se tire dans le pied collectivement. (P1_G1)

L'objet central de ces comparaisons est la rétention des élèves : « on veut s'assurer que nos élèves passent pour que ça paraisse mieux », affirme Julien. Dans ce contexte, des demandes qui relèvent d'une politique de l'école sont directement formulées aux enseignants pour qu'ils modifient à la hausse les notes des élèves, afin qu'ils réussissent, ou à la baisse pour être en mesure de les mettre à la porte s'ils ont trop d'échecs, et ainsi éviter de ternir l'image de l'école. Ces exigences sont en contradiction avec les convictions et les principes éthiques de Julien, mais l'enseignant n'a pas le choix de les appliquer :

Tu es obligé ! Tu ne peux pas avoir de 57 %, 58 %, 59 %. C'est comme ça : tu ne peux pas en avoir. [...] Je ne suis pas supposé faire ça [modifier les notes des élèves]. C'est ma conception de la chose, je ne me sens pas à l'aise avec ça. (P1_G1)

Selon lui, la modification des notes des élèves amène des conséquences de deux ordres. D'abord, elle discrédite le jugement professionnel des enseignants. Julien renchérit en disant que cela l'amène à questionner ses propres pratiques avec déception, se demandant finalement s'il a mal évalué ses élèves. Ensuite, et surtout dans le cas des majorations de résultats, Julien croit que cela peut nuire à l'ensemble du système scolaire québécois. La pratique constitue à son avis une forme de nivellement vers le bas. Elle brosse, de surcroît, un portrait enjolivé des élèves, ce qui empêche les enseignants de les accompagner adéquatement dans leurs besoins et leurs défis :

Non, je ne pense pas que ça aide [majorer les notes]. [...] On n'a pas le vrai portrait de l'élève et de sa réussite, de sa capacité. [...] Ce n'est pas un gros complot, c'est un petit élément significatif. Si tu le mets à l'échelle nationale, est-ce qu'on a le portrait précis de nos élèves ? De leurs capacités et de leur réussite ? En faisant ça, sur une longue période, on ne les aide pas et on ne nous aide pas à avoir le portrait juste. En ayant un portrait plus juste, en étant conséquents de dire véritablement ce qu'on a, c'est de même qu'on apprend comment les aider, c'est de même qu'on réalise ce qu'on doit créer et élaborer pour leur réussite, mais leur vraie réussite et pas juste un passe-droit. Ça m'écœure un peu, c'est encore baisser vers le bas, mais ce n'est pas ce qu'il faut faire, car il y a plein de réalités. (P1_G1)

L'enseignant affirme qu'à première vue, l'injonction n'a pas d'effets immédiats sur ses pratiques pédagogiques. Néanmoins, il reconnaît leur influence à bien y réfléchir, c'est-à-dire qu'elle l'incite à mobiliser des moyens pour éviter de se retrouver dans la fâcheuse situation où il serait contraint de modifier à la hausse certaines notes. Lorsqu'il évoque les nombreuses séances de récupération qu'il offre à ses élèves, l'enseignant déclare : « Sais-tu quoi... peut-être qu'inconsciemment, dans un sens [je modifie mes pratiques]. Je suis persuadé que les récupérations que je donne à mes élèves ont permis la réussite de certains et d'éviter les situations comme ça [hausser les résultats]. » (P1_G1)

Dans un autre ordre d'idées, Julien mentionne que les enseignants de son école sont tenus de soumettre à leurs élèves plusieurs épreuves communes par année, au sein d'une même matière, mais aussi en partenariat avec un autre campus de l'établissement d'enseignement qui se situe dans une ville voisine. Non seulement Julien voit dans la standardisation des pratiques d'évaluation une limite à son autonomie professionnelle, mais il constate qu'elle nuit au climat de travail. En effet, les visions opposées que les enseignants entretiennent sur la nature des évaluations suscitent des tensions, des disputes et des commérages au sein du corps enseignant de l'école, mais également entre les acteurs des deux campus.

En résumé, le témoignage de Julien révèle son malaise face aux objectifs de réussite artificiels imposés par la concurrence scolaire, qui caractérisent non seulement son établissement, mais aussi, selon lui, l'esprit de l'éducation au Québec. Les ordres stricts de modification des notes que reçoit l'enseignant, couplés aux pratiques de standardisation des évaluations, engendrent chez lui de l'impuissance, de la frustration et des remises en question. Si Julien réalise déjà la manière dont ces obligations exercent une pression externe sur lui, il prend également conscience de leur influence indirecte sur ses pratiques pédagogiques.

L'année suivante, Julien enseigne toujours l'histoire et le multimédia à des élèves de première et de deuxième secondaire. Au cours de cette année particulière, ce qui préoccupe Julien plus que tout, est l'impact psychologique de la réussite scolaire sur les élèves : « L'angoisse de la réussite, je la vois souvent, ça c'est... Ça me rend malade. » (P1_G2) À son avis, la manière dont la société met de l'avant la performance affecte négativement les élèves et leur rapport à l'éducation. En effet :

Je pense qu'on a une vision de performance dans notre société qui va atteindre les élèves. Moi j'ai vu beaucoup de cas de crise d'anxiété de performance et des élèves venir carrément presque m'engueuler, surtout cette année, par exemple. Comme je disais, les travaux que je leur ai demandés étaient... je leur demandais vraiment un niveau de réflexion supérieur. [...] Ça a fait baisser la moyenne de certains et certaines et ils venaient me chialer, parce que leur moyenne avait baissé par rapport à l'année passée, que leur moyenne générale avait baissé. À ce moment-là, l'école est basée sur la performance et non ce que tu vas y chercher comme expérience. (P1_G2)

Julien réitère son impression de nivellement vers le bas en éducation au Québec, qui dépasse l'enceinte de son établissement. À son avis, il s'agit d'un moyen de camoufler les réelles statistiques de réussite des élèves :

Au niveau global, tu regardes un peu ce que les ministères nous demandent, et l'impression générale, c'est qu'on fait du nivellement vers le bas. On essaie de sauver la face un peu du système d'éducation québécois, surtout quand on se compare avec d'autres provinces. [...] On essaie de rendre ça plus facile. (P1_G2)

Par ailleurs, Julien révèle à nouveau des attentes élevées en matière de résultats, comme le montre la comparaison de son école avec d'autres établissements scolaires privés effectuée par la direction, qui finissent par ajouter une pression supplémentaire pour certains enseignants. Lors de rencontres en fin d'étape, on présente aux enseignants des tableaux et des classements. On les encourage explicitement à faire en sorte que les élèves s'améliorent. À ces occasions, Julien n'estime pas ressentir une forte pression, contrairement à ses collègues qui ont des élèves avec de plus grandes difficultés et qui font l'objet d'une surveillance accrue et se font poser plusieurs questions. Notamment, la direction tente de quantifier le travail pédagogique de ces enseignants. Par exemple, elle demande combien de travaux additionnels et de séances de récupération ont été offerts à certains élèves. Dans ce contexte de surveillance qui s'apparente à une gestion de la pédagogie, on peut mieux comprendre pourquoi Julien a reconnu, lors de l'entrevue précédente, offrir beaucoup de récupérations à ses élèves afin qu'ils obtiennent de meilleurs résultats. Même si Julien croit être dans une position plus confortable que ses collègues, il ressent néanmoins un sentiment d'insécurité, car à son avis, une menace constante plane sur son travail :

Tu ne vois pas l'épée de Damoclès, mais si tu regardes vraiment haut, tu vas peut-être la voir descendre. [...] La pire chose que tu puisses sentir, c'est que tu as une tête au-dessus de ton épaule, qui t'observe, surtout si ça fait plusieurs années que tu enseignes. (P1_G2)

La frustration que vit Julien face au manque de reconnaissance de son jugement professionnel en contexte d'obligation de faire passer les élèves est encore une fois palpable dans son discours. Au niveau du changement de ses pratiques pédagogiques, cette année-là, Julien avoue avoir déployé de nouvelles stratégies pour s'assurer que ses élèves aient de meilleurs résultats, afin de ne pas devoir majorer ensuite les notes de certains en cas d'échec, une pratique qui, nous le rappelons, fait partie des politiques de l'école :

À la troisième étape, je trouvais que les notes de plusieurs n'étaient pas assez élevées, et j'ai décidé de donner un autre examen, pour réduire la moyenne d'autres travaux, de travaux qu'ils avaient moins bien réussis. [...] Je me suis même assuré qu'il soit plus simple. J'ai vraiment adapté, il y en a qui ont réussi à l'échouer quand même. Ça, c'est vraiment un exemple concret où je vais être obligé de changer la note de plusieurs élèves, et ça ne me tente pas. [...] J'avais trop d'échecs, il fallait que je leur donne une façon d'aller monter leur moyenne. (P1_G2)

Pour Julien, cette adaptation est non seulement une façon de ne pas avoir à trafiquer ensuite les notes de ses élèves, mais également de se protéger d'éventuels problèmes et questionnements de la part de la direction. L'enseignant reconnaît qu'il est, lui-même, en train de contribuer à l'érosion de la qualité de l'éducation :

Je dois créer un outil pour les sauver, une espèce de bouée de sauvetage, alors qu'ils auraient dû se sauver avant, tout simplement en donnant plus d'efforts, c'est là que c'est frustrant. Je me dis que je fais vraiment du nivellement vers le bas. (P1_G2)

Dans le cas précédent, Julien se rend compte que son conformisme aux objectifs de résultats va finalement à l'encontre de ses convictions. Cette contradiction éthique dans l'accomplissement de son rôle professionnel le perturbe, alors qu'il se trouve coincé entre l'arbre et l'écorce, posant des gestes qui lui semblent détachés de lui, dans le sillage de ce que Fromm qualifie d'« activité aliénée ».

Finalement, l'enseignant revient sur les pratiques de standardisation des examens dans son milieu, qu'il juge totalement déconnectées de la réalité du terrain. Julien se rappelle avoir enseigné la géographie à des élèves en classe d'adaptation scolaire il y a deux ans. Il s'est retrouvé contraint de leur faire passer les mêmes examens que ceux des élèves du régulier. Dans ces cas, il incombe à l'enseignant de trouver des solutions pour s'assurer que les élèves en difficulté obtiennent de

bons résultats : « Parfois, ça crée des problèmes. C'est à toi de t'adapter pour que la moyenne reste [haute]. » (P1_G2) D'un autre côté, il critique la tendance de ses collègues d'histoire à élaborer des examens qu'il juge trop faciles et qu'il est obligé d'utiliser lui-même en classe. Bien que cette situation lui cause des frustrations, il admet que certains enseignants sont souvent surchargés, et qu'un allègement de leur tâche est une façon de pouvoir survivre dans le métier. C'est le cas de sa collègue cette année :

Je ne peux pas la blâmer d'aller vers un examen avec une évaluation si facile, il faut qu'elle soit capable d'évaluer sans [y laisser sa peau]. [...] Mes collègues, s'ils font des examens comme ça, ce n'est pas par manque de professionnalisme, c'est parce qu'ils n'y arrivent pas, la tâche est trop lourde sinon. [...] À l'inverse, ce n'est pas tout à fait ma vision. [...] C'est vraiment une question de temps et de santé mentale pour plusieurs de mes collègues. (P1_G2)

Il nous apparaît que Julien, comme d'autres enseignants de son établissement, doit manœuvrer à travers les contraintes de l'exercice pédagogique pour éviter de subir les conséquences psychologiques dues à la lourdeur de leur tâche ou à la pression liée aux attentes de résultats.

Pour conclure, le témoignage de Julien a mis en évidence les effets de la concurrence scolaire sur l'exercice de son métier. À travers la quête de résultats qui prédomine dans son milieu professionnel, on perçoit une tendance à l'abstraction des faits éducatifs, au sens frommien, qui n'est pas sans conséquences pour les acteurs. En effet, la transformation des notes des élèves, passant de portraits réels de leurs compétences à des données statistiques à présenter sur le marché scolaire, ne répond pas nécessairement à leurs besoins et ne respecte pas non plus l'autonomie professionnelle des enseignants. Ce contexte engendre des sentiments négatifs chez l'enseignant (de l'impuissance, de la frustration, de l'indignation et des remises en question). Julien déclare réaliser qu'il met en place des stratégies pour éviter de modifier à la hausse les résultats de ses élèves, comme ajouter des évaluations plus faciles pour maximiser leurs chances de réussite. Il comprend cependant que ces stratégies ont un coût, car il se rend compte qu'il participe lui-même à ce qu'il considère comme l'un des plus grands fléaux du système éducatif : le nivellement par le bas.

Du moins, au fil de ses deux entretiens, Julien prend conscience de son conformisme et de sa méfiance envers les exigences de réussite imposées par son milieu. Lors de la première entrevue,

l'enseignant a admis ne pas être familier avec la politique éducative québécoise axée sur les résultats¹²⁶, et ne pas savoir dans quelle mesure elle est présente dans son établissement. À l'issue du second entretien, Julien réalise non seulement qu'il est complice d'un système qu'il critique, mais aussi qu'il gagnerait à s'affirmer davantage au travail : « En répondant [à l'entrevue], je m'amène à avoir des réflexions. Je réalise que moi-même, en tant qu'individu dans mon environnement, je devrais peut-être en faire un peu plus, plus m'exprimer sur ce que je pense [...]. » (P1_G2).

Le parcours de Julien présente un double intérêt pour l'analyse. D'abord, il nous permet de comprendre le potentiel libérateur, suggéré par Fromm, que représente le fait de rendre à la conscience ce qui est inconscient. En effet, si la personne peut y parvenir « elle atteint la force de se libérer des irrationalités et de se transformer elle-même » [notre traduction] (Fromm, 1962/2017, p. 11). En d'autres termes, cela lui permet de s'émanciper de l'aliénation socialement conditionnée (Fromm, 1962/2017, p. 88-89). Ensuite, son récit illustre comment le caractère social peut s'exprimer dans le cadre de la pratique enseignante. Il est utile de se souvenir que, selon Fromm, la fonction du caractère social est double : une première, subjective, et une seconde, qui soutient le processus de socialisation. D'abord, le caractère social permet d'amener une personne à agir selon ses besoins pratiques tout en tirant une satisfaction psychologique de son activité (Fromm, 1941/2010, p. 266). Ensuite, il oriente l'énergie psychique des membres de la société afin qu'ils agissent selon ses attentes (Fromm, 1973, p. 253). Dès lors, la notion de caractère social permet de comprendre comment un enseignant (en l'occurrence Julien) peut, de manière parfois inconsciente, participer à la reproduction de certains gestes professionnels désirés (faire réussir ses élèves, par

¹²⁶ Il est important de souligner que la GAR s'applique à l'ensemble des écoles publiques du Québec, notamment par le biais d'une série de lois modifiant la LIP (Maroy et Voisin, 2023, p. 179). Elle n'est pas une obligation légale pour les écoles privées, qui sont plutôt soumises à la *Loi sur l'enseignement privé* (RLRQ, c. E-9.1, 2024). Cela ne signifie toutefois pas nécessairement qu'elle en soit absente. En effet, on peut remarquer que les principes de la politique éducative ont pénétré le réseau scolaire privé, qui a tendance à en adopter les outils. C'est le cas de la planification stratégique, un outil de gestion de la GAR servant à établir des actions, des orientations, des objectifs et des moyens en vue d'une reddition de comptes des résultats à la population (Larouche *et al.*, 2020, p. 41), dont les grandes lignes se retrouvent sur le site Internet de la plupart des écoles privées. De plus, selon le *Plan stratégique 2023-2025* du ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2023), on peut lire que les écoles québécoises (publiques et privées) sont tenues de définir, au sein de leur projet éducatif, « des orientations, des objectifs et les résultats [qu'elles souhaitent] obtenir, en réponse aux besoins de chaque milieu et en tenant compte des ressources disponibles » (p. 15). Cependant, ces finalités doivent être déterminées en fonction de celles établies dans le plan stratégique du ministère. On peut ainsi avancer l'hypothèse que les écoles privées sont soumises, au bout du compte, aux mêmes attentes de résultats que les autres écoles du réseau.

tous les moyens possibles), en tirer une satisfaction (se protéger d'éventuelles réprimandes de la part de la direction de son école), le tout à des fins de nature socioéconomique (retenir et attirer une clientèle en contexte de concurrence scolaire au sein d'un établissement d'enseignement privé).

Le témoignage suivant porte sur Édith, une enseignante qui subit les aléas de l'approche client au sein de l'école.

4.2.3 Le questionnement d'Édith, enseignante précaire au sein d'un milieu hiérarchisé et dominé par une culture du client : devrais-je partir ou bien rester ?

Édith (P13_S) est une enseignante de français en première secondaire dans un établissement privé. À statut précaire, elle estime être sur un siège éjectable. Enchaînant les contrats de remplacement pour maternité depuis les quatre dernières années à la même école, elle espère avoir un poste menant à la permanence rapidement, car l'attente est pénible. En effet, son statut, de même que le fait qu'elle enseigne dans un établissement privé, est assorti d'une forte contrainte identitaire :

Je suis au privé en ce moment et je ne peux pas être 100 % moi-même, à cause des valeurs du privé, du conservatisme, et parce que la hiérarchie y est très importante. Si tu es précaire, les permanents viennent avant toi. Tu n'as pas le droit de faire des demandes et tu dois prendre ton trou. On me reproche souvent ma personnalité.
(P13_S1)

Le contexte professionnel dans lequel Édith gravite est lourd. Elle affirme que ses collègues lui font souvent des reproches : elle parle trop fort, exprime son opinion, use trop souvent d'un sens de l'humour ou semble trop en contrôle de la situation. De plus, son environnement fortement structuré exige qu'elle réprime ses désirs. Par exemple, dans le passé, Édith a manifesté son intérêt de s'impliquer dans un voyage scolaire en tant qu'accompagnatrice. Elle s'est rapidement fait reprocher l'audace d'avoir proposé cette suggestion, car, étant une enseignante précaire, elle n'était pas en position de le faire. « Dans ma tête, je démontre de l'enthousiasme pour un projet scolaire. Mais pour eux, je ne suis pas à ma place puis je suis effrontée de demander des choses », souligne Édith.

La situation est pour elle très pénible, considérant que la phase d'insertion professionnelle est déjà, en soi, une période difficile pour les enseignants. Elle déplore le manque de soutien flagrant qu'elle ressent :

Elles sont dures les cinq premières années d'enseignement. Elles sont épuisantes. Tu n'as pas de matériel, tu es toujours en train de planifier, toujours en train de corriger, tu es à bout de souffle, tu t'adaptes. Non seulement tu hais ça, mais en plus, tu tombes avec des bouts de tâches. [...] Il y a des écoles où les permanents sont très solidaires des précaires. [...] Mais, à mon école, c'est : « Tu es précaire, tu es le bas de la chaîne alimentaire. » Alors, tu prends la tâche [difficile], tu [te tais] et tu ne demandes rien. (P13_S1)

Par ailleurs, Édith remarque plusieurs incidents d'intimidation dans son école. Le climat de travail est empreint de mesquineries : des enseignants refusent d'en saluer d'autres ou surveillent leurs collègues pour trouver des défauts à rapporter à la direction. Elle reconnaît en être la cible, une situation où l'enseignante se sent complètement démunie. Édith exprime son incompréhension quant à la teneur des allégations ainsi que sa difficulté à s'y conformer, dans le but de rassurer ceux qui critiquent son comportement :

Dans les quatre dernières années, j'ai observé des pas pires dynamiques d'intimidation entre les professeurs. [...] J'en suis probablement victime, mais ça ne m'atteint pas. Le problème c'est que, comme ça ne m'atteint pas, ces gens-là essaient de m'atteindre autrement. [...] J'ai des collègues, je ne sais pas lesquels, qui se plaignent de moi auprès de la direction : de mon sens de l'humour, du fait que je dise beaucoup mon opinion, que j'essaie de brasser les choses, que j'essaie de changer les choses. La directrice m'a rencontrée pour me parler de mes relations de travail, sans me dire qui a rapporté quoi. (P13_S1)

Selon Édith, le manque de considération de la direction à son égard relève de son statut d'enseignante précaire vulnérable, ce qui lui donne l'impression d'être confrontée à un conflit éthique sans solution : « Pour moi c'est un différend philosophique qu'on a ensemble, parce que je trouve ça carrément une perte de temps de hiérarchiser autant le monde de l'éducation. C'est contre-productif pour moi, et pour la réussite des élèves. » (P13_S1) En raison des tensions dans son milieu de travail, Édith affirme vivre beaucoup de stress, d'insomnie et d'anxiété. Pour l'instant, l'enseignante préfère s'isoler de ses collègues. Ce mécanisme de survie n'est pas sans lui causer d'autres soucis : « L'isolement chez les professeurs, c'est un problème aussi, c'est assez contre-productif. Tu as besoin de tes collègues... » (P13_S1)

Cependant, le principal défi auquel Édith fait face n'est pas seulement la répression de son identité et de ses besoins, qui affecte déjà de manière significative son travail en le rendant inauthentique, au sens frommien. Elle dénonce aussi la logique de l'approche client qui a atteint des proportions

insoutenables dans son école. L'enseignante discute des problèmes qu'elle vit au quotidien avec les parents, voire avec les élèves, qui s'autorisent à lui transmettre toutes sortes de demandes : poser des questions sur les résultats d'évaluations de leurs enfants avant même que ces derniers aient reçu leurs copies, écrire en soirée concernant les devoirs et revendiquer le droit de ne pas les avoir faits le lendemain en l'absence d'une aide, se plaindre à la direction de ne pas avoir reçu de réponse par courriel assez rapidement, ou bien faire la requête d'évaluations formatives personnalisées. Pour Édith, son métier d'enseignante empiète sur sa vie personnelle, principalement en raison des technologies de l'information qui la rendent perpétuellement joignable :

Je trouve qu'il y a un manque de frontières. [Envoyer un courriel] est un réflexe absolument automatique. Parfois, le parent s'emporte. [...] Malheureusement, le courriel fait en sorte [que le parent peut penser] : « Je suis fâché, je vis mon émotion, j'écris tout de suite un courriel au professeur. » [...] (P13_S1)

Édith croit que la façon dont les parents entrent en relation avec elle influence la relation qu'elle entretient avec les élèves. En effet, Édith raconte une situation délicate qu'elle a vécue avec un parent, qui a contesté son évaluation en jugeant que le travail de sa fille méritait une note plus élevée. L'enseignante pense que cette intrusion, qui découle de l'approche client valorisée dans son école, la dénigre, rabaisse son travail et sape son autorité auprès des élèves :

Tu mines carrément ma crédibilité auprès de ton enfant. Ton enfant pense maintenant que je ne sais pas corriger et que ma note n'est pas valable. Mon objectif était qu'elle s'améliore. Elle ne va pas s'améliorer si elle considère que ce résultat-là n'est pas valable. Le parent qui se permet ça, il ne me respecte pas. Je veux dire que mon professionnalisme est carrément remis en question. Si le parent ne me respecte pas et remet en question mes corrections, comment l'élève peut-il se dire [qu'il respecte son enseignante] ? La relation que l'élève a aux enseignants dépend totalement de l'approche de son parent. (P13_S1)

Non seulement ces situations occasionnent de la frustration pour Édith, mais lui font reconnaître qu'elle n'est pas en mesure d'exercer un lâcher-prise qu'elle pense essentiel à la profession enseignante, c'est-à-dire une capacité à un détachement émotionnel par rapport aux différentes demandes qu'elle reçoit dans le cadre de son métier :

Moi je n'ai pas de lâcher-prise, alors j'amène beaucoup de travail à la maison. Autant du travail papier que du travail dans ma tête. Puis souvent, c'est ça qui fait que tu te sens en surcharge. [...] Tu te sens à bout de souffle. [...] Je ne suis pas capable de laisser l'école à l'école. (P13_S1)

Édith envisage souvent de quitter l'enseignement en raison des différents problèmes et des conflits qu'elle vit avec les différents acteurs de la sphère éducative (les parents, les collègues et la direction). L'enseignante songe à se réorienter vers l'enseignement aux adultes pour échapper à la gestion des attentes et des requêtes des parents. Elle considère également que la surcharge de sa tâche d'enseignante de français constitue un élément la motivant pour une transition professionnelle.

De plus, en raison de la bureaucratisation croissante de son métier, Édith ressent une intensification de sa charge de travail. En plus de la disponibilité constante qu'elle doit offrir pour répondre aux nombreux courriels qu'elle reçoit quotidiennement, elle affirme avoir des comptes à rendre et de nombreux rapports à remplir, en tant que titulaire de classe. À son avis, la bureaucratisation du métier enseignant, qui n'est pas sans lien avec l'idéologie de la performance, participe à son sentiment d'incapacité à remplir pleinement ses responsabilités professionnelles :

Pour être meilleurs et pour être plus performants, on a ajouté un nombre incroyable de papiers à remplir. C'est vraiment juste ça au fond. Ce sont des cases à cocher, des petits tableaux à remplir, des sondages à effectuer. Puis, il y en a tellement que je me dis « partons une nouvelle école et nous, on va à l'essentiel ! » Ces choses-là, elles m'empêchent de faire l'essentiel [convenablement], parce que ça me gobe du temps continuellement. Et c'est assez hallucinant tout ce qu'on ajoute à la tâche des profs tout le temps. [...] C'est difficile de se sentir bon. Au sens où, quand toutes ces petites affaires-là sont finies, je manque de temps pour faire l'essentiel, qui est d'enseigner à mes élèves. Et puis ça me fait me sentir inadéquate. (P13_S1)

La détresse que Édith ressent est donc également liée à son incapacité à mener à bien sa tâche pédagogique comme elle le souhaiterait et à accompagner adéquatement chacun de ses élèves. Par conséquent, Édith considère qu'elle a failli à son métier et se sent profondément coupable :

Chaque jour, je suis insatisfaite de mon travail, parce que je recherche la perfection, parce que je recherche que chacun de ces petits individus-là, soit pleinement comblé par leur éducation avec moi. Je trouve ça surhumain et puis mes attentes sont probablement surhumaines par rapport à moi-même. Si on me laissait juste faire mon

enseignement et qu'on arrêta de m'ajouter mille autres choses à faire, peut-être que j'aurais moins ce sentiment d'insatisfaction. (P13_S1)

En résumé, Édith ressent de profondes injustices et insatisfactions dans le cadre de l'exercice de sa profession. Son statut d'enseignante précaire, au bas de l'échelle dans un milieu fortement hiérarchisé où les relations sont tendues, l'approche client dont profitent les élèves et leurs parents, la surcharge psychique à laquelle elle s'astreint, ainsi que la bureaucratisation de sa tâche, contribuent à éteindre son envie de rester dans la profession, du moins en enseignement au secondaire. Elle a l'impression d'être instrumentalisée, parce que l'on exploite sa bonne volonté :

Mais encore là, c'est de manipuler les gens avec la vocation. Jusqu'où ma vocation est-elle malléable ? Jusqu'à quel point sont-ils capables de l'étirer et puis de m'ajouter des choses ? Je trouve que c'est fou, les changements sur la lourdeur de la tâche. Et que tout ça fait en sorte que je ne suis pas convaincue que l'enseignement au secondaire soit ma place. (P13_S1)

Au moment de sa deuxième entrevue, la situation de Édith évolue considérablement : elle a enfin pris la décision de faire le saut vers l'éducation aux adultes. Elle a obtenu un contrat d'enseignement du français, langue seconde, ainsi que celui d'enseignante-ressource en mathématiques, dans une école publique. Cela a été pour elle un acte de libération, même si son changement de secteur la place toujours en état de précarité. En effet, comme elle l'avait envisagé, enseigner à l'éducation aux adultes lui permet d'évacuer de sa tâche les échanges par courriel chronophages et énergivores avec les parents.

Elle se souvient aussi combien il lui était difficile d'enseigner avant. Elle prend l'exemple des projets multidisciplinaires d'envergure, tape-à-l'œil et superficiels, auxquels elle devait participer, et qui empiétaient sur ses activités pédagogiques. Elle ressent une profonde amertume en réalisant que les façades trompeuses adoptées par son école privée pour attirer des élèves et satisfaire les parents ont entraîné chez elle un sentiment de perte de sens. Elle préfère, de loin, le contexte professionnel dans lequel elle se trouve maintenant : « J'avais l'impression de ne plus toucher le réel, d'être dans une bulle. [...] On est vraiment dans le réel aux adultes. [...] Il n'y a vraiment pas de *flafla* aux adultes. C'est ça qui est très satisfaisant. » (P13_S2).

En outre, elle constate que la charge mentale reliée à l'enseignement aux adultes est réduite. Elle ressent moins de pression à devoir en faire toujours plus, et n'est plus tourmentée par les soucis du travail à la maison. Selon son point de vue, certains établissements d'enseignement s'attendent à ce que les enseignants fassent bien plus que ce qui est inscrit dans leur contrat de travail. Ainsi, les enseignants seraient souvent poussés à faire des heures supplémentaires bénévolement, motivés par leur passion et leur engagement envers le bien-être des élèves, ce qui relève d'une manipulation émotionnelle, à son avis. Après cet épisode dépressif qui l'a fait se sentir comme une enseignante incompetente, elle avoue, avec grande fierté, avoir vécu une prise de conscience qui lui a permis de survivre dans la profession :

Je me suis vraiment brulée à ne pas être capable de mettre une limite puis, il y a plein de choses que j'ai changées ensuite : la façon dont je gère cette coupure-là à la fin de la journée pour arrêter de ramener le travail à la maison. Je l'ai fait efficacement, honnêtement, je suis contente de ça. Je suis maintenant capable de laisser le travail à la maison. [...] Je pense vraiment que les professeurs lâchent à ce stade-là où tu te dis que c'est trop, et où il faut vraiment que tu te forces à faire des choses qui sont contre [tes principes]. [...] Il faut vraiment que tu te recentres sur toi. [...] Je me suis plantée : il a fallu que j'atteigne un niveau de détresse qui était assez intense avant de me choisir. (P13_S2)

Bien qu'elle ait été capable de s'en sortir et de devenir l'enseignante qu'elle a longtemps souhaité être, elle croit, néanmoins, que les débutants ne sont pas suffisamment outillés pour affronter les exigences du métier, et que les besoins des enseignants ne sont généralement pas suffisamment reconnus par le système éducatif qui tend à standardiser les identités et les trajectoires professionnelles :

Tu es une professeure, puis on a besoin que tu sois une professeure de ça [une discipline scolaire], spécifiquement, toute ta vie. Tu sais, pour que tu rentres dans cette case-là, parce qu'on a besoin de pions dans cette rangée-là. Oui [j'ai fait] mon baccalauréat en enseignement du français langue maternelle, mais je serais probablement capable d'enseigner n'importe quoi. Une ouverture, [c'est-à-dire] se demander : « Toi, de quoi as-tu besoin pour t'épanouir ? », où est-elle ? (P13_S2)

En somme, le cas d'Édith illustre les dérives de l'approche client dans le milieu scolaire et la bureaucratisation du métier d'enseignant, qui entraîne une intensification du travail. Si l'école cherche à satisfaire les attentes des parents, il arrive que les enseignants soient obligés de jouer le jeu de l'approbation, ce qui peut nuire à leur santé psychologique. Pour Édith, cela s'est traduit par

une aliénation interne (un perfectionnisme auto-imposé) et externe (une pression sur son identité au travail), en plus d'une profonde détresse psychologique. Face à l'épuisement mental et au surmenage, Édith a fréquemment douté d'elle-même en tant qu'enseignante. Dit autrement, au sens frommien, elle a déploré d'être incapable de déployer ses capacités et ses potentialités dans l'exercice de son métier. Le témoignage de Édith décrit bien la manière dont la non-considération de ses besoins par l'établissement scolaire où elle a enseigné l'a amenée à vivre une expérience déshumanisante, lorsqu'on l'analyse à la lumière du cadre théorique formulé par Fromm. En effet, pour Édith, leur négation a entraîné un déséquilibre psychologique : l'enseignante s'est sentie impuissante devant le manque de relation avec ses collègues et sa direction ; elle a expérimenté de l'inauthenticité, alors qu'on lui reprochait sa personnalité ; de la perte de sens, alors que les efforts déployés par les gestionnaires scolaires pour préserver l'image de son école lui ont semblé superficiels.

Malgré les épisodes difficiles qu'Édith a vécus comme enseignante, cela ne l'a pas empêchée de continuer à exercer cette profession. Elle a, stratégiquement, opté pour son propre bien-être en excluant la variable « parents » de la dynamique de son métier. Cela a réduit les effets négatifs de l'approche client qui alourdissait sa tâche. Édith s'est considérée comme courageuse d'avoir pris la décision de changer de secteur d'enseignement, alors qu'à son avis, dans des situations similaires de souffrance, de nombreux enseignants décident plutôt de quitter la profession.

Pour conclure, cette section nous a permis d'analyser en profondeur les différentes manières dont l'aliénation se manifeste chez trois enseignants. Nous avons examiné comment elle est liée à des tendances mises de l'avant par le néolibéralisme éducatif (la concurrence scolaire, l'approche client, l'imputabilité de l'enseignant, les cibles de performance, entre autres), et comment cela s'est traduit par la souffrance chez ces derniers. Nous avons également examiné l'évolution de ces phénomènes au fil du temps chez les enseignants, à partir de données recueillies lors de deux entrevues espacées d'environ un an. Nous avons observé que ces enseignants ont vécu certaines composantes de leur métier à des degrés divers d'entrave dans le cadre de conditions de travail variées. En effet, le témoignage de Clara illustre les conflits psychiques en marge de l'imposition du modèle identitaire de l'enseignant technicien en contexte d'objectifs de résultats et de reddition de comptes ; celui de Julien démontre l'impuissance de ce dernier face aux objectifs de réussite imposés par la concurrence scolaire dans son milieu qui l'oblige à modifier ses résultats ; et celui de Édith suggère

la souffrance d'une enseignante confrontée à de la répression identitaire en contexte d'une culture scolaire dominée par une logique marchande.

En outre, on peut identifier trois éléments communs à travers ces récits. Premièrement, leur discours suggère que l'aliénation des enseignants peut entraîner des dérives dans le système éducatif. Confrontés à des contraintes professionnelles imposées par l'obligation de résultat, l'imputabilité ou l'approche client, les enseignants peuvent choisir d'éviter certains secteurs d'enseignement qu'ils jugent plus difficiles. Sur la base des entretiens menés avec Clara, Julien et Édith, on constate que cette tendance se manifeste notamment en enseignement aux élèves rencontrant des difficultés scolaires, dans les matières à charge de travail plus lourde (comme le français au secondaire) ou durant les années scolaires où des examens ministériels sont prévus. Nous suggérons que cela peut exacerber les inégalités éducatives déjà présentes dans le système scolaire québécois.

Deuxièmement, Clara, Julien et Édith ont tous les trois mis en place des stratégies d'adaptation pour atténuer les difficultés psychologiques qu'ils ont rencontrées en raison de leurs conditions de travail aliénantes. Comme nous l'avons vu au chapitre 1, les enseignants vivent de multiples formes d'aliénation et il en est de même pour les manières de les surmonter. Cela peut se traduire par du conformisme, comme satisfaire les rôles professionnels attendus et ne plus camper une posture réfractaire (Clara), par le fait de donner des examens plus faciles pour ne pas avoir à modifier à la hausse les résultats des élèves (Julien), ou bien par celui de changer de secteur vers l'enseignement aux adultes, afin de ne plus avoir à subir les demandes des parents dans le cadre du travail (Édith). Nous constatons qu'il est alors possible d'atténuer les effets indésirables de l'aliénation objective, qui, comme nous l'avons vu plus tôt dans ce chapitre, ne sont pas inévitables. Or, il nous semble que les deux premières stratégies mobilisées par Clara et Julien semblent bien plus être une solution à court terme que celle employée par Édith.

Troisièmement, ces enseignants ont tous analysé leurs propres situations professionnelles comme étant propices à ce que d'autres, dans des contextes similaires au leur, quittent la profession ou prennent un congé de maladie. Dans leurs cas, ils ont pu compter sur des facteurs protecteurs, ce qu'on peut voir dans l'évolution de leur situation socioprofessionnelle entre les deux entrevues. Par exemple, cette dynamique s'est traduite par la résilience et le fait de s'entourer de ses collègues

(Clara), la prise de conscience de ses limites et l'importance de s'affirmer davantage au travail (Julien), ainsi que l'apprentissage du lâcher-prise et de la priorisation de ses propres besoins (Édith). Ces enseignants auraient ainsi favorisé l'émergence de leur bien-être au travail malgré des situations professionnelles tendues persistantes. Le cas d'Édith est, en ce sens, particulièrement éloquent : il témoigne d'une transformation de ses structures cognitives et professionnelles chez elle, dans laquelle elle s'est notamment libérée des attentes excessives à son endroit. En choisissant de prioriser ses besoins et d'exercer un lâcher-prise sur des aspects qu'elle ne peut contrôler, elle a modifié ses rapports au travail, ce qui a favorisé une certaine désaliénation. Ainsi, il semble que le bien-être au travail puisse réduire la souffrance qui émane de ce qui oblige ou empêche certaines pratiques pédagogiques, comme certains rôles professionnels. L'idée n'est pas étrangère au postulat de Fromm, qui suggère que pallier l'aliénation ne consiste pas à éliminer ses symptômes au sens médical du terme. Plutôt, Fromm nous apprend que « pour ceux qui souffrent de l'aliénation, le remède ne consiste pas en l'absence de la maladie, mais plutôt en la présence du bien-être » [notre traduction] (Fromm, 1960/2013, p. 12). Cependant, et comme nous l'avons vu tout au long du chapitre, les conditions de travail de l'enseignant peuvent rendre cette tâche extrêmement difficile.

La prochaine section de ce chapitre souhaite creuser davantage la question, en analysant, à partir d'une perspective micro- et macrosociologique frommienne, la condition enseignante à l'heure actuelle.

4.3 La condition enseignante à l'époque du néolibéralisme éducatif : une contribution frommienne sur l'état de la situation

Dans cette troisième, et dernière, section du chapitre sur les résultats, nous souhaitons penser l'aliénation enseignante dans une perspective plus large. Après avoir analysé comment le phénomène peut se répercuter dans l'expérience singulière de l'enseignant, nous voulons comprendre la manière dont la théorie frommienne peut présenter un regard macrosociologique sur la condition enseignante, et proposer différentes façons d'envisager l'enseignant émancipé. Nous détaillons ainsi d'abord le fait que la profession enseignante est sujette à un défaut qui relève des structures sociales, puis nous discutons des moyens favorisant son bien-être au travail.

4.3.1 Enseigner au sein d'un défaut socialement structuré

Pour proposer une interprétation frommienne de la condition enseignante en contexte éducatif néolibéral, nous désirons réexaminer la notion de pathologie de la normalité abordée dans le deuxième chapitre de cette thèse. Rappelons qu'il s'agit d'un phénomène assimilé à l'aliénation, relié au caractère social, où les individus vivent un état d'insuffisance (un défaut socialement structuré) sans nécessairement en avoir conscience.

Tout d'abord, et en rappel, selon Fromm (1944, p. 381-383), pour qu'une société fonctionne correctement, ses membres doivent développer un type de caractère les poussant à vouloir agir de la manière exigée par leur rôle au sein de cette société. En d'autres termes, ils doivent vouloir faire ce qui est objectivement nécessaire pour assurer le fonctionnement de cette société. Par conséquent, la pression vient plus de l'intérieur que de l'extérieur, sous la forme d'une énergie psychique dirigée vers certains traits désirés du caractère social. Cela n'est pas toujours en concordance avec l'épanouissement de l'individu. Fromm note que les exigences d'une société peuvent être contraires aux besoins fondamentaux (d'identité, d'un cadre d'orientation, de relations interpersonnelles, etc.) et au développement des potentialités (la raison, la conscience de soi et l'imagination) des individus. Ces derniers peuvent ainsi être incités à agir contre ce qui est dans leur intérêt, et vivre dans un état d'insuffisance à cet égard. Toutefois, comme cette affliction touche de nombreuses personnes, l'individu ne la voit pas comme une lacune, puisqu'il n'est pas différent de la majorité de ses semblables qui partagent le même caractère social. Ce défaut, socialement structuré, bien qu'il relève de la normalité, n'en est pas moins pathologique : il dissimule les réelles possibilités d'émancipation des personnes. Nous souhaitons à présent démontrer que les enseignants se retrouvent pris dans une telle dynamique sous l'influence du néolibéralisme éducatif.

Comme nous avons tenté de le démontrer tout au long de ce chapitre, on tend à exiger des enseignants qu'ils déploient des moyens de toutes sortes (faire du travail supplémentaire, voire du bénévolat, modifier à la hausse les notes, créer des examens plus faciles, exercer le bachotage, etc.) afin que leurs élèves aient de bons résultats. Toutefois, les enseignants n'ont pas toujours les moyens de satisfaire aux demandes de résultats en raison des conditions dans lesquelles ils exercent leur métier (la lourdeur de la tâche, la bureaucratisation du travail, l'enseignement auprès d'élèves

éprouvant des difficultés, etc.). Il existe aussi une tendance, qui consiste à considérer surtout les résultats scolaires comme la preuve du succès d'un élève. Lorsque cela se fait au détriment du développement des compétences et de l'acquisition des connaissances, les enseignants y voient des problèmes éthiques et une dévalorisation de leur travail. En outre, les enseignants constatent que leurs pratiques pédagogiques sont surveillées et encadrées par des modes de gestion sous l'égide de systèmes d'accountability basés sur les résultats, comme la GAR, ce qui n'est pas sans susciter chez eux, à l'occasion, des sentiments de perte d'autonomie professionnelle et d'imputabilité injustifiée. En raison de ces logiques de performance, d'instrumentalisation de l'apprentissage et du managérialisme, les enseignants font face à l'aliénation, c'est-à-dire à des modes d'expérience entravés du métier. Ces derniers ne peuvent pas toujours accomplir leurs rôles professionnels et leur pratique pédagogique de manière autonome, ce qui se traduit par une négation de certains de leurs besoins, une obstruction à l'expression de leurs potentialités au travail, ainsi que par différentes formes de souffrance (dépression, anxiété, remises en question, épuisement professionnel, etc.). En définitive, les enseignants semblent faire face à une insuffisance au sens de Fromm, qui est causée par des exigences sociales liées à l'éducation. Ce défaut, socialement structuré, prend racine dans des conceptions éducatives d'inspiration néolibérale (une école-entreprise soumise à la concurrence, une conception utilitariste de la connaissance et des modes de gestion appuyés sur la NGP), qui sont, pour eux, difficiles à satisfaire, tant sur le plan pratique que psychologique.

Néanmoins, pour que les enseignants continuent de s'investir dans cette dynamique parfois épuisante et parfois frustrante sans grandes frictions, encore faut-il qu'ils en tirent une certaine satisfaction. Pour ce faire, le défaut socialement structuré doit d'abord devenir une pathologie de la normalité. Il doit être légitimé et normalisé, ce qui, selon Fromm (1955/1971, p. 29-35), passe par un processus de validation consensuelle. En d'autres termes, dans le cas qui nous intéresse, il faut considérer comme normal de penser le métier d'enseignant comme contraignant, exigeant et difficile sur le plan psychologique. Ensuite, il ajoute que cette validation consensuelle est renforcée lorsque ce qui est pathologique est élevé au rang de vertu dans sa culture, ce qui peut donner à la personne un sentiment compensatoire d'accomplissement. Nous croyons qu'un tel lieu commun vertueux, mais pernicieux, est présent dans la profession enseignante. En nous appuyant sur les propos des enseignants interrogés dans le cadre de cette recherche, nous soutenons que

l'enseignement est caractérisé par deux figures enseignantes vertueuses, mais pathologiques du point de vue psychique, puisqu'elles reproduisent et alimentent ce même défaut socialement structuré où les travers du métier sont normalisés. Les principaux intéressés s'y reconnaissent, et surtout perçoivent que c'est ce que l'on attend socialement d'eux : l'enseignant prodige et l'enseignant martyr.

4.3.1.1 La figure vertueuse de l'enseignant prodige

La figure vertueuse de l'enseignant prodige est celle de la personne qui exprime, dans le cadre du travail, un don de soi dont les limites sont difficilement identifiables. Elle s'inscrit d'abord et avant tout dans un réseau d'attentes irréalistes à son égard. C'est l'enseignant à toute épreuve, capable de faire face à n'importe quelles contingences du métier. Par exemple, on s'attend à ce qu'il atteigne les exigences, malgré la lourdeur de la tâche, accomplissant ainsi des prouesses divines :

Je ne sais pas comment dire ça... Nous ne sommes pas des bons dieux au bout de la ligne, on ne peut pas tout faire, on ne peut pas tout gérer, on a besoin d'aide. Parfois, on a de l'aide. Ils ont donné des subventions pour les élèves du préscolaire et en première année, afin de faire de la prévention pour les compétences en écriture. C'est bien, mais ça reste insuffisant. (P8_S1)

Il y a vraiment quelque chose que je trouve profondément surhumain. Quand on demande aux profs certaines choses, je me dis que c'est surhumain. Tantôt je parlais des petites tâches. Un élève qui est en difficulté et son parent me demandent de faire un rapport pour son tuteur. On est vraiment dans l'ère des diagnostics. Alors je dois diagnostiquer ceci et cela, mais ça ajoute beaucoup de tâches aux profs. (P13_S1)

Autrement dit, les enseignants perçoivent que ce qui est attendu d'eux, c'est qu'ils réalisent des miracles, entre autres pour que les élèves réussissent, peu importe le type d'élèves auxquels ils enseignent, et parfois en restreignant toujours plus les ressources disponibles :

Ma perception, en tant que personne qui est dans le milieu, c'est qu'ils [les gestionnaires scolaires] se disent : « Regardez comment le Québec réussit bien, regardez comment ça va bien en éducation, vous réussissez bien avec tant de moyens, alors on va vous en donner encore moins pour voir encore quels miracles vous êtes capable de faire l'année d'après. » (P5_G2)

On met les élèves au régulier, mais en sachant que ce sont des jeunes en difficulté, et on nous demande des miracles, on nous demande de les faire réussir! Moi on m'a juste dit : « Fais-les réussir ! Fais-les réussir ! Fais-les réussir ! » (P16_G1)

Dans un registre similaire, certains enseignants expliquent clairement pourquoi réaliser des miracles s'avère impossible. Une fois encore, les caractéristiques de la clientèle jouent un rôle déterminant : « Moi je veux améliorer ça, mais je pars de là [des difficultés des élèves]. On ne peut pas me demander de faire des miracles. Je pars avec ce que j'ai. » (P13_G1)

Avec les collègues, on va arriver à un certain niveau où, avec la clientèle qu'on a devant nous, on ne pourra pas faire de miracles. [...] Sur le terrain, ce n'est pas nécessairement toujours évident de réussir à atteindre ces cibles-là, parce que tout dépend d'un paquet de facteurs, comme la clientèle. (P4_G1)

Quand j'entends le ministre dire que c'est épouvantable, qu'il y a des élèves qui ont 58 % et qu'on leur donne 60 %... C'est encore pire ! Il y en a qui ont 30 % et qui passent à l'année suivante. [...] Ils n'ont vraiment pas leurs acquis. Il va falloir faire des miracles. Souvent les élèves se découragent en classe, ils n'ont pas le goût d'apprendre. Ils sont là et te regardent, ils ne comprennent rien. Ce n'est pas évident. (P17_G1)

Ainsi, s'attendre à ce que les enseignants accomplissent des miracles, c'est finalement demander l'impossible. Les enseignants prodiges devraient être en mesure de répondre à des cibles de performance inatteignable, pallier des retards d'apprentissage trop importants chez les élèves ou encore diagnostiquer, sans ressources, d'éventuelles difficultés chez les élèves :

Demander toujours plus aux enseignants, avoir des attentes irréalistes envers eux et croire que la classe doit nécessairement performer... En plus, il faut que tu aies de bonnes notes au ministère ! Ce n'est pas possible, techniquement, ce n'est pas possible. (P12_S1)

C'est impossible. Ça ne sera pas possible d'avoir 100% de réussite en lecture, parce que ça ne vient pas juste de l'enseignement, le fait que l'enfant réussisse en lecture ou pas. Il y a aussi des enjeux neurologiques chez certains élèves. Donc 100 %... C'est difficilement atteignable comme objectif. (P3_G1)

Ils nous demandent de construire un toit quand les briques n'ont pas été mises, mais là il faut que la maison tienne. Tu as un an et il faut que la maison tienne. Là, ça devient important de réussir, mais le retard est tellement là, il est tellement grand et depuis longtemps que vraiment c'est... [...] On ne peut pas le rattraper. (P16_G2)

On va nous dire que c'est important la prévention [pour cibler les élèves en difficulté dès le préscolaire], mais ils ne mettent rien en place pour nous aider à la faire cette prévention-là. Seul, on ne peut pas le faire, on ne peut pas y arriver. C'est impossible. (P18_S1)

En somme, la figure vertueuse de l'enseignant prodige porte avec elle l'idée d'un dépassement de soi continu au travail qui s'avère néanmoins irréalisable. Elle est pathologique en ce qu'elle dépeint l'enseignant comme quelqu'un dont on attend beaucoup, et qui, implicitement, pourrait en faire plus, souvent avec moins. Dans l'imaginaire social, cette figure peut influencer la représentation que les personnes (les gestionnaires scolaires, les parents, voire la société en général) ont du métier enseignant, et ainsi biaiser leurs attentes. Elle peut aussi inciter les enseignants à vouloir se conformer à la figure idéalisée et à tenter de répondre aux attentes irréalistes. Ceci peut engendrer des sentiments de gratification compensatoires lorsqu'ils déploient tous leurs moyens pour y arriver. La figure vertueuse de l'enseignant prodige contribue ainsi à normaliser l'idée qu'une surcharge de travail et des carences perpétuelles pour l'accomplir font intégralement partie de l'acte d'enseigner.

4.3.1.2 La figure vertueuse de l'enseignant martyr

Comme la figure vertueuse de l'enseignant prodige, l'enseignant martyr doit aussi relever des défis, mais se distingue par la représentation que lui-même et la société entretiennent à l'égard de sa profession, jugée inévitablement ardue. Dans cette perspective, l'idée de martyr revêt un caractère symbolique : elle est moins liée au refus de l'enseignant de renoncer à ses convictions et d'en souffrir qu'à l'abnégation de soi reconnue nécessaire pour accomplir son travail, sous le poids des différents éléments qui pèsent sur lui, comme les pressions institutionnelles ou le manque de valorisation de son métier. Il reçoit, ainsi, une certaine admiration, qui passe par une reconnaissance implicite que son métier implique un sacrifice, notamment celui de sa santé psychologique, de son bien-être au travail ou de son autonomie professionnelle. Cela se traduit par une réflexion personnelle, comme se considérer soi-même comme une victime ou reconnaître avoir des tendances masochistes, ainsi que par le regard extérieur des individus qui expriment de la compassion pour la personne enseignante :

Les gens comprennent qu'être enseignant ce n'est pas facile, et quand tu dis à quelqu'un que tu es une enseignante, il a le goût de dire : « mes condoléances », plutôt que : « mes félicitations ! » (P13_S2)

Je me pose toujours la question : qu'est-ce que j'ai mal fait ? C'est sûr que je vais me questionner en premier, puis après, en regardant les notes des élèves, je peux dire : « Lui, c'est sa performance habituelle alors c'est normal. » [...] Moi je suis une personne qui se blâme toujours en premier, qui se demande toujours ce que j'aurais pu faire de mieux. [...] On est des martyrs, les enseignants. (P11_G1)

Au privé, parfois tu sens un peu que l'élève se dit « c'est vraiment cool ce que tu fais, mais mon dieu je ne te comprends pas d'avoir choisi cette profession-là ». Souvent les gens ont cette attitude-là, et les élèves aussi. Ils se disent : « c'est vraiment *hot* ce que tu fais et tu es vraiment une bonne prof, mais mon dieu je ne comprends pas pourquoi tu t'imposes ça. » C'est comme si on était un peu masochiste, nous les profs. » (P13_S1)

Tout le monde est sur le même bateau qui est imposé, ce n'est pas choisi. C'est imposé et on est un peu avec un sentiment d'être victime du système, ce sont les conditions dans lesquelles on doit travailler, et on va s'arranger. (P21_G2)

Puisque l'enseignant martyr constate que ses collègues subissent les contraintes du métier ou reçoivent peu de reconnaissance pour leurs réalisations, au-delà de la simple admission de la difficulté de leur profession, il peut en conclure que son groupe professionnel est incapable de défendre efficacement ses intérêts collectifs. Cette impression se dégage de témoignages où les enseignants reconnaissent, chez eux-mêmes et leurs collègues, l'acceptation volontaire de leur condition difficile, la soumission ainsi que des formes de résignation : « Moi je suis juste un petit prof. Je n'ai que quatre années de baccalauréat, je ne suis pas médecin, je ne suis pas une infirmière. Moi je ne suis rien : je suis un prof. » (P18_G2)

Le milieu de l'éducation est un milieu qui est... Au niveau des personnalités on n'est pas reconnus comme étant des fonceurs et on ne va pas revendiquer... On va faire ce qu'on nous demande. Je vois beaucoup de profs qui se mettent énormément de pression pour atteindre ces cibles-là. Beaucoup de pression à performer. [...] Le milieu de l'enseignement, c'est un milieu qui n'a pas beaucoup de gens qui vont émettre de... les gens vont suivre le flot. [...] On prend notre pilule et on continue. (P4_G1)

Je pense que l'enseignante modèle c'est l'enseignante qui va accepter qu'est-ce qui se passe autour d'elle, et qui ne va pas nécessairement réagir à ce qui arrive, puis qui ne va pas non plus mettre en action ce qu'elle veut faire. (P11_S1)

En résumé, la figure vertueuse de l'enseignant martyr se définit par la nature sacrificielle de sa profession en raison des difficultés qu'elle comporte. Cette figure peut conduire à des sentiments d'accomplissement compensatoires puisque l'enseignant peut ressentir de la satisfaction à servir une cause noble – l'éducation des élèves – même si cela s'effectue au prix de son bien-être. Elle se révèle pathologique, car elle place l'enseignant dans une posture inconfortable de la personne contrainte d'accepter sa situation, normalisant ainsi l'idée suivant laquelle enseigner est une expérience douloureuse à laquelle on ne peut rien changer.

De façon plus nuancée, il convient de mentionner que tous les enseignants n'adhèrent pas à la validation consensuelle selon laquelle l'enseignement constitue une profession accablante, astreignante et coûteuse au niveau psychique. Le pathologique considéré vertueux, c'est-à-dire ce défaut socialement structuré qui, paradoxalement, est célébré, n'est pas une idée immédiatement associée à l'accomplissement par ces derniers. Selon Fromm (1955/1971, p. 33-34), c'est notamment le cas des personnes chez qui le caractère individuel diffère largement de celui de la majorité. Par exemple, une enseignante qui adopte une posture plus réfractaire conteste ouvertement l'image de l'enseignant martyr :

Je suis tannée que le milieu de l'éducation s'apitoie sur son sort. [...] Je n'ai pas envie que les gens valorisent ma profession parce qu'ils trouvent que je fais pitié. J'ai envie qu'ils la valorisent parce qu'ils trouvent que c'est agréable ce que je fais. Puis ce l'est! Je veux dire, c'est le *fun* enseigner. (P13_S1)

Un autre enseignant porte un plaidoyer contre le don de soi imposé dans le milieu de l'éducation, proposant plutôt de dénoncer les attentes démesurées envers les enseignants, présumément prodiges :

J'essaie de ne pas le faire [du travail non payé] parce que je suis contre le principe. Je me dis que si tout le monde fait du bénévolat, le ministère, la direction, la commission scolaire... tout le monde en profite du bénévolat des profs ! Il faut démontrer que ce n'est pas possible de faire tout ce qu'on a à faire dans le temps qui nous est payé. C'est comme ça qu'on aura de meilleures conditions. (P20_S1)

Par ailleurs, notons que ces figures vertueuses, bien que différentes, se rejoignent sur un point : pour exercer ce métier impossible et sacrificiel, il faudrait avoir la vocation. L'inconfort devant cet appel intérieur considéré parfois nécessaire pour enseigner ressort du témoignage de plusieurs

enseignants et enseignantes : « Tu es mal payée, mais c'est normal : tu as la vocation... Non. Parfois, je me dis que je n'ai pas la vocation durant les mauvaises journées. C'est un travail, pas une vocation. » (P1_S1)

Tu es capable d'endurer les conditions de travail exécrables, tu es capable d'endurer l'opinion de la société, parce que tu as la vocation. Alors on va te couper dans ton salaire, on va te mettre cinq élèves de plus par classe. Tu vas t'en sortir : tu as la vocation. (P13_S1)

« Vous avez la vocation ! » Oui, on le sait qu'on l'a, la maudite vocation ! D'ailleurs, plusieurs nous disent d'arrêter de dire ça si on veut une amélioration de nos conditions de travail. Une infirmière va être payée à taux et demi si elle travaille le soir, mais pas un enseignant. Si je respectais mes heures, je n'aurais pas de bulletin. (P4_S1)

Au Québec, l'idée d'une vocation dans l'enseignement n'est pas récente. Dans son ouvrage sur l'évolution de la condition enseignante au Québec, Tardif (2013a, p. 28, 97, 106) rappelle que, jusqu'à la Révolution tranquille, l'enseignement est essentiellement considéré comme une prédisposition féminine et une vocation (un appel intérieur, une volonté de servir, une mentalité de dévouement), legs d'une idéologie naturaliste religieuse selon laquelle « les femmes sont faites pour enseigner aux enfants et obéir aux hommes, et bien sûr à Dieu et à ceux qui le représentent sur terre. » (Tardif, 2013a, p. 27). Contrairement à Tardif (2013a, p. 97), nous ne sommes pas d'accord pour dire que l'enseignement cesse graduellement d'être une vocation dans les années 1960 en raison de la professionnalisation progressive du métier qui a suivi. De manière plus implicite qu'à une autre époque, certes, il semble plutôt persister une volonté de maintenir l'enseignement dans ce cadre, ce qui suggère un héritage durable qui façonne encore la perception du métier. Les propos de ces deux enseignants résument l'idée :

Je pense que le problème initial [du métier] vient du fait que c'est une profession de femme, qui, à la base, a été régulée par le clergé et exercée par des sœurs de manière très bénévole et dans la charité. Je pense que c'est resté ancré dans les mentalités des personnes, et que c'est difficile à changer. (P18_S1)

Il y a mille et une sortes d'élèves, il y a mille et une sortes de profs, pourquoi devrait-on être tous pareils ? On représente des gens de la société. [...] Tout le monde a sa façon d'être. C'est encore l'histoire du moule. Ils veulent qu'on soit tous encore des sœurs et qu'enseigner soit une vocation. (P20_S2)

Dès lors, il semblerait que l'idéal d'un enseignant guidé par sa vocation soit toujours présent au Québec. Dans cette continuité, Jeffrey (2015, p. 27-33) souligne la persistance, au sein de la formation initiale et dans les milieux de pratiques qui accueillent les stagiaires, d'une conception vertuiste de l'éthique enseignante autrefois valorisée dans les écoles normales. Celle-ci mettait de l'avant l'enseignant comme modèle de moralité, prônant notamment un ascétisme spirituel, ainsi que la chasteté et la virginité pour les femmes institutrices. Cette conception se serait maintenue à la suite de la Révolution tranquille, évoluant d'un vertuisme chrétien vers une orientation centrée sur les qualités morales de la personne. Elle s'entrelacerait avec les conceptions actuelles de l'éthique, orientées vers les responsabilités et les normes professionnelles, où l'enseignant est valorisé pour ses compétences plutôt que pour ses qualités personnelles. Toutefois, comme le souligne Jeffrey (2013, p. 33), demander aux enseignants de baser leur identité professionnelle sur l'image de l'éducateur qui incarne la vertu, c'est entretenir une vision moralisatrice qui entre en contradiction avec la professionnalisation de l'enseignement.

Ainsi, nous formulons l'hypothèse que l'idéal enseignant s'est émancipé de la sphère religieuse pour s'intégrer aux réalités sociales actuelles, dominées par des impératifs économiques qui ont fait leur apparition dans le domaine de l'éducation au tournant des années 1980. Enseigner ne se résume plus à une volonté de servir et à un dévouement à son Dieu, mais répond désormais à une morale axée sur la performance et l'efficacité des systèmes scolaires à laquelle l'enseignant est tenu de contribuer. La dévotion est dorénavant tournée vers la réussite et son *modus operandi* repose sur l'exercice de la vertu. D'un côté, l'enseignant vertueux prodige doit repousser les limites de ce qui est réalisable, parfois avec le moins de ressources possibles, pour atteindre les exigences de résultats, tandis que, de l'autre, l'enseignant vertueux martyr doit affronter une tâche naturellement difficile, teintée par un lot de contraintes et de pressions induisant le conformisme, ce qui ne lui laisse finalement que peu de marge de manœuvre sur le plan individuel comme collectif.

Puisque les représentations vertueuses de l'enseignant s'inscrivent dans son caractère social, un changement à ce niveau semble nécessaire. Pour ce faire, Fromm (1978, p. 100) établit les quatre conditions suivantes : être conscient d'être souffrant, connaître l'origine du mal-être, savoir que le problème peut être renversé, et comprendre qu'il est essentiel d'adopter des pratiques adaptées pour y faire face. Il est donc souhaitable pour l'enseignant d'être capable de se libérer de la normalisation

voulant que sa profession soit considérée comme ardue du point de vue psychologique et dans son exécution, et de comprendre en quoi cela entrave sa pleine réalisation et son bien-être psychologique. Il faut également qu'il refuse de s'y conformer. Les enseignants cités plus haut, ayant contesté l'idée du martyr enseignant qui s'apitoie sur son sort ou celle de l'enseignant qui fait du bénévolat, sont un bon exemple de la manière dont on peut s'y prendre. En d'autres termes, la solution réside moins dans le changement des conditions d'exercice du métier – bien que cela soit souhaitable mais difficilement réalisable à grande échelle et à court terme – que dans une meilleure préparation des enseignants, qui les doterait de ressources théoriques et pratiques nécessaires pour faire face aux défauts socialement structurés et, plus largement, aux autres formes d'aliénation au travail. Rappelons finalement que, selon Fromm (1960/2013, p. 12), le remède à l'aliénation est la présence du bien-être, et ajoutons que ce dernier est supporté par l'expression des potentialités (la créativité, la conscience de soi et la raison) des personnes.

Ces idées sont discutées à la prochaine et dernière sous-section de ce chapitre où nous proposons des pistes pour réfléchir sur le bien-être du personnel enseignant, en s'inspirant des théories de Fromm.

4.3.2 Favoriser le bien-être chez les enseignants pour faire contrepoids à l'aliénation : comment s'y prendre ?

Comment, dans le cadre analytique de Fromm, favoriser le bien-être des enseignants face à l'évolution de leurs conditions de travail (bureaucratization et technicisation croissante de la tâche, contrôle pédagogique accru, imputabilité et intensification du travail grandissante) qui risquent de provoquer l'activité aliénée et d'entraver le caractère productif des enseignants ?

Tout d'abord, soulignons que, pour Fromm, le bien-être consiste à vivre en harmonie avec la nature humaine. Cela suppose donc que la personne développe entièrement sa raison, qu'elle établisse des liens avec les autres et avec elle-même, qu'elle expérimente sa propre singularité et sa créativité (Fromm, 1960/2013, p. 16-17). Le bien-être est un sentiment de vitalité à travers lequel les pouvoirs humains et l'identité sont développés (Fromm, 2014/1985, p. 104). En ce qui concerne l'enseignant, le favoriser suppose que l'on privilégie l'expression de sa créativité au travail, de son identité professionnelle et d'une raison pratique, afin qu'il puisse découvrir ou retrouver des espaces de

liberté et une autonomie professionnelle plus assumée pour faire face aux contraintes pédagogiques et à l'ambiguïté de ses rôles professionnels.

Les enseignants ont cependant exprimé des préoccupations importantes concernant ces trois pôles professionnels. D'abord, on ne tiendrait pas suffisamment compte de leurs besoins en matière de formation, ce qui favoriserait l'élargissement de leurs horizons et favoriserait davantage de créativité au travail. Certains regrettent de ne pas avoir accès à des formations ou remettent en question la pertinence de celles qui leur sont proposées : « On ferme les formations... moi j'ai besoin de la formation continue. [...] On me ferme la porte à ça. [...] ». » (P14_S1)

[J'aurais eu besoin de] formations gratuites. Les formations coûtent très cher et comme enseignante précaire, on se fait souvent refuser des choses, ou bien on n'ose même pas les demander. C'est plaisant de voir les projets qui sont mis en œuvre. Des formations, ça devrait être presque obligatoire. (P4_S1)

Mon besoin de formation à moi, ce n'est pas le besoin de formation de l'autre [personne] à côté. Si tu prends toute ta gang de profs et que tu leur offres les mêmes formations, tu n'écoutes pas chaque professionnel. (P13_S2)

Ensuite, les enseignants soulignent le besoin crucial d'espaces de discussion et de collaboration entre pairs, qui sont essentiels pour le développement d'une raison pratique collective ainsi que pour échanger sur les difficultés psychologiques et les défis pédagogiques vécus au travail : « Il n'y a pas de moments où on va s'asseoir autour d'une table réellement pour mettre le doigt sur le problème, savoir comment on peut concrètement aider les élèves. » (P16_G2)

On en a besoin [de moments de discussion], mais je pense qu'il n'y a pas assez d'espace pour que les enseignants puissent se parler. Pour se parler de comment je me sens, pour ventiler un petit peu. [...] On a besoin de ça. (P11_G2)

Finalement, les enseignants regrettent le manque de soutien entre collègues et entre les différents acteurs du milieu éducatif. Un environnement de travail solidaire où tout le monde s'entraide et œuvre ensemble renforcerait leur engagement et leur sentiment d'appartenance à une communauté,

voire leur identité professionnelle personnelle et collective ¹²⁷ : « Je voudrais qu'il y ait plus d'entraide entre les profs. [...] Les profs devraient s'entraider. Puis, je trouve que ce n'est pas présent. Il devrait y avoir des gens pour aider les professeurs aussi, comme des ressources. » (P13_S1)

On ne se sent vraiment, vraiment pas soutenu. C'est pour ça que je me tourne vers le syndicat de plus en plus, parce que c'est la seule manière de faire entendre nos voix. [...] C'est ce dont on a besoin : un soutien moral, psychologique, et monétaire aussi. (P20_G1)

[La direction], elle n'avait pas d'écoute et ne me soutenait pas dès le début. Dès les premières semaines, je savais que j'avais une classe difficile. J'ai préparé une feuille où j'avais écrit mes observations, je m'étais préparé pour les lui présenter, parce que je ne voulais rien oublier. Puis elle m'a dit : « écoute, ta feuille, tu peux la mettre de côté, l'important c'est que tu te crées un lien avec tes élèves que tu prennes le temps de les connaître. ». Mais elle n'a même pas pris le temps d'écouter ce que j'avais à dire à ce moment-là, puis ça a toujours été pas mal comme ça avec cette direction-là. (P5_S1).

J'ai l'impression que j'aurais besoin d'être un peu plus accompagnée par quelqu'un qui peut me guider et me donner des pistes de réflexion aussi et des pistes de travail. [...] J'aurais besoin d'un conseiller pédagogique concernant tout ce qui est demandé par le gouvernement. (P14_S2)

Lorsque ces besoins d'ordre professionnel sont comblés, les enseignants soulignent combien cela contribue à leur bien-être au travail. Il s'agit de facteurs de protection pour pallier les difficultés inhérentes au métier, comme la période d'insertion professionnelle, les relations socioprofessionnelles tendues avec les membres de la direction, et la souffrance psychologique : « Il faut qu'on se tienne. Quand ça n'allait pas bien pour quelque chose, on se parlait entre collègues. On se disait : « On se tient ! » [...] On avait vraiment une belle équipe. C'est tellement important. » (P19_G1)

Je me raccroche à mes collègues qui y croient encore [à l'importance de la formation continue] et une chance. Il y a des lumières là-dedans et on en a besoin. Parfois, durant

¹²⁷ Rappelons que l'identité professionnelle est au confluent de la représentation que se fait l'enseignant de lui-même (identité personnelle) et de son rapport aux autres enseignants, à la profession ainsi qu'aux autres acteurs de l'éducation (identité collective) (Gohier *et al.*, 2001, p. 13).

les 5 ans [de l'insertion professionnelle], on a besoin de se faire remonter par quelqu'un de 20 ans d'expérience. (P4_S1)

Moi je suis quelqu'un qui vit beaucoup en collectif aussi, donc qui va vers les autres quand elle a besoin d'aide, donc de vivre avec d'autres personnes, de poser les problèmes et tout. Ça m'a aidé à continuer et à être bien. (P6_S1)

J'ai des collègues qui sont des perles ! [Intervieweuse : *Donc, c'est vraiment un facteur de protection ?*] Oui, contre la souffrance. C'est certain que ça ne règle pas les problèmes, mais je pense qu'il a un support moral qui est important. [...] Pour avoir de la motivation, c'est un engrenage. Il faut que je ressente que j'ai un rôle à jouer, puis que je suis dans une équipe et tout va alors s'imbriquer. (P2_S1)

En somme, nous croyons que le renforcement de l'offre de formation continue et sa valorisation au sein des milieux, que la création d'espaces de discussion entre praticiens de l'enseignement, ainsi que le soutien et le déploiement d'une solidarité entre les acteurs éducatifs sont des pistes prometteuses pour penser au bien-être au travail. En ce sens, Fromm nous appelle aussi à un humanisme dans l'enseignement (Fromm, 1968/1982, p. 142), voire à une éducation humaniste. Il cite le biologiste Konrad Lorenz pour décrire l'éducation humaniste comme un moyen de fournir des idéaux communs (l'amour de la vie et de l'humanité, notamment) auxquels les individus peuvent s'identifier¹²⁸ (Fromm, 1973, p. 30). Nous croyons que les composantes professionnelles nommées ci-haut peuvent contribuer à ériger un socle cohérent autour de la pratique enseignante, en plus de favoriser l'expression des potentialités des enseignants (la raison, l'imagination et la conscience de soi). Elles peuvent ainsi faire contrepoids aux tendances régressives portées par les effets du néolibéralisme en éducation, comme l'abstractification (au sens frommien) déshumanisante des faits éducatifs, le nivellement vers le bas et la réduction de l'autonomie professionnelle enseignante.

En guise de conclusion, ce chapitre avait pour objectif premier de présenter les impacts du néolibéralisme sur le système éducatif québécois et son corps enseignant, en examinant notamment

¹²⁸ Bien que Fromm ait peu écrit sur l'éducation, il a soutenu les penseurs progressistes de son époque, tels que Paulo Freire et John Dewey. Selon lui, leurs idéaux d'autodétermination chez l'enfant, de liberté et d'enseignement sans violence constituent des étapes importantes dans l'évolution humaine. Il discute positivement de certaines thèses éducatives propres au mouvement de l'Éducation nouvelle, comme l'approche humaniste d'Alexander Sutherland Neill, qui met de l'avant la capacité de l'enfant à adopter naturellement des comportements positifs ainsi que son développement émotionnel (Fromm, 1960, p. ix-xi).

comment il contribue à l'aliénation enseignante. Nous avons, dans un second temps, cherché à comprendre la souffrance ressentie par les enseignants dans ce contexte. Enfin, nous avons mis en lumière l'utilité de la théorie de Fromm pour éclairer la situation des enseignants sous l'effet du néolibéralisme éducatif, en mettant en relation les structures sociales avec la réalité quotidienne de ces derniers. Le prochain chapitre discute des résultats obtenus dans le cadre de notre travail en les mettant en relation avec la littérature scientifique qui traite des mêmes thèmes.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Comment les enseignants font-ils l'expérience de leurs tâches pédagogiques et de leurs rôles professionnels en contexte néolibéral au sein du système scolaire québécois, et en quoi les modalités d'expérience, potentiellement entravées par l'aliénation, contribuent-elles au phénomène de la souffrance enseignante ? Voilà la question qui a guidé cette recherche, laquelle a été menée à bien grâce aux trois objectifs suivants : 1- documenter et décrire les effets du néolibéralisme éducatif sur le système scolaire québécois tels que perçus par les enseignants, ainsi que les entraves possiblement vécues par ces derniers sous la perspective de l'aliénation; 2- analyser en quoi l'aliénation peut contribuer au phénomène de la souffrance enseignante, et 3- approfondir la manière dont l'approche théorique frommienne permet un regard à la fois macro- et microsociologique intégré sur la condition enseignante dans le contexte d'une école néolibérale. Nous souhaitons maintenant revisiter les points saillants de nos résultats en les comparant à la littérature scientifique, afin d'enrichir notre compréhension de leurs implications pour la profession enseignante. Nous discutons donc, tour à tour, ces trois objectifs de recherche.

5.1 De l'importance de s'intéresser davantage aux effets du néolibéralisme éducatif sur le système scolaire québécois et ses enseignants

Dans un premier temps, nous avons eu l'intention de documenter et de décrire la perception des enseignants à l'égard des manifestations du paradigme néolibéral dans le système scolaire québécois, pour ensuite comprendre comment elles peuvent se traduire chez l'enseignant par des modes d'expérience du métier entravés, donc aliénés. Dans les prochains paragraphes, nous examinons en détail chacun de ces éléments, puis discutons de leur impact sur l'évolution de la condition enseignante au Québec.

Nos résultats de recherche permettent, d'abord, d'enrichir les connaissances sur les éléments composant la « Triade de l'influence du néolibéralisme en éducation et l'entrecroisement des triples dimensions de ses conséquences » (figure 1.1). Les participants à notre étude ont perçu que ces différents phénomènes décrits au chapitre précédent (l'école entreprise, le savoir dévalué, les modes de gestion orientés vers les résultats) prennent une ampleur considérable au sein du système

scolaire québécois. En premier lieu, la plupart des enseignants ont fermement condamné le modèle néolibéral de l'école-entreprise, axé sur la clientèle et la concurrence, qui gagne du terrain dans le système scolaire québécois. Selon eux, ce modèle heurte les fondements mêmes de leurs conceptions de l'institution scolaire. En effet, ils considèrent l'école comme un lieu véhiculant avant tout des valeurs humanistes plutôt qu'économiques, centré sur l'élève et son épanouissement, plutôt que sur ses résultats ou l'image que l'établissement projette dans le marché scolaire. Même son de cloche en ce qui concerne la perception des enseignants de la dévaluation du savoir lorsque celui-ci est jugé non pertinent dans une logique économique. Comme nous l'avons vu, cette logique est exacerbée par l'idéologie néolibérale qui amincirait les possibilités du développement des potentialités des élèves au profit d'une vision fonctionnelle de l'éducation orientée vers l'employabilité. Selon le point de vue des enseignants, la tendance réduit dans plusieurs cas leur rôle à l'octroi de diplômes, fragilisant ainsi certains repères éducatifs fondamentaux : enseigner pour qualifier, certes, mais aussi et surtout pour favoriser le plaisir d'apprendre, éveiller la curiosité intellectuelle, transmettre la culture, etc.

La critique rigoureuse et robuste de la marchandisation de l'éducation et de la connaissance sous un régime néolibéral s'appuie sur des contributions théoriques phares apportées par plusieurs avant nous. Nous pensons, entre autres, aux textes fondamentaux de Laval (2003), de Apple (2001), de Ball (2012b) et de Giroux (2014). Bien que ces références soient éclairantes en ce qu'elles décrivent le phénomène et sa portée (sur nos conceptions des institutions scolaires, sur les politiques éducatives nationales et internationales, et sur l'enseignement supérieur, par exemple), elles ne révèlent pas la manière dont les acteurs du champ éducatif en ressentent, concrètement, les effets pervers. Ainsi, nos résultats se distinguent en ajoutant une dimension singulière à son étude, propre à la sphère psychologique de la personne enseignante : celle de voir comment elle en fait subjectivement l'expérience, en quoi cela peut dénaturer, voire déshumaniser, quotidiennement, son métier et s'accompagner de conséquences psychiques; nous reviendrons sur ce dernier point plus amplement à la section 5.2.

Notre approche empirique dans l'étude du néolibéralisme éducatif nous a également permis de contextualiser ses effets, en cernant notamment l'influence qu'il exerce sur les logiques de gestion et les interactions sociales au sein de l'école québécoise. Dans cette perspective, nous nous sommes attardés spécifiquement à l'analyse du managérialisme qui y est mis en œuvre, à travers

l'appareillage législatif de la GAR, dont les fondements sont ceux d'une « politique néolibérale », selon les mots de Maroy (2021). Si le courant de gestion semble méconnu par la plupart des enseignants, ces derniers en perçoivent bien les impacts concrets sur leurs pratiques et relations professionnelles. Leurs témoignages sont sans équivoque sur le fait que la GAR puisse réduire leur autonomie professionnelle et inscrire les acteurs scolaires dans un réseau hiérarchisé, parfois malsain, de reddition de comptes où l'enseignant, en bas de l'échelle, subit les conséquences d'une imputabilité considérée inéquitable et surtout injustifiée.

En cela, nos résultats rejoignent les constats formulés par Maroy et ses collaborateurs, qui, dans leurs travaux¹²⁹, observent l'existence d'une gestion de la pédagogie au sein de l'école québécoise parallèle à la GAR. Nous croyons avoir enrichi cette analyse en y intégrant une perspective supplémentaire sur les répercussions qu'elle a sur les enseignants, qui va au-delà de la compréhension de la manière dont les acteurs locaux donnent un sens aux politiques éducatives. Notre approche, axée sur l'expérience subjective et le vécu émotionnel de ces derniers, permet de comprendre comment la gestion de la pédagogie peut entraver leur bien-être. Nos données montrent, par exemple, que l'enseignant peut en venir à ne plus se reconnaître dans sa pratique, y exercer son jugement professionnel et faire preuve de créativité, ce qui peut s'accompagner de difficultés psychologiques (stress, anxiété, insomnie, etc.), voire d'une détresse profonde (désespoir, isolement, surcharge psychique, etc.). En l'occurrence, ce qui est perdu, érodé ou grignoté de l'autonomie professionnelle n'est pas seulement la capacité, pour l'enseignant, de choisir ses pratiques pédagogiques et de déployer une réflexivité éducative libre de contraintes instrumentales : c'est aussi, et surtout, celle de faire preuve d'agentivité, c'est-à-dire de déployer ses capacités professionnelles de manière authentique au travail, pour enrichir son activité à partir de ce qui fait sens pour lui, ce qui est aligné sur ses valeurs et les représentations qu'il entretient à l'égard de son rôle professionnel. Ainsi, on peut inférer que ces atteintes à l'autonomie professionnelle ont le

¹²⁹ Plus précisément, ces recherches se sont attardées à comprendre comment la gestion de la pédagogie s'est progressivement institutionnalisée au Québec (Maroy *et al.*, 2016), à cerner le rôle des logiques de médiation des CSS sur l'influence de sa portée et son intensité dans les milieux (Maroy *et al.*, 2017b), à voir les façons dont les enseignants répondent aux pressions institutionnelles en marge de sa mise en œuvre (Maroy *et al.*, 2017c) et font sens de l'autonomie professionnelle remaniée dans ce cadre (Maroy *et al.*, 2017a).

potentiel de bousculer l'enseignant dans les aspects les plus profonds et intimes du sens qu'il accorde à son travail, ce qui se répercute psychologiquement en des formes de souffrances.

Par ailleurs, nos résultats nuancent certaines des conclusions de Maroy et ses collègues (2017a, p. 52). Selon eux, la gestion de la pédagogie et l'imputabilité des enseignants s'appliqueraient plus strictement à ceux qui enseignent des matières soumises à un examen ministériel ou pour les élèves de niveaux scolaires liés à la sanction des études, laissant sous-entendre que ces pratiques affecteraient moins les autres enseignants. Nos résultats montrent toutefois que cette distinction n'est pas aussi marquée, bien qu'on puisse admettre que ces dynamiques peuvent être particulièrement intenses dans ces contextes. En effet, nous avons constaté que les enseignants du primaire et des premières années du secondaire y sont soumis, de même que ceux du secteur privé, bien que la GAR n'y soit pas une obligation légale, puisque l'entière des dispositions de la LIP (RLRQ, c. I-13.3, 2020) ne s'applique pas à ces établissements d'enseignement. Autrement dit, la gestion de la pédagogie et les attentes en matière de reddition de comptes envers les enseignants semblent s'institutionnaliser dans le système scolaire québécois, dépassant ainsi le cadre strict de la mise en œuvre de la GAR. Ce n'est guère surprenant, sachant que ces pratiques managériales reflètent aussi une école qui fait peser sur l'enseignant la nécessité que les élèves aient les meilleures notes possibles en contexte de concurrence scolaire, notamment pour s'attirer une clientèle et veiller à sa bonne réputation. Elles dépassent alors, dans les secteurs publics comme privés, leurs fonctions d'être au service de l'atteinte des cibles de performance ministérielles.

À la question soulevée par Maroy et ses collaborateurs (2017a, p. 52) concernant les effets de la GAR sur le travail enseignant, déjà abordées au chapitre 1 – comment expliquer que certains enseignants constatent une perte objective de leur autonomie sans y opposer de fortes résistances ? – nous proposons maintenant une tentative de réponse en nous appuyant sur nos résultats. Nous l'avons dit, les enseignants interrogés dans nos travaux ont exprimé de vives préoccupations, et des sentiments d'injustice, quant à la perte d'autonomie professionnelle ressentie. Pour expliquer leur manque de désir de renverser cette tendance, nous formulons deux hypothèses : la première concerne les effets psychologiques de l'aliénation; la seconde renvoie à l'absence d'une autorité manifeste derrière la GAR. D'une part, selon Fromm (1968/1982, p. 55-56), l'aliénation engendre la passivité et le conformisme, qui se présentent comme des stratégies de survie. L'incapacité de faire l'expérience de son métier sans entraves provoquerait de l'angoisse, de la solitude et de

l'impuissance, et le conformisme permettrait de pallier ces sentiments, d'où résulterait une certaine paralysie. D'autre part, même si les enseignants sont en mesure de critiquer la perte d'autonomie ressentie, leurs propos n'adressent que partiellement les causes de ce qui limite leur capacité d'action. Comme nous l'avons souligné, les fondements du système qui les contraignent leur demeurent inconnus. La remise en question des structures de pouvoir qu'elle instaure s'avère donc difficile. La politique éducative s'opère sous des mécanismes insaisissables pour la plupart d'entre eux, et dans un réseau complexe d'attentes tantôt explicites tantôt implicites (injonctions à la réussite, imputabilité de ses actions, hiérarchisation descendante) qui mobilisent, à des degrés divers, tous les acteurs du réseau de l'éducation (ministère de l'Éducation, CSS, directions d'établissement d'enseignement, parents, enseignants, professionnels). Elle met ainsi en jeu une autorité diffuse plutôt qu'une autorité manifestement incarnée. En cela, nous apprend Fromm, se rebeller contre l'autorité anonyme, contre « Personne », n'est pas chose facile (Fromm, 1955/1971, p. 152). Dès lors, à l'aide des idées frommiennes, nous pouvons mieux comprendre les raisons pour lesquelles les enseignants ne s'opposeraient pas plus fortement aux situations qui leur causent préjudice. Cette hypothèse exige, néanmoins, qu'on la corrobore davantage par plus d'études.

Finalement, grâce au premier objectif de recherche, nous avons démontré que le néolibéralisme, dans ses aspects économiques, idéologiques et managériaux, contribue à la redéfinition du métier d'enseignant, ce qui entraîne l'aliénation. Nous avons défini ce phénomène comme étant un mode d'expérience entravé du métier. L'aliénation se manifeste d'abord de manière objective, à travers des contraintes extérieures (limites dans les pratiques pédagogiques, incohérences dans l'accomplissement des rôles professionnels), qui exercent une pression sur l'enseignant et entraînent une perte de contrôle sur les aspects de son métier. Cela se traduit ensuite par une aliénation subjective (des obstacles aux potentialités de l'enseignant, à son caractère productif, à ses besoins existentiels et à son activité productive), qui peut se manifester par des symptômes psychologiques (du stress, de l'anxiété, de l'insomnie, de la culpabilité, de la honte, etc.). Sans revenir sur l'ensemble des constats qui émergent de nos analyses, nous souhaitons souligner quelques points de convergence et de divergence avec les études antérieures ayant abordé ce phénomène.

D'abord, nos résultats mettent en évidence l'importance d'étudier l'aliénation enseignante sous ses angles objectifs et subjectifs, c'est ainsi dire en tenant compte des contextes d'émergence de

l'aliénation et de la façon dont elle s'expérimente par les enseignants, pour la saisir en totalité, à l'instar de différents travaux menés sur les effets des politiques éducatives d'influence néolibérale sur les enseignants (Brooks *et al.*, 2008; Hulse, 2018; Mayger, 2022; Orr, 2012; Poutanen, 2022; Soza, 2015; Stone-Johnson, 2016; Tsang, 2018a). C'est de cette façon que nous avons pu comprendre en quoi les effets pervers des conditions externes influencées par les logiques structurelles du néolibéralisme (comme la technicisation du métier) peuvent entraver l'expérience du métier chez l'enseignant (en limitant sa capacité à user de son jugement professionnel, par exemple), ce qui se répercute en réponses psychiques (notamment, le sentiment de devoir poser des gestes professionnels irrationnels) et s'accompagne de formes de souffrance (par exemple de la culpabilité).

Cependant, nos résultats se distinguent des études recensées à la problématique. Ils nuancent les manières déployées par les enseignants pour faire face à l'aliénation (l'isolement, la négociation des dissonances cognitives, le conformisme et l'abandon de la profession). Premièrement, les enseignants interrogés dans le cadre de nos travaux ne se sont pas isolés au sein de leur environnement de travail pour amoindrir les sentiments liés à l'aliénation, comme ce fût le cas dans d'autres (Brooks *et al.*, 2008; Poutanen, 2022; Soza, 2015). Bien au contraire, ils se sont appuyés sur la présence et le support de leurs collègues pour affronter les situations professionnelles difficiles.

Deuxièmement, les enseignants interrogés ne semblent pas chercher à apaiser l'inconfort provoqué par l'aliénation à travers la dissonance cognitive¹³⁰, un phénomène qui peut expliquer comment une personne en viendrait à légitimer l'utilisation des expédients pédagogiques, même si elle les condamnait initialement. En prenant l'exemple de la manipulation des notes, pratique abondamment discutée par les enseignants, elle demeure, à leurs yeux, fortement préjudiciable. Ces derniers ne disent pas l'avoir mobilisée de leur propre gré, afin de se soustraire, par exemple, à l'imputabilité dont ils font l'objet. Ils n'ont pas banalisé la pratique, comme on a pu le voir ailleurs (Stone-Johnson, 2016; Mayger, 2022).

¹³⁰ Rappelons qu'il s'agit d'un état de tension causé par une contradiction entre deux éléments, incitant la personne à modifier son attitude ou son comportement à cet égard pour rétablir un état de bien-être.

Troisièmement, pour l'enseignant québécois, adopter des formes de conformisme pédagogique revient (dans la plupart des cas) à prendre une décision consciente, et moins à s'auto-aliéner (bien que certains aient exprimé un désir de correspondre aux normes). Le conformisme, lorsqu'il relève d'une aliénation inconsciente, peut se manifester par l'abandon de son identité pour se conformer aux attentes scolaires ou par l'autodiscipline pour y arriver. Contrairement à certaines constatations de travaux vus à la problématique (Abraham, 1982; Hulse, 2018), les enseignants de notre étude sont surtout demeurés très critiques des appels à la conformité véhiculés dans leur milieu, analysant ces situations et leurs effets de manière lucide et éclairée. Dans notre cas, et comme l'ont montré d'autres études (Orr, 2012; Peters, 2022; Soza, 2015), plusieurs enseignants reconnaissent se conformer aux exigences de performance et de standardisation, à contrecœur, pour survivre professionnellement dans un contexte marqué par l'imputabilité et par crainte d'éventuelles représailles de la part du personnel cadre ou des parents.

Quatrièmement, nous avons vu que certains enseignants choisissent de quitter la profession comme ultime stratégie de retrait pour faire face aux formes d'aliénation vécues (Janzen et Phelan, 2019; Soza, 2015). Cela ne s'est produit chez aucun des sujets de notre étude. Cependant, soulignons que plus d'un quart d'entre eux (12 enseignants sur les 45) ont évoqué, à un moment ou à un autre de leurs deux entretiens, la possibilité de le faire. Ils ont indiqué que les entraves excessives à l'exercice pédagogique reliées à la GAR, ainsi qu'une perception d'une dégradation du rôle de l'enseignant à l'école, causent chez eux une faible actualisation dans la profession et des sentiments oscillant entre le ras-le-bol et la détresse psychologique. Ces enseignants, qui se trouvent à différents stades de leur carrière (dans la phase de l'insertion professionnelle ou ayant déjà plus de 20 ans d'expérience), n'hésitent pas à souligner l'impossibilité d'endurer à long terme le contexte actuel de l'enseignement au Québec, qui a un impact néfaste sur leur santé mentale. Ainsi, nous pensons que l'aliénation enseignante pourrait expliquer certains départs du métier. Par conséquent, elle pourrait contribuer à la grave pénurie d'enseignants au Québec (Sirois et Dembélé, 2023, p. 17), puisque les problèmes de rétention du personnel en découlent en partie (Mukamurera *et al.*, 2023, p. 11). Nous nous avançons toutefois avec prudence sur cette hypothèse, car le phénomène de pénurie d'enseignants se révèle complexe et multifactoriel.

Finalement, tout laisse croire que les effets de la pensée néolibérale dans le domaine de l'éducation contribuent à l'exacerbation d'autres tendances qui font l'objet de préoccupations dans la

communauté universitaire et dans les milieux de pratique québécois, notamment la déprofessionnalisation progressive du corps enseignant (Demers, 2021; LeVasseur et Robichaud, 2022; Maroy, 2021a). En effet, se dégage des perceptions des enseignants l'idée d'une double perte (de la professionnalité et de la professionnalisation), qui caractérise la déprofessionnalisation selon Wittorski et Roquet¹³¹ (2013).

D'abord, ces derniers ont discuté de l'imposition de modes de travail (des méthodes pédagogiques et d'évaluation, mais également des injonctions directes au bachotage, à la modification de notes et au nivellement vers le bas) qui dénaturent le *télos* de l'agir professionnel enseignant. Les enseignants regrettent que les finalités éducatives concernent moins l'apprentissage et le souci de la progression chez les élèves que le fait de les faire réussir aux examens et d'atteindre les cibles de performance. Plusieurs ont affirmé ensuite que la réorganisation du travail enseignant, davantage bureaucratisé, technicisé et surveillé, affaiblit non seulement leur autonomie et leur jugement professionnels, mais ébranle également l'*éthos* de leur groupe en déstabilisant leur identité professionnelle. Ils ont souligné l'effondrement des cadres de référence de leur métier, notamment en ce qui concerne ses dimensions éthiques (des exigences de réussite à tout prix qui remettent en question les normes d'intégrité professionnelle), humanistes (la valorisation de la performance et de l'efficacité en éducation aux dépens de l'émancipation et de l'épanouissement des élèves), et réflexives (une expertise professionnelle qui repose davantage sur la standardisation et le conformisme pédagogiques, et non plus autant sur la collaboration, l'expérimentation ou le développement professionnel). Dans ces conditions, on peut constater que la déprofessionnalisation de l'enseignant s'apparente à un processus dynamique d'aliénation objective. Elle résulte de conditions externes qui exercent une pression sur les modes d'expérience de la professionnalité et de la professionnalisation des enseignants, qui déstabilisent les finalités, les normes, les valeurs et les principes du métier, poussant ainsi les enseignants à ressentir une dissonance dans leur rapport au *télos* et à l'*éthos* de leur profession.

¹³¹ Rappelons que selon ces auteurs (2013, p. 72), la déprofessionnalisation concerne une perte effective ou ressentie d'abord de la *professionnalité* (c'est-à-dire la perception d'une imposition de pratiques professionnelles, pouvant à l'occasion être en rupture avec les modèles traditionnels du métier), et ensuite de *professionnalisation* (comme réduction plus vaste de l'autonomie collective enseignante ou une menace à celle-ci découlant d'injonctions et de réorganisation du travail par les institutions).

À la lumière de nos résultats, il est ainsi surprenant de constater que le phénomène d'aliénation enseignante semble loin des préoccupations actuelles en recherche. Nous croyons qu'une attention particulière devrait lui être accordée, considérant qu'il participe, également, au phénomène de la souffrance enseignante, idée approfondie à la sous-section suivante.

5.2 Mieux comprendre les causes de la souffrance enseignante au Québec

Dans notre deuxième objectif de recherche, nous avons mis en évidence le rôle de l'aliénation dans la souffrance des enseignants. Cette analyse s'inscrit dans une perspective systémique, en examinant l'impact du néolibéralisme sur l'expérience du métier. Bien que la question de la souffrance enseignante ait fait l'objet de nombreuses études, notre approche, axée sur les causes structurelles des difficultés psychologiques des enseignants, reste moins courante. Afin de situer notre contribution, revenons sur les connaissances actuelles de ce champ de recherche.

Au Québec, la souffrance des enseignants est particulièrement bien documentée. On l'étudie sous des angles multiples : ses manifestations psychiques (Mukamurera et Balleux; Rojo et Minier, 2015), ses liens avec des contextes particuliers, comme l'enseignement aux EHDA (Gauthier-Lacasse et Robichaud, 2018), sa présence lors de la phase d'insertion professionnelle (Mukamurera *et al.*, 2019; Niyubahwe *et al.*, 2023), les facteurs responsables de la santé et de la détresse psychologique (Houlfort et Sauvé, 2010), et sa prévalence chez les différentes catégories d'acteurs (Couturier et Hurteau, 2018). Le thème a également suscité l'intérêt dans les médias, qui ont récemment relayé des préoccupations quant à la détresse grandissante des enseignants (Radio-Canada, 2023), à leur épuisement (Dion-Viens, 2023a; Leduc, 2023) et à la multiplication des actes de violence à leur égard (Delainey, 2024). Depuis les dernières années, la pénurie de personnel enseignant et ses effets délétères sur l'ensemble du réseau éducatif ont fait l'objet d'une attention particulièrement soutenue en périphérie de la rentrée scolaire (Brousseau-Pouliot, 2022; Dion-Viens, 2023b; Labbé, 2024a). Par ailleurs, notons le scepticisme des syndicats enseignants à l'égard de l'avenir de la profession, en marge de l'adoption de la plus récente convention collective nationale¹³² au début de 2024 : « l'école publique est en souffrance, la profession enseignante est

¹³² À l'automne 2023, la province de Québec a été témoin d'une importante vague de manifestations et de grèves menées par la plupart de ses enseignants du primaire et du secondaire. Leurs revendications, qui visaient un système scolaire plus juste pour les élèves et un traitement plus équitable pour les enseignants, ont finalement reçu une réponse

en souffrance, les profs sont en souffrance, et la population le sait, et surtout sait que les choses doivent changer », note Mélanie Hubert, présidente de la FAE (Labbé, 2024b).

Le phénomène de la souffrance enseignante attire beaucoup d'attention, mais nous constatons que la plupart des recherches qui s'y intéressent négligent d'analyser les facteurs systémiques (tels que les politiques éducatives et les attentes ministérielles en matière de résultats) qui y contribuent. Les chercheurs s'intéressent, principalement, aux risques psychosociaux, c'est-à-dire les conditions de travail générales des enseignants (composition de la tâche, rémunération, précarité d'emploi, etc.) ainsi que celles relevant des dynamiques propres aux établissements d'enseignement (lourdeur du travail, caractéristiques des élèves et gestion de classe, soutien de la direction, relations entre acteurs, etc.), et ce, sans interroger pour autant comment les facteurs structurels socioéconomiques les affectent directement. Nous croyons que nos résultats contribuent à une meilleure compréhension de ces aspects du métier, en mettant en évidence non seulement les conditions immédiates du travail, mais également les mécanismes structurels qui les sous-tendent, ce qui permet d'expliquer pourquoi elles peuvent constituer des risques psychosociaux. Nous avons bien démontré, en ne rappelant que ces quelques exemples parmi d'autres, comment les tendances socioéconomiques néolibérales en éducation, porteuses d'injonctions à la performance et d'obligations de résultat, influencent la charge de travail des enseignants. Elle se bureaucratise (disponibilité constante par courriel, tâches administratives et réunions en vue de la reddition de comptes), se technicise (application de pratiques pédagogiques et d'évaluation imposées ou standardisées) et se complexifie (jongler et faire des pirouettes au sein de rôles professionnels dichotomiques et avec les injonctions contradictoires en périphérie des attentes de résultats). Nos données ont mis en évidence que la reddition de comptes exigée des membres de la direction peut entraîner leur indisponibilité, ce qui limite, par rebond, les possibilités des enseignants à bénéficier de leur soutien, et qui fragilise les relations socioprofessionnelles entre ces acteurs. Nous avons

économique de la part des autorités. Avec des sentiments partagés, comme en témoignent les votes divisés en faveur de la convention collective chez plusieurs regroupements d'enseignants, ils ont finalement accepté une offre principalement basée sur des augmentations salariales, tel un pansement sur les multiples autres maux éducatifs dénoncés. La pensée frommienne permet de mieux saisir ici la puissance de l'influence de la base économique : au moment où une crise était imminente, les arguments économiques ont servi de ciment au caractère social, réaffirmant la primauté des valeurs monétaires qui dominent de plus en plus le domaine éducatif, malheureusement au détriment des valeurs humaines pourtant au cœur des revendications des enseignants.

également compris comment les tensions entre les parents et les enseignants peuvent naître de l'approche client, dont le poids ne cesse de grandir proportionnellement à celui de la concurrence entre établissements, qui relègue sur le dos de l'enseignant la responsabilité de faire réussir et performer les élèves coûte que coûte. Dès lors, il nous semble crucial que la recherche sur la souffrance enseignante s'intéresse davantage aux impacts des facteurs systémiques sur les composantes de la profession enseignante qui entraîneraient leur détresse.

De plus, et surtout, les données recueillies mettent en évidence la manière dont la réduction des possibilités pédagogiques et la restriction des rôles professionnels des enseignants, perçues comme une entrave aliénante au métier, indépendamment des conditions générales et spécifiques de leur travail, engendrent leur souffrance. Nous ne reprendrons pas ici l'ensemble des conclusions tirées au chapitre précédent. Soulignons toutefois que les expériences psychologiquement négatives vécues par les enseignants dans ce contexte rejoignent des phénomènes précis que d'autres ont observés avant nous. Nous avons vu, notamment, qu'une surcharge psychique chez l'enseignant (Maranda *et al.*, 2014, p. 12-13) peut découler des attentes démesurées de résultats à son égard, et que le travail empêché (Clot et Litim, 2008, p. 102-105) par les expédients pédagogiques mène à une détresse chronique, à une perte d'intégrité, voire à une souffrance éthique (Dejours, 2022a, p. 70) qui fait en sorte que l'enseignant, contraint à poser des gestes qui vont à l'encontre de ses valeurs, participe à son propre mal-être.

Dans un autre ordre d'idées, nous avons vu que les enseignants ont déployé des stratégies variées pour faire face aux différentes situations professionnelles qui mènent à la souffrance. Certains d'entre eux ont mobilisé des méthodes de contournement, par exemple le fait de donner aux élèves des examens plus faciles pour ne pas se faire questionner par les membres de la direction sur les résultats des élèves, sachant que les discussions entourant l'atteinte des cibles peuvent générer des conflits. Cela corrobore les résultats d'autres études qui affirment que, dans la réalité quotidienne de leur métier et dans l'intimité de leur salle de classe, ils esquivent les demandes, en mobilisant par exemple la ruse (Lantheaume, 2007, p. 79) ou encore en bidouillant la prescription (Cau-Bareille, 2018, p. 57-60). Ces actions, quand elles relèvent de stratégies défensives ou de « survie », comportent néanmoins un risque. Comme le soulignent Viviers et ses collaborateurs (2023, p. 3-4), bien qu'elles permettent de garder le cap au travail pendant un moment, et sont ainsi utiles au maintien de l'équilibre psychique, ces stratégies n'agissent en rien sur les causes de la souffrance,

participant plutôt à les entretenir et à les invisibiliser aux yeux du sujet. Elles maintiennent une organisation du travail pouvant provoquer la perte de sens et la souffrance, contribuant au caractère pathogène de situations professionnelles plutôt qu'à l'élaboration d'une défense collective (Cau-Bareille et Viviers, 2020, p. 15).

Finalement, nous observons que les études sur la souffrance des enseignants proposent très peu de pistes de solution pour pallier les problèmes psychologiques à la source. On suggère, plutôt, des interventions de l'ordre de la prévention individuelle en santé mentale. D'une part, les chercheurs recommandent des moyens pour mieux répondre aux besoins des enseignants (en matière de soutien psychologique et à l'insertion professionnelle, par exemple), ce qui favoriserait leur bien-être. D'autre part, sont également discutées des façons leur permettant de s'adapter aux situations professionnelles difficiles qui occasionnent la souffrance. À ce titre, la plus récente recension de la littérature sur la santé et le bien-être du personnel enseignant québécois du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) suggère de miser sur le développement des compétences sociales et émotionnelles, ainsi que sur la capacité à la résilience (Vlasie, 2021, p. 27-32).

Mieux outiller les personnes enseignantes quant aux façons de faire face à la souffrance nous semble louable, mais cela tend à individualiser les problèmes de santé mentale au travail, laissant peser sur elles le fardeau de devoir continuellement s'adapter aux situations difficiles du métier, et reléguant au second plan le rôle des conditions sociales et culturelles qui les structurent. Par ailleurs, dans la foulée des travaux portant sur le « sujet néolibéral » (Dardot et Laval, 2010, p. 408), certains chercheurs appréhendent la standardisation des approches et des dispositifs visant la maîtrise et la régulation de soi en contexte scolaire : ces derniers sont liés à un potentiel assujettissement aveugle des personnes aux principes de la performance, où les effets anxiogènes du néolibéralisme deviendraient perçus comme des conflits internes devant être gérés plutôt que perçus comme des pressions externes (Schwimmer, 2021, p. 183; Danis et Schwimmer, 2022, p. 25-26). Sous cet angle, quand la souffrance chez l'enseignant est une conséquence des effets de la pensée néolibérale en éducation, cette dernière agit à la fois comme le mal et le remède. Ainsi, tout porte à croire que la souffrance enseignante gagnerait à être abordée dans une perspective collective et systémique. À ce titre, les théories frommiennes se sont révélées particulièrement intéressantes : elles font l'objet de la sous-section suivante, dans leurs possibilités positives comme dans leurs limites.

5.3 Apports et limites de la théorie frommienne pour (re)penser le travail enseignant

Notre troisième et dernier objectif de recherche a mis en évidence l'apport de la théorie frommienne à la compréhension de la profession enseignante en contexte de néolibéralisme éducatif, en réfléchissant à l'aliénation dans une perspective plus vaste. Nous avons montré qu'on peut, avec Fromm, envisager le thème sous un angle microsociologique, dans l'intimité de la pratique quotidienne de l'enseignant, mais aussi bien sous un angle macrosociologique, et ainsi proposer une articulation théorique de ces deux perspectives. À ce sujet, nous avons d'abord analysé comment les structures sociales placent l'enseignant dans un défaut qui contribuerait à sa souffrance et à son aliénation. Nous avons ensuite exploré des avenues frommiennes pour favoriser le bien-être de l'enseignant, et penser son émancipation. Toutefois, la théorie de Fromm ne saurait, à elle seule, suffire à appréhender en totalité le métier enseignant et ses difficultés. Cette section réévalue les apports heuristiques de Fromm tout en identifiant leurs limites.

5.3.1 La contribution des notions de « pathologie de la normalité » et de « défaut socialement structuré »

La notion de *pathologie de la normalité* (Fromm, 1955/1971, p. 29-35), comme forme d'aliénation causée par un défaut socialement structuré, a d'abord retenu notre attention pour poser un regard global sur la profession enseignante à l'ère du néolibéralisme. En résumé, nous avons soutenu que les exigences sociales envers l'enseignant, conditionnées par les conceptions éducatives néolibérales, concourent à provoquer, chez lui, cet état d'insuffisance caractéristique du phénomène (ici, la négation de ses besoins et de ses potentialités au travail, ainsi que plusieurs formes de souffrance psychologique). À travers ce que Fromm qualifie le *caractère social*, et ses pressions internes qui poussent le sujet à vouloir agir selon les exigences de la société, les enseignants sont incités à se mouler aux rôles qui sont attendus, bien qu'ils puissent être pénibles. Ce processus, comme nous l'avons vu, est favorisé quand ce qui est pathologique devient normalisé, légitimé, et surtout renforcé par un consensus (parfois plus ou moins explicite et conscient) à son égard. Dans notre cas, il s'agit de l'idée que l'enseignement est une profession exigeante et éprouvante qui nécessite de faire des sacrifices personnels et de dépasser ses limites. La situation peut même donner lieu à de la satisfaction et à un sentiment d'accomplissement lorsque le pathologique est élevé au rang de vertu du point de vue culturel. Nous en sommes venus à dégager

deux figures enseignantes vertueuses, mais malsaines, qui auraient influencé l’imaginaire québécois et les attentes sociales.

À notre avis, ces figures, celles de l’enseignant prodige et l’enseignant martyr, méritent que l’on s’y attarde davantage, car il nous semble essentiel de déconstruire la normalisation de la souffrance qu’elles véhiculent. En outre, normaliser les difficultés psychologiques des enseignants ne concernerait pas uniquement ceux en exercice : des travaux québécois récents suggèrent que cette tendance s’enracine déjà en formation initiale. Araújo-Oliveira et ses collègues (2024) soulignent qu’il s’agit d’un enjeu profondément pernicieux qui fait de la souffrance une responsabilité individuelle plutôt qu’un problème structurel :

Comme l'enseignement est une carrière difficile, la souffrance serait considérée comme nécessaire pour préparer les futurs enseignants aux défis de la profession. Cependant, cette naturalisation a pour conséquence de placer le fardeau de la souffrance sur l'individu qui souffre plutôt que d'aborder les dysfonctionnements structurels de l'organisation du travail (dans ce cas, du stage) qui peuvent conduire à la souffrance. (Araújo-Oliveira *et al.*, 2024, p. 22)

Ce phénomène de normalisation de la souffrance, auquel contribuent les figures vertueuses, s'inscrit dans le schéma récurrent de la négation des causes de la souffrance chez les enseignants. Dans le chapitre précédent, nous avons par ailleurs mis en évidence un dénominateur commun à ces représentations vertueuses : la vocation enseignante. C’est cet aspect que nous souhaitons maintenant approfondir.

Commençons par souligner que la vocation enseignante ne se réduit pas à la définition que nous lui avons donnée au chapitre précédent. Notre approche diffère, par exemple, de celle proposée par Garcia (2023, p. 33-37) qui lui attribue un sens essentiellement positif. L’auteure définit la vocation enseignante comme un ajustement optimal dans sa carrière et une réalisation de soi. Elle est le résultat de dispositions personnelles cristallisées couplées à un métier offrant des opportunités d’épanouissement, ou bien le fruit de la découverte d’un amour pour ce métier à travers l’expérience qui lui confère un rapport vocationnel. L’idée de vocation que nous avons décrite et critiquée repose plutôt sur des conceptions anciennes de l’enseignement, comme une « profession de foi » dotée d’une mission à caractère pieux qui appelle au dévouement (Tardif, 2013b, paragr. 8-9). Les témoignages des enseignants ont montré que la vocation, en ces termes, continue de jouer un rôle

important dans l'enseignement, même si elle s'est éloignée de ses racines religieuses. Aujourd'hui, la mission de l'enseignant s'inscrit dans un contexte bien différent. Sous l'influence du néolibéralisme, un nouvel objet de dévotion a émergé : les exigences de résultats, pour lesquelles il devient presque normal de se sacrifier et de souffrir. Les instruments managériaux concourent à cette dynamique en diffusant, dans les milieux, des attentes normatives « morales » d'inspiration néolibérale. C'est aussi l'avis de Maroy et Voisin (2023, p. 181-187) qui décèlent, dans la GAR, un fort registre de normativité instrumentale. L'efficacité y est élevée au rang de devoir moral, poussant les acteurs du milieu éducatif à se sentir responsables des effets de leurs actions en matière de réussite des élèves et des objectifs définis à cet égard.

L'évolution de la vocation enseignante au Québec montre une transition vers des objets de dévotion différents, certes, mais elle laisse toutefois entrevoir la continuité de certains référents du passé. Autrefois, les conditions de travail (telles que les salaires, le statut ou la nature de la tâche) n'importaient guère, aussi misérables qu'elles aient été. L'essentiel pour l'enseignant était de remplir sa mission religieuse (Tardif, 2013b, paragr. 11), en dépit de la difficulté de la tâche. Encore aujourd'hui, comme nous l'avons vu tout au long de cette thèse, l'idée persiste : les enseignants n'ont toujours pas les ressources (temporelles, matérielles et humaines, notamment) pour accomplir leur travail, mais aussi pour remplir sans friction leur nouvelle mission à caractère vocationnel axée sur les exigences de résultats. En somme, à l'aide des théories de Fromm, on peut comprendre comment le défaut socialement structuré dans lequel les enseignants québécois exercent leur profession s'inscrit dans des représentations historiquement situées sur cette dernière. Ces représentations trouvent leur continuité dans les formes socioéconomiques néolibérales actuelles qui, à leur tour, contribuent à perpétuer ce défaut et à le normaliser, notamment grâce aux figures de l'enseignant vertueux.

Pour conclure sur l'idée de vocation enseignante, d'autres auteurs, comme Phelan et Janzen (2024, p. 110-119), plaident pour sa revitalisation dans un contexte d'école néolibérale déshumanisante en lui donnant une définition contemporaine qui « réhumaniserait » l'enseignement. Dans cette perspective, la vocation enseignante ne signifie pas un sacrifice de soi ou la capacité à surmonter la surcharge de travail par la résilience. Elle se rapporte plutôt à une responsabilité éthique envers l'élève, animée par l'obligation de contribuer à son épanouissement. C'est une façon d'entrer en relation de manière authentique avec la profession, et ce, à travers un engagement passionné pour

celle-ci, une détermination mesurée à assurer ses obligations envers l'élève ainsi qu'une volonté de se lancer dans l'inconnu avec confiance malgré les contextes défavorables de la pratique enseignante. En ces termes, même si la définition de la vocation enseignante exclut une vision moralisatrice, alors que l'éthique est tournée vers les responsabilités professionnelles, nous croyons que le recours au terme demeure un problème. La vocation acquiert ainsi une connotation prescriptive qui pourrait donner lieu à une idéalisation du rôle de l'enseignant. Par ailleurs, suggérer qu'il est souhaitable d'avoir une vocation pour enseigner dénature le sens premier du terme. Comme l'explique Lahire (2018a, p. 144-146), la vocation n'est ni une propriété intrinsèque d'un métier ou d'une activité ni une obligation extérieure à soi, mais une contrainte intériorisée, une nécessité intérieure. En définitive, nous suggérons d'éviter l'utilisation de ce terme en lien avec l'enseignement. Fromm nous inspire à explorer d'autres options pour humaniser la profession en mettant l'accent sur le bien-être des enseignants, ce qui est le sujet de la section suivante.

5.3.2 Des avenues pour soutenir le bien-être des enseignants

La deuxième contribution de Fromm abordée dans le chapitre précédent, qui nous aide à réfléchir à la condition des enseignants, concerne leur bien-être et les moyens de le favoriser dans un contexte de mutations aliénantes des formes du travail (changement de la nature de la tâche et de la charge de travail, contrôle des pratiques pédagogiques, imputabilité, etc.). Avec Fromm, nous avons avancé que le bien-être peut s'atteindre par l'exercice des potentialités de l'enseignant, comme la créativité au travail, le développement de son identité professionnelle et de sa raison pratique, ce qui appuierait ultimement sa liberté pédagogique et son autonomie professionnelle. Cependant, les enseignants feraient face à des contraintes structurelles qui limitent ces trois éléments. Ils ont exprimé des besoins à cet effet, notamment en matière de formation continue, d'espaces de discussion et de collaboration entre collègues, ainsi qu'un climat de travail empreint d'entraide et de soutien. À l'inverse, nous avons vu que, lorsque ces besoins professionnels sont comblés, ils agissent comme des facteurs de protection qui favorisent le bien-être et contrent la souffrance.

L'importance de la dimension collective du travail enseignant a été soulignée par plusieurs enseignants sondés dans nos travaux. Selon eux, le sentiment d'appartenance au groupe et la solidarité constituent des moteurs de bien-être capables de pallier les difficultés psychologiques.

Ces résultats s'inscrivent dans une dynamique plus large, mise en évidence par des études québécoises récentes qui soulignent l'importance de la parole et des échanges au sein des groupes de travail enseignants, pour intervenir sur la souffrance et aborder collectivement les problèmes afin d'y trouver des solutions. Ces travaux, inspirées de la clinique de l'activité (Poirel et Houde, 2019) et de la clinique du travail (Viviers *et al.*, 2023), précisent que les instances dédiées à la verbalisation des situations professionnelles peuvent renforcer le pouvoir d'agir des enseignants, élément considéré essentiel à la santé mentale. Notion conceptuellement proche de celle d'agentivité, à laquelle s'ajoute une dimension transformatrice et collective de l'action, le pouvoir d'agir renvoie, selon Viviers et ses collaborateurs (2023, annexe 4i), à « la capacité d'être affecté et d'affecter le monde par son initiative, d'une manière consciente et intentionnelle. C'est la capacité individuelle et collective de transformer son milieu, les éléments qui le conditionnent et l'organisent, en fonction de ce qui est important pour soi et pour sa communauté. » (Viviers *et al.*, 2023, annexe 4i). Pour ces auteurs (2023, p. 11-12), la prévention des problèmes de santé mentale au travail devrait à la fois intervenir sur les contraintes organisationnelles qui produisent de la souffrance (intervention à la source) et soutenir le développement du pouvoir d'agir des enseignants sur leur milieu.

Finalement, nous ajoutons que les enseignants pourraient aussi profiter d'espaces de discussion inspirés de l'approche clinique d'orientation psychanalytique en éducation. L'approche se manifeste à travers divers dispositifs de recherche et de formation qui s'intéressent au registre professionnel des sujets en analysant les processus psychiques impliqués dans l'acte éducatif (Blanchard-Laville *et al.*, 2005). Dans sa dimension formatrice, elle se réalise par le biais d'une démarche groupale axée sur l'analyse des pratiques professionnelles (Blanchard-Laville, 2021, p. 84) et sur l'accompagnement dans la croissance psychique professionnelle face aux difficultés du métier (Blanchard-Laville, 2024, p. 37). Ces groupes aideraient les enseignants à adapter leur comportement professionnel en développant une plus grande souplesse mentale et émotionnelle. Les enseignants bénéficieraient également de leur participation aux échanges, grâce à une présence *in situ* qui favorise l'esprit de coopération, le développement de l'écoute et le plaisir de partager leurs réflexions sur la pratique enseignante (Blanchard-Laville, 2024, p. 37). En somme, nous pensons que les différentes déclinaisons d'approches cliniques en éducation vues

précédemment, qui misent sur les espaces d'échange collectifs, constituent autant d'avenues prometteuses pour pallier la souffrance des enseignants et améliorer leur bien-être.

Jusqu'à maintenant, nous avons approfondi comment les apports théoriques de Fromm peuvent contribuer à repenser le travail enseignant, les difficultés que vivent ses représentants ainsi que les avenues permettant de penser leur bien-être. Cependant, ces derniers s'avèrent insuffisants pour en arriver à une compréhension pleine et entière de la condition enseignante au Québec. C'est sur cette idée que nous allons clore le chapitre.

5.3.3 Penser plus loin le modèle d'Erich Fromm

En guise d'ouverture, nous distinguons trois perspectives qui permettent de penser plus loin le modèle de Fromm. Cela nous permet de proposer des alternatives à notre modèle et de discuter de possibilités à considérer pour des travaux futurs portant sur la condition enseignante au Québec. En cela, nous ne souhaitons pas remettre en question les fondements et la pertinence de notre approche, mais plutôt envisager une suite à celle-ci.

La première perspective qui a retenu notre attention est celle des neurosciences cognitives. Nous pourrions discuter longuement et en détail des différentes réserves qu'adressent les tenants des champs des sciences cognitives aux modèles psychanalytiques d'inspiration freudienne qui ont influencé la caractériologie psychique de Fromm, mais cela n'est pas notre intention. Même si ces deux disciplines présentent d'importantes différences méthodologiques et théoriques, elles partagent des similarités, notamment un intérêt commun pour les fonctions et les processus psychiques. L'étude de l'inconscient en représente sans doute le meilleur exemple, bien que les tenants des deux champs entretiennent des points de vue différents à cet égard. En effet, en psychanalyse, on s'intéresse à l'*inconscient dynamique* et à ses mouvements psychiques (la répression, la sublimation, la résistance, etc.), tandis qu'en neurosciences cognitives, c'est plutôt l'*inconscient cognitif* qui est étudié, c'est-à-dire les opérations mentales effectuées par un sujet qui échappent à la conscience, notamment celles qui s'effectuent de manière automatique (Kihlstrom, 2015, p. 2-3).

N'en demeure pas moins que certains, comme Georgieff (2010, p. 343-345), estiment qu'il est possible de combiner ces postures dans un échange interdisciplinaire. Un regard croisé combinant

la psychanalyse aux neurosciences, en respect des cadres distincts dans lesquels elles s'inscrivent, pourrait contribuer à une meilleure compréhension et description des phénomènes psychiques. En fin de carrière, Fromm (1973, p. xi-xii) a d'ailleurs appuyé cette idée. Il croyait que les neurosciences (la science du cerveau) étaient complémentaires à la psychologie (la science de l'esprit), et a même proposé quelques théories en ce sens dans son étude des comportements agressifs (Fromm, 1973, p. 89-101). Au regard de notre objet d'étude, nous pensons que la sous-catégorie disciplinaire des *neurosciences sociales* rendrait particulièrement possible, et fécond, un tel dialogue. Cette branche s'intéresse plus exactement aux mécanismes neuronaux sous-jacents au fonctionnement de la société, en cartographiant le substrat cérébral social (Feuerhahn et Mandressi, 2011, p. 3). Son intérêt croisé pour la psychologie sociale et le système biologique humain engage une réflexion sur la façon dont les mécanismes neuronaux et les facteurs sociaux et économiques peuvent s'influencer de manière réciproque, et permet l'analyse des représentations et des comportements sociaux (l'obéissance, la moralité, la coopération, etc.) (Decety, 2008, p. 3). Cette perspective permettrait donc d'expliquer, sur le plan biologique, certains comportements adoptés par les enseignants qui font face à la souffrance et à l'aliénation dans leur pratique, en examinant comment le cerveau traite les dynamiques sociales.

L'étude de Klucharev et ses collaborateurs (2009, p. 140) sur les mécanismes neuronaux sous-jacents au conformisme social permet d'illustrer l'intérêt des avancées scientifiques de ce domaine de recherche pour nos travaux. Leurs résultats ont révélé que les normes sociales peuvent induire le conformisme en activant des circuits cérébraux spécifiques, tels que la zone cingulaire rostrale et le striatum ventral. En résumé, lorsque les opinions individuelles divergent de celles du groupe, ces régions cérébrales génèrent des signaux d'erreur de prédiction de récompense, semblables à ceux observés dans l'apprentissage par renforcement, signalant au sujet un écart à corriger. Les jugements individuels tendent alors à s'aligner sur ceux du groupe, ce qui suggère que la conformité sociale est liée aux réponses neuronales associées aux mécanismes cognitifs de recherche de récompense et d'approbation. Dès lors, les neurosciences pourraient expliquer comment les enseignants intègrent biologiquement les normes en éducation, en complément de l'approche psychanalytique de Fromm et de sa notion de caractère social. En effet, nous avons vu que les enseignants peuvent, inconsciemment, participer à perpétuer des rôles sociaux attendus qui mènent à la souffrance, et ce, tout en tirant paradoxalement une certaine satisfaction de ce processus. Cette

posture combinée permettrait ainsi d'enrichir notre compréhension des mécanismes psychiques complexes qui façonnent les comportements humains dans leur dimension collective. Elle ouvrirait également de nouvelles perspectives pour combattre le conformisme social. En effet, les neurosciences nous montrent que la résistance cognitive est possible. Le cortex préfrontal, grâce à son rôle inhibiteur (par rapport aux intuitions, aux croyances, aux stéréotypes et aux erreurs cognitives, entre autres), nous permettrait d'apprendre à résister à nos propres mouvements cognitifs (Houdé, 2017, p. 17-19). La résistance cognitive exige une prise de recul et un exercice de l'esprit critique, ce qui nous éloigne des schémas de pensée conformistes et nous permet de développer des stratégies de pensée alternatives (Houdé, 2018, p. 120).

La deuxième façon de penser différemment la condition enseignante est offerte par les théories féministes, plus particulièrement celles qui s'intéressent au dévoilement des structures de pouvoir et de domination dans les rapports sociaux, ainsi que leurs effets sur les dissymétries de genre ou de sexe. En éducation, cette posture pourrait s'inspirer de la pédagogie engagée anti-oppressive de bell hooks (1994) ou encore des travaux de Kathleen Weiler (1988) sur l'éducation comme lieu de reproduction des inégalités envers les femmes. Cette perspective revêt certainement un intérêt particulier, puisqu'au Québec comme ailleurs, la profession enseignante se compose principalement de femmes. Selon Tardif (2013a), la tendance dans la province remonte à la première moitié du XIX^e siècle (p. 24, p. 90). Comme nous l'avons dit, elle s'inscrit dans une idéologie religieuse d'autrefois voulant que cette profession soit réservée aux femmes et animée par les vertus traditionnelles de cette gent : l'obéissance, le dévouement et l'amour des enfants. À l'heure actuelle, environ 75 % du personnel enseignant des secteurs primaires et secondaires se compose de femmes (Mukamurera *et al.*, 2023, p. 70). Selon les données récentes recueillies par Wentzel et ses collaborateurs (2023, p. 48), il ne se dessinerait pas à l'horizon de changement quant à la morphologie sociale de la profession enseignante, sinon une possible augmentation de la surreprésentation féminine. En 2022, les chercheurs ont invité tous les étudiantes et étudiants actuels des programmes d'enseignement au Québec à remplir un questionnaire sur différents aspects de leur réalité (motivation, vécu, difficultés, etc.); 80,5 % des 2919 répondants étaient des femmes.

Les théories ancrées dans le féminisme pourraient offrir une compréhension plus profonde de la manière dont la féminisation du travail enseignant influence sa nature et ses défis. Une étude

québécoise récente qui s'appuie sur la sociologie du genre a mis en relief un tel rapprochement. Les résultats de Lamarre (2018, p. 193) ont révélé que les hommes enseignants éprouveraient moins de difficultés que les femmes enseignantes, qui attribuent leur expérience difficile, notamment dans le cadre des relations avec les parents, à leur genre. Aussi, le personnel enseignant masculin bénéficierait d'un avantage qui s'observe à travers la survalorisation dont il profite au secteur primaire, où il constitue une forte minorité. Or, cela entraînerait une certaine dévalorisation des enseignantes (Lamarre, 2018, p. 199). De plus, les résultats font état de représentations et de discours, chez différents acteurs en éducation (les enseignants, les parents et la direction), qui tendent à perpétuer des rapports sociaux de sexe caractérisés par la domination masculine (Lamarre, 2018, p. 204).

Dans le cadre de nos travaux, la perspective féministe pourrait enrichir les idées frommiennes qui ne prennent pas suffisamment en compte les différences de sexe et de genre dans la formation du caractère social, notamment comment les attentes sociales genrées et la division sexuelle du travail peuvent façonner certaines dispositions psychologiques. Notons que la pensée de Fromm se traduit, également, par un recours inlassable au terme « homme » pour désigner l'ensemble des êtres humains. Pourtant, pour Chancer (2020; 2024), un dialogue entre les théories féministes et celles de Fromm est possible. L'auteure énumère plusieurs points de compatibilités entre les deux, dont l'importance qu'elles ont de tenir compte des relations de pouvoir inégales et de l'intersectionnalité, de critiquer les formes de masculinité toxique ainsi que leur volonté ferme de dépasser les inégalités oppressives (Chancer, 2020, p. 99-101; 2024, p. 320).

La troisième perspective pour reconsidérer et approfondir les théories de Fromm correspond au tournant postcritique. Cette approche, qui a investi diverses disciplines des sciences humaines et sociales, vise à dépasser les limites de la critique théorique en proposant des perspectives et des méthodes d'analyse novatrices et distinctes pour étudier ses objets. Elle s'inspire, notamment, d'auteurs désormais considérés comme des précurseurs postcritiques, tels que Paul Ricœur, Bruno Latour et Jacques Rancière. Ses représentants actuels, parmi lesquels figurent Anker et Felski (2017, p. 1-15), affirment que les bénéfices intellectuels de la remise en question et de la démystification des phénomènes ne relèvent plus de l'évidence. L'herméneutique du soupçon, qui caractérise la critique depuis Freud, Marx et Nietzsche, aurait perdu son efficacité, piégée dans une négativité persistante menant au cynisme et au fatalisme. Envisager des alternatives plus positives, ouvertes

et créatrices pour investiguer les phénomènes relevant des humanités, orientées vers l'affirmation plutôt que vers la négation, vers l'assemblage plutôt que le déboulonnage serait préférable. Le tournant vise en somme à insuffler un éthos, une humeur et une attitude renouvelés dans la critique.

Nous estimons que cette perspective pourrait certainement contribuer à approfondir la pensée frommienne et pallier son caractère pessimiste, qui a teinté notre approche de la condition enseignante québécoise. Par exemple, à l'instar de la pensée postcritique, nous pourrions analyser les attachements positifs qu'entretiennent les enseignants à leur métier malgré la souffrance vécue, pour identifier ce qui contribue à leur satisfaction au travail et ce qui suscite des émotions positives dans la pratique enseignante, afin de mettre en valeur ce qui renforce et perpétue le plaisir d'enseigner. L'analyse des causes de la souffrance pourrait ainsi céder le pas à l'identification de ce qui contribue au bonheur et au bien-être des enseignants. Cet angle d'analyse ferait écho aux travaux de Hodgson et de ses collaborateurs (2017), qui ont contribué au développement d'une pédagogie postcritique. Ces auteurs (2017, p. 17) insistent sur l'importance de protéger et de prendre soin de l'éducation. Cela passe notamment par la création d'espaces de discussion qui permettent de repenser ses concepts fondamentaux (l'école, l'étude, la réflexion, etc.). Leur objectif n'est pas de critiquer ce qui se passe dans les institutions ni d'orienter les pratiques éducatives, mais de redéfinir notre rapport à celles-ci en leur accordant une attention renouvelée, et en reconnaissant qu'elles constituent, en elles-mêmes, des activités intrinsèquement significatives et dignes d'être préservées. Cette posture, qui est animée par un amour du monde et la préservation de ce qui est bon en lui (Hodgson *et al.*, 2017, p. 18), n'est pas totalement étrangère à la pensée frommienne. Effectivement, Fromm a consacré une partie de ses recherches (1956/2015) à mettre en évidence l'importance d'un amour profond pour le monde et pour la vie, ainsi que les manières positives (productives, selon sa définition) de s'y connecter. Ainsi, un dialogue entre la pédagogie postcritique et les idées de Fromm permettrait, par exemple, de concevoir l'amour comme un vecteur central de transformation en éducation.

En somme, à l'aide de ces trois perspectives, nous avons tenté d'ouvrir l'univers des possibles afin d'approfondir notre réflexion sur la condition enseignante au Québec. Dans le chapitre suivant, nous proposons des pistes de recherche plus concrètes, notamment sur le plan méthodologique. Nous y abordons aussi des recommandations ainsi que des considérations sur les apports et les limites générales de notre thèse, en guise de conclusion.

CONCLUSION

L'affirmation freudienne selon laquelle l'enseignement s'avère impossible en raison de la difficulté à atteindre ses objectifs, élément que nous avons interprété au regard de la contribution des enseignants aux missions de l'école québécoise (instruire, socialiser et qualifier), a servi d'amorce à notre réflexion sur la profession enseignante et sa condition actuelle. Toutefois, ce n'était pas l'objectif de notre étude d'examiner si, et dans quelle mesure, les enseignants contribuent à la réalisation de ces finalités éducatives. Ce qui nous a intéressés, ce sont plutôt les enjeux vécus par ces derniers dans le cadre de leur mise en œuvre, tel qu'ils se reflètent au sein d'un contexte marqué par le néolibéralisme éducatif. Nous voulions voir en quoi le néolibéralisme, dans sa triple définition (comme forme socioéconomique du capitalisme, comme idéologie et comme mode de gouvernance), pouvait entraver l'expérience des tâches pédagogiques de l'enseignant, ainsi que ses rôles professionnels – ce que nous avons associé à de l'aliénation – et lui occasionner ainsi de la souffrance. Nous avons mis en évidence qu'en fin de compte, ce n'est pas tant l'issue de l'enseignement qui, comme le suggérerait Freud (1937), est irréalisable et insatisfaisante, mais bien l'inhérente difficulté de sa pratique même. « À l'impossibilité, nul n'est tenu » ne constituerait pas une maxime qui s'applique à l'enseignement. Nos résultats nous ont plutôt permis de conclure que, dans de telles circonstances néolibérales, c'est finalement ce qu'on attend des enseignants.

Nous avons commencé par décrire la condition enseignante actuelle au Québec et les difficultés qui en caractérisent l'exercice, notamment l'entrée difficile dans la profession (Mukamurera *et al.* 2019), l'intensification du travail (Tardif, 2013b) et une souffrance grandissante (Couturier et Hurteau, 2018). Nous avons ensuite cherché à comprendre l'influence du néolibéralisme sur l'évolution du travail enseignant. L'étude de la littérature a révélé que les enseignants en subiraient les effets de manière importante : alourdissement du travail périphérique à l'enseignement, réduction de l'autonomie professionnelle, conflits et pression identitaire, ce qui génère, en dernière instance, un mal-être psychologique (stress, anxiété, dépression, etc.). Les enseignants font face à une réduction de leur marge de manœuvre ainsi qu'à une perte de contrôle sur les composantes de leur métier, ce qui entraîne des formes de dépossession objectives, pénibles sur le plan subjectif. Nous avons examiné ces éléments à travers la théorie de l'aliénation, plus particulièrement celle de Fromm.

Nous savons que le néolibéralisme n'explique pas tous les torts et les travers du métier enseignant, et qu'il ne représente pas non plus une force totalisante caractérisant l'ensemble du système scolaire québécois. Sa recherche de performance et d'efficacité s'y est bien implantée, mais coexisterait avec un modèle d'éducation d'inspiration démocratique (LeVasseur et Wentzel, 2025, p. 69). Or, comme nous l'avons vu, cette cohabitation entre des modèles concurrents, animés par des valeurs antagonistes (la performance versus l'émancipation; l'efficacité versus l'équité), s'accompagne d'ambiguïtés et de contradictions qui influencent la manière dont l'enseignant fait sens, ou pas, de son métier. En guise de conclusion à la thèse, ce dernier chapitre conclusif cerne sa portée et ses limites en plus de suggérer des pistes de recherches futures et d'émettre des recommandations.

Apports de la thèse

Notre thèse, qui se distingue par l'originalité de son triple mandat, a été appuyée par une démarche de recherche qualitative, c'est-à-dire l'analyse des propos de 45 enseignants du primaire et du secondaire (issus de deux recherches antérieures [Robichaud, 2017-2022a, 2017-2022b]) qui se sont exprimés sur leur souffrance et sur les effets qu'engendre la GAR sur leur travail. Nous avons eu l'ambition de circonscrire l'influence du néolibéralisme sur les enseignants et leur travail, dans le but d'en évaluer la contribution à la souffrance à la lumière de la perspective frommienne, un effort qui se conclut par des contributions sur les plans scientifique, théorique et social.

Sur le plan scientifique, nos travaux nous ont permis de contribuer à l'avancement des connaissances en périphérie de nos objectifs de recherche. Premièrement, nous avons documenté et décrit les effets du néolibéralisme éducatif sur le système scolaire québécois tels que perçus par les enseignants, et les entraves possiblement vécues par ces derniers sous la perspective de l'aliénation. Nous avons dégagé un portrait clair des formes du néolibéralisme éducatif au Québec, comme le perçoivent les enseignants. Cet objectif nous a permis de voir comment il assimile l'école au fonctionnement du marché et à l'entreprise, procède à une réduction utilitariste de la connaissance et s'instaure à travers la GAR. Nous avons ensuite montré comment le néolibéralisme pouvait mener à une perte de maîtrise des contours de la profession enseignante et conduire à l'aliénation, c'est-à-dire un mode d'expérience où la relation à soi-même, aux autres et au monde, et plus particulièrement à l'objet de son travail, est vécue de manière entravée. Nous avons, d'une part, analysé la façon dont il favorise des contraintes à l'exercice pédagogique. Celles-ci aliènent

les enseignants de leurs potentialités (l'utilisation de la raison, de la conscience de soi et de l'imagination) et briment l'expression d'un caractère productif. D'autre part, nous avons vu que son aspect aliénant découle de contradictions dans l'actualisation de leurs rôles professionnels. Celles-ci se répercutent dans une atteinte à leurs besoins existentiels (relation, identité, cadre d'orientation) et mènent à une activité aliénée.

Avec Fromm, nous avons vu que le néolibéralisme éducatif peut provoquer l'aliénation des enseignants, déshumaniser et dénaturer leur travail, mais aussi contribuer à d'autres phénomènes qui font l'objet de foyers de préoccupation au Québec, comme la pénurie des enseignants et leur déprofessionnalisation. Plus généralement, nous avons également apporté une meilleure compréhension des effets psychologiques de la GAR sur les enseignants. Cette relation, jusqu'à maintenant et à notre connaissance, n'avait pas fait l'objet d'une attention approfondie.

Deuxièmement, nous avons examiné comment l'aliénation contribue à la souffrance enseignante, en proposant un nouvel éclairage sur ce phénomène. Nous avons étudié, à partir du discours de trois enseignants, ses implications psychiques, les stratégies qu'ils mettent en place pour y faire face, ainsi que les facteurs de protection qui favorisent leur bien-être dans des contextes parfois difficiles. Ce portrait nuancé nous a permis d'aborder la souffrance sous l'angle de ses causes structurelles, de ses répercussions concrètes sur les conditions de travail, adoptant ainsi une posture de recherche moins courante. De la sorte, nous nous sommes dégagés d'une vision qui individualise la santé mentale au travail, afin de l'approcher dans une perspective collective. Cela s'est matérialisé au troisième et dernier objectif de recherche qui suit.

Finalement, nous avons approfondi la façon dont l'approche théorique de Fromm permet un regard à la fois macro- et microsociologique intégré sur la condition enseignante dans le contexte du néolibéralisme en éducation. Ce fut pour nous l'occasion d'aborder la notion frommienne de *défaut socialement structuré*, phénomène qui s'enracine dans des conceptions éducatives d'inspiration néolibérale. Dans ce contexte, le caractère impossible et sacrificiel du travail enseignant devient normalisé, voire paradoxalement célébré. La normalité en devient pathologique pour les enseignants. Ceci nous a conduits à dégager deux figures enseignantes vertueuses, mais pernicieuses, qui ont en commun la vocation enseignante. Nous avons aussi mis au jour des moyens

pour contrer l'aliénation et favoriser le bien-être du personnel enseignant, selon les besoins qu'ils ont exprimés (nous y reviendrons).

Notre thèse comporte également des contributions sur le plan théorique. Nous avons participé à délimiter deux notions qui échappent à une définition précise, qui ont des contours flous et qui sont sujettes à des interprétations multiples au sein des sciences humaines et sociales, afin d'en saisir la portée et les implications : le néolibéralisme éducatif et l'aliénation. D'un côté, notre analyse approfondie des composantes du néolibéralisme a permis de mieux systématiser les formes qu'il peut revêtir dans le domaine de l'éducation, une approche encore peu explorée dans la littérature francophone. Nous avons concrétisé cette dernière par la modélisation de la figure 1.1. D'un autre côté, en proposant l'aliénation comme concept à opérationnaliser empiriquement, dans ses dimensions objectives et subjectives, nous avons développé une approche novatrice permettant d'identifier ses causes et ses conséquences, et surtout d'analyser comment ses processus engendrent différentes formes de souffrance dans le cadre du travail. En outre, notre synthèse de la conception de l'aliénation chez Fromm constitue, à notre connaissance, une première dans la recherche existante et donc un apport supplémentaire au champ des connaissances.

Finalement, sur le plan social, nos travaux situent certains besoins des enseignants, notamment en ce qui a trait à la formation continue, aux espaces de discussion et de collaboration entre pairs, ainsi qu'à la présence d'un climat de solidarité dans les milieux scolaires. Ces éléments revêtent une importance cruciale, car ils permettraient aux enseignants de mieux s'épanouir dans l'exercice de leur profession et de développer leur pouvoir d'agir pour faire face aux souffrances vécues. De la sorte, ces derniers pourraient être moins enclins à quitter la profession, un phénomène qui, comme nous l'avons vu à la problématique, entraîne des coûts sociaux et humains importants.

Limites de la thèse

Notre travail rencontre certaines limites, qui se rattachent d'abord à des considérations de nature méthodologique, et ensuite à d'autres de nature théorique. La taille de notre échantillon ($N = 45$) fait en sorte que nous ne pouvons pas généraliser les résultats obtenus. En ce sens, plus d'études sont nécessaires pour appuyer nos résultats, afin de cibler notamment une population plus élargie. Pour les travaux futurs sur le même thème, le devis méthodologique qualitatif pourrait inclure une

variété d'outils, tels que des entretiens de groupe combinés à des entretiens individuels semi-dirigés. Cette combinaison permettrait une triangulation des données (Savoie-Zajc, 2019, p. 37). Il pourrait aussi s'enrichir par des outils de collecte de données quantitatives dans le cadre d'un devis mixte. On pourrait par exemple ajouter des questionnaires fermés pour bonifier l'analyse, offrir une meilleure contextualisation des résultats et renforcer leur validité (Bryman, 2006, p. 105-106). De plus, afin de situer la compréhension du néolibéralisme éducatif dans une perspective temporelle, il aurait été pertinent d'intégrer au devis de recherche des sources historiques, telles que des archives ou des entretiens avec des enseignants ayant exercé avant les années 2000. Une telle démarche aurait permis de mieux saisir l'évolution des conditions d'exercice du métier et de mettre en perspective les transformations associées au néolibéralisme en éducation. Cette limite temporelle, inhérente à la méthodologie adoptée, est donc reconnue.

Ensuite, sur le plan théorique, notre posture surplombante, qui, a priori, mobilise un cadre d'analyse fort pour interpréter les données, fait souvent l'objet de critiques dans les sciences humaines (Lahire, 2018b, p. 67). L'approche descendante, jugée trop rigide car elle peut imposer une lecture prédéterminée des phénomènes, constitue une limite pour certains. Nous avons toutefois étoffé notre grille d'analyse initiale grâce à des entrées émergentes dans le cadre d'une codification mixte, ce qui a laissé une certaine perméabilité à l'analyse des matériaux empiriques (Milles et Huberman, 2003, p. 120). Nous avons aussi analysé les stratégies déployées par les enseignants pour résister et négocier l'aliénation vécue, montrant ainsi que l'acteur social n'est pas qu'une victime des systèmes oppressifs et qu'il est capable de faire sens de ces derniers avec lucidité (Boltanski, 2008, p. 36), afin de ne pas plaquer sur ses derniers une lecture préconçue niant la richesse et la diversité de leur expérience. De plus, nous reconnaissons que l'étude de l'aliénation enseignante pourrait bénéficier de la prise en compte de différents points de vue. Nous avons mis en évidence, dans le chapitre 5, les limites inhérentes à la théorie de Fromm, et nous avons discuté d'autres perspectives. Entre autres, celle des neurosciences sociales, qui permettrait de comprendre comment le cerveau traite les dynamiques sociales, et ainsi de mieux appréhender certains comportements, comme le conformisme. Par ailleurs, une perspective féministe pourrait être pertinente, compte tenu de la forte présence de femmes dans cette profession au Québec, permettant ainsi d'analyser les relations sociales genrées sous-jacentes qui influencent le phénomène d'aliénation.

Recommandations

Au terme de ce travail, nous souhaitons proposer quelques recommandations visant à favoriser le bien-être des enseignants dans un contexte de néolibéralisme en éducation. Tout d'abord, il est important de noter que nous avons été surpris par le fait qu'une très grande majorité des enseignants ignorent les principes de la GAR. Considérant que la politique éducative occupe une place importante dans la régulation du travail enseignant au Québec, nous recommandons qu'on informe les personnes concernées de ses principes, dès leur formation initiale. Cela leur permettrait de mieux comprendre les attentes à leur égard, d'en dégager du sens et potentiellement de les critiquer. Cela nous semble particulièrement important pour les enseignants débutants, qui ne sont pas toujours suffisamment préparés à faire face aux défis de leurs premières années de carrière.

Ensuite, il nous semble souhaitable de mieux répondre aux besoins exprimés par le personnel enseignant (formation continue pertinente, espaces de discussion entre collègues, climat de solidarité et d'entraide dans les environnements de travail), qui agissent comme mécanismes de protection contre la souffrance. Comme nous l'avons vu, l'aliénation n'est pas une fatalité. Pour y faire face, il est important de cultiver le bien-être du personnel enseignant. Par conséquent, l'offre de formation continue pourrait être améliorée dans les CSS. En ce qui a trait aux espaces d'échanges et à l'instauration d'un climat de solidarité dans les milieux, la mise en place de dispositifs favorisant la prise de parole (dans l'esprit des approches cliniques) pourrait être favorisée, dans le cadre de la formation initiale comme dans les milieux de pratique existants.

Finalement, il nous apparaît impératif de déconstruire l'idée d'une vocation enseignante, c'est-à-dire d'un don de soi qui serait parfois implicitement considéré comme nécessaire pour exercer le métier. La souffrance enseignante ne devrait pas être normalisée. Par ailleurs, comme nous l'avons vu, la représentation de la vocation enseignante peut se mélanger, au Québec actuellement, avec une perspective de dévotion à la performance néolibérale, tout aussi pernicieuse. La déconstruction de la vocation enseignante pourrait s'effectuer par de la formation sur le risque de l'idéal vocationnel, notamment dans le cadre du cursus universitaire.

Pistes de recherches

Outre les pistes de recherche que nous avons déjà proposées, nos travaux permettent de pointer vers d'autres. D'abord, réitérons qu'on doit mener davantage de recherches afin de mieux comprendre les effets du néolibéralisme éducatif sur les enseignants, en lien avec le phénomène d'aliénation qui en découle. On pourrait inclure des participants issus d'autres corps de métier, comme les directions d'établissement d'enseignement. Cela permettrait de mieux cerner comment différentes catégories d'acteurs peuvent subir les effets négatifs du néolibéralisme éducatif, vivre de l'aliénation et en subir des conséquences psychologiques. Selon une recherche de Gravelle et Bérubé Daigneault (2023, p. 138), les responsables des établissements scolaires peuvent également ressentir du stress en lien avec la GAR, qui compliquerait et alourdirait leur travail. Nous jugeons donc plausible qu'elles puissent, elles aussi, bien à leur manière, subir les phénomènes cités plus haut, ce qui pourrait faire l'objet d'un étayage approfondi.

En outre, un élément inattendu de la démarche mérite d'être souligné : la première entrevue a parfois agi comme un moment de prise de conscience pour certains participants. Cet effet de conscientisation laisse entrevoir le potentiel réflexif du dispositif de recherche, qui a pu amener les enseignants à penser différemment leur rapport au travail et à leur profession. Bien que ce phénomène soit secondaire dans le cadre du présent projet, il pourrait faire l'objet d'une recherche ultérieure inspirée des approches de recherche-action, afin d'explorer plus systématiquement la dimension transformatrice de la participation à une recherche qualitative.

Finalement, nous jugeons important de nous intéresser davantage aux effets de la datafication de l'éducation sur le travail enseignant au Québec. Avec la montée en puissance de la massification des données en éducation et leur utilisation croissante pour orienter la gestion pédagogique de la GAR (Collin, 2024), nous estimons que cet enjeu prendra une importance majeure dans les prochaines années, compte tenu des effets négatifs déjà observés dans la province (perte d'autonomie professionnelle, technicisation du métier, alourdissement de la tâche, etc.). Nos données, recueillies avant l'implantation de certaines plateformes servant à recueillir et à analyser des données massives en éducation au Québec, comme le *Tableau de bord de l'éducation* (Gouvernement du Québec, 2025), ne nous ont pas permis d'explorer spécifiquement l'incidence du phénomène. Des études menées dans d'autres contextes éducatifs nous permettent de dire que

la régulation des pratiques pédagogiques, appuyées sur les données massives, peut faire émerger un éthos enseignant datafié et performatif chez l'enseignant (Daliri-Ngametua et Hardy, 2022; Englund et Frostenson, 2017; Holloway et La Londe, 2021). Nous croyons donc nécessaire de documenter en quoi, et comment, cela pourrait engendrer des répercussions identitaires chez les enseignants québécois, renforcer leur imputabilité, et contraindre davantage leur autonomie professionnelle.

En somme, face à des conditions de travail de plus en plus exigeantes, voire aliénantes, nous croyons que les enseignants, en prenant conscience de ces pressions et de leurs sources structurelles, ainsi qu'en défendant leur conception d'une éducation humaine et émancipatrice, peuvent non seulement résister collectivement, mais aussi agir en tant que rempart contre les dérives du néolibéralisme éducatif.

ANNEXE A

Aspects positifs et négatifs des orientations de caractère suivant Fromm (1947/1967, p. 93-94)

Orientation réceptive	
<i>Aspects positifs</i>	<i>Aspects négatifs</i>
Prêt à l'acceptation	Passif, sans initiative
Impressionnable	Sans opinion, sans caractère
Dévoué	Soumis
Modeste	Sans fierté
Charmant	Parasite
Accommodant	Sans principes
Socialement adapté	Servile, manque de confiance en soi
Idéaliste	Irréaliste
Sensible	Lâche
Poli	Mou
Optimiste	Se limite aux souhaits
Confiant	Crédule
Tendre	Sentimental
Orientation exploitatrice	
<i>Aspects positifs</i>	<i>Aspects négatifs</i>
Actif	Exploiteur
Capable de prendre une initiative	Agressif
Capable de revendiquer	Égocentrique
Fier	Vaniteux
Impulsif	Téméraire
Confiant en soi	Arrogant
Captivant	Séduisant – avec nuance de corruption
Orientation accumulatrice	
<i>Aspects positifs</i>	<i>Aspects négatifs</i>
Pratique	Prosaïque
Économe	Avare
Prudent	Soupçonneux
Réservé	Froid
Patient	Léthargique
Circonspect	Inquiet
Ferme, tenace	Têtu
Imperturbable	Indolent

Maître de soi	Inerte
Ordonné	Pédant
Méthodique	Obsédé
Loyal	Possessif
Orientation mercantile	
<i>Aspects positifs</i>	<i>Aspects négatifs</i>
Avisé	Opportuniste
Capable de changement	Inconstant
Jeune	Infantile
Prévoyant	Sans futur ni passé
Esprit ouvert	Sans principes ni valeurs
Sociable	Incapable de supporter la solitude
Qui n'hésite pas à expérimenter	Sans but
Détaché des dogmes	Relativiste
Efficace	Agité
Curieux	Dépourvu de tact
Intelligent	Intellectuel
Souple	Sans discernement
Tolérant	Indifférent
Spirituel	Extravagant
Généreux	Prodigue

ANNEXE B

Canevas d'entrevue 1 de la recherche *La souffrance enseignante au Québec*

ROBICHAUD, Arianne

Souffrance enseignante – Canevas d'entrevue 1



ENTREVUE 1 : CANEVAS

OBJECTIFS DE L'ENTREVUE

Les principaux objectifs de cette entrevue sont de mieux comprendre les **causes de la souffrance enseignante** vécue au quotidien par les enseignants québécois. Elle cherche à voir, à travers votre témoignage, les **différentes dimensions de cette souffrance** : des enjeux liés à votre **identité professionnelle**, des enjeux liés à vos **relations de travail**, des enjeux liés au **degré de reconnaissance de la profession enseignante**, ou **tout autre enjeu qui vous semble particulièrement important à ce sujet**.

CLARIFICATION DES TERMES UTILISÉS

Souffrance enseignante : concerne différentes formes de souffrance au travail (malaise dans l'exercice de ses fonctions, difficultés d'adaptation, stress, épuisement, impression de surcharge, conflits interpersonnels, etc.) qui rendent plus complexes votre bien-être et votre épanouissement en tant qu'enseignant(e).

DÉROULEMENT DE L'ENTREVUE

L'entrevue comporte **6 parties, et une vingtaine de questions** : 1) un court **questionnaire**, 2) une courte section sur votre **statut enseignant actuel**, 3) une section portant sur votre **identité professionnelle** en tant qu'enseignant-e, 4) une section sur vos **relations de travail**, 5) une section sur votre perception du **degré de reconnaissance de la profession enseignante**, puis 6) une **section ouverte sur les enjeux et difficultés** vécus dans le cadre de votre travail. **N'hésitez pas à poser des questions ou émettre des commentaires à tout moment, que ce soit pour éclaircir votre compréhension des thèmes abordés ou préciser votre pensée.**

MESURES PARTICULIÈRES

Vous êtes libre, **à tout moment**, de refuser de répondre à une question posée par la chercheure, d'exprimer votre malaise par rapport à une question ou un thème abordé, de suspendre momentanément l'entrevue ou de mettre un terme à cette entrevue, et ce, sans aucun préjudice de quelque nature.

PARTIE 1 : Questionnaire

PARTIE 2 : Statut et tâches actuelles

Q1 – Pourriez-vous m'indiquer dans quelle établissement, à quel niveau et, s'il y a lieu, quelle matière spécifique vous enseignez présentement?

Q2 – Quel est votre statut actuel (contrat? poste? permanence? remplacement?)? S'il y a lieu, quelle est la durée du contrat ou du remplacement?

PARTIE 3 : Identité professionnelle

Q3 – Décrivez-moi globalement la façon dont vous concevez, personnellement, votre identité professionnelle en tant qu'enseignant-e (votre rôle, vos valeurs, votre conception de l'éducation, etc.)

Q4 - Selon vous, y a-t-il des éléments qui ont influencé ou qui continuent d'influencer votre identité professionnelle au travail?

- Formation initiale à l'université?
- Demandes ministérielles, programmes scolaires, examens et évaluations?
- Demandes de la commission scolaire?
- Demandes de la direction, demandes générales de l'établissement et projets de réussite?
- Demandes des parents, demandes des élèves?
- Autres?

Q5 - Si oui, comment percevez-vous cette influence?

- De façon positive (*car elle guide vos activités*)?
- De façon négative (*sur le plan de l'autonomie et de la liberté professionnelles*)?
- Si vous percevez cette influence de façon négative, comment cela se manifeste-t-il au quotidien (*frustrations, symptômes psychologiques, physiques, émotions, remises en question, etc.*)?

PARTIE 4 : Relations de travail**Q6- Comment décririez-vous vos relations par rapport aux élèves?**

- Les jugez-vous satisfaisantes? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi?
- Si non, pensez-vous que ce degré de satisfaction ait une influence sur votre bien-être général dans l'exercice de votre métier?
- De quelle façon cette influence se manifeste-t-elle (*frustrations, symptômes psychologiques, physiques, émotions, remises en question du choix de carrière, etc.*)?

Q7- Comment décririez-vous vos relations par rapport aux parents?

- Les jugez-vous satisfaisantes? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi?
- Si non, pensez-vous que ce degré de satisfaction ait une influence sur votre bien-être général dans l'exercice de votre métier?
- De quelle façon cette influence se manifeste-t-elle (*frustrations, symptômes psychologiques, physiques, émotions, remises en question du choix de carrière, etc.*)?

Q8- Comment décririez-vous vos relations de travail par rapport aux collègues enseignants et autres (techniciens, personnel de soutien, professionnels, psychologues, etc.)?

- Les jugez-vous satisfaisantes? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi?
- Si non, pensez-vous que ce degré de satisfaction ait une influence sur votre bien-être général dans l'exercice de votre métier?
- De quelle façon cette influence se manifeste-t-elle (*frustrations, symptômes psychologiques, physiques, émotions, remises en question du choix de carrière, etc.*)?

Q9- Comment décririez-vous vos relations de travail par rapport à la direction?

- Les jugez-vous satisfaisantes? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi?
- Si non, pensez-vous que ce degré de satisfaction ait une influence sur votre bien-être général dans l'exercice de votre métier?
- De quelle façon cette influence se manifeste-t-elle (*frustrations, symptômes psychologiques, physiques, émotions, remises en question du choix de carrière, etc.*)?

Q10- Comment décririez-vous vos relations à la commission scolaire?

- Les jugez-vous satisfaisantes? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi?
- Si non, pensez-vous que ce degré de satisfaction ait une influence sur votre bien-être général dans l'exercice de votre métier?
- De quelle façon cette influence se manifeste-t-elle (*frustrations, symptômes psychologiques, physiques, émotions, remises en question du choix de carrière, etc.*)?

Q11- Comment décririez-vous vos relations au Ministère de l'éducation?

- Les jugez-vous satisfaisantes? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi?
- Si non, pensez-vous que ce degré de satisfaction ait une influence sur votre bien-être général dans l'exercice de votre métier?
- De quelle façon cette influence se manifeste-t-elle (*frustrations, symptômes psychologiques, physiques, émotions, remises en question du choix de carrière, etc.*)?

PARTIE 5 – Reconnaissance

Q12 - De façon générale, comment percevez-vous le degré de reconnaissance attribué à votre travail par vos élèves?

- Le jugez-vous satisfaisant? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi?
- Si non, pensez-vous que ce degré de satisfaction ait une influence sur votre bien-être général dans l'exercice de votre métier?
- De quelle façon cette influence se manifeste-t-elle (*frustrations, symptômes psychologiques, physiques, émotions, remises en question du choix de carrière, etc.*)?

Q13 - De façon générale, comment percevez-vous le degré de reconnaissance attribué à votre travail par les parents de vos élèves?

- Le jugez-vous satisfaisant? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi?
- Si non, pensez-vous que ce degré de satisfaction ait une influence sur votre bien-être général dans l'exercice de votre métier?
- De quelle façon cette influence se manifeste-t-elle (*frustrations, symptômes psychologiques, physiques, émotions, remises en question du choix de carrière, etc.*)?

Q14 - De façon générale, comment percevez-vous le degré de reconnaissance attribué à votre travail par votre direction?

- Le jugez-vous satisfaisant? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi?
- Si non, pensez-vous que ce degré de satisfaction ait une influence sur votre bien-être général dans l'exercice de votre métier?
- De quelle façon cette influence se manifeste-t-elle (*frustrations, symptômes psychologiques, physiques, émotions, remises en question du choix de carrière, etc.*)?

Q15 - De façon générale, comment percevez-vous le degré de reconnaissance attribué à votre travail par votre commission scolaire?

- Le jugez-vous satisfaisant? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi?
- Si non, pensez-vous que ce degré de satisfaction ait une influence sur votre bien-être général dans l'exercice de votre métier?
- De quelle façon cette influence se manifeste-t-elle (*frustrations, symptômes psychologiques, physiques, émotions, remises en question du choix de carrière, etc.*)?

Q16 - De façon générale, comment percevez-vous le degré de reconnaissance attribué à votre travail par le Ministère de l'éducation?

- Le jugez-vous satisfaisant? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi?
- Si non, pensez-vous que ce degré de satisfaction ait une influence sur votre bien-être général dans l'exercice de votre métier?
- De quelle façon cette influence se manifeste-t-elle (*frustrations, symptômes psychologiques, physiques, émotions, remises en question du choix de carrière, etc.*)?

Q17 - De façon générale, comment percevez-vous le degré de reconnaissance attribué à votre travail par la société québécoise au sens large?

- Le jugez-vous satisfaisant? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi?
- Si non, pensez-vous que ce degré de satisfaction ait une influence sur votre bien-être général dans l'exercice de votre métier?
- De quelle façon cette influence se manifeste-t-elle (*frustrations, symptômes psychologiques, physiques, émotions, remises en question du choix de carrière, etc.*)?

PARTIE 6 – Section ouverte sur les enjeux et difficultés rencontrés dans le cadre de votre travail

Q19 – Vivez-vous d'autres types d'enjeux et difficultés dans l'exercice de votre travail?

Q20 – Comment ces enjeux et difficultés influencent votre degré de bien-être et d'émancipation en termes professionnels?

Q21 – Vous sentez-vous soutenu et accompagné au regard de ces problématiques? Si oui, par qui ou par quel type de mesures? Sinon, quel genre de soutien aimeriez-vous obtenir?

Q2 – Vouliez-vous ajouter des remarques, ou avez-vous des questions par rapport à cette entrevue?

MERCI!

ANNEXE C

Canevas d'entrevue 2 de la recherche *La souffrance enseignante au Québec*

ROBICHAUD, Arianne

Souffrance enseignante – Canevas d'entrevue 2



ENTREVUE 2 : CANEVAS

OBJECTIFS DE L'ENTREVUE

Les principaux objectifs de cette entrevue sont de mieux comprendre les **causes de la souffrance enseignante** vécue au quotidien par les enseignants québécois. Elle cherche à voir, à travers votre témoignage, les **différentes dimensions de cette souffrance** : des enjeux liés à votre **identité professionnelle**, des enjeux liés à vos **relations de travail**, des enjeux liés au **degré de reconnaissance de la profession enseignante**, ou **tout autre enjeu qui vous semble particulièrement important à ce sujet**.

CLARIFICATION DES TERMES UTILISÉS

Souffrance enseignante : concerne différentes formes de souffrance au travail (malaise dans l'exercice de ses fonctions, difficultés d'adaptation, stress, épuisement, impression de surcharge, conflits interpersonnels, etc.) qui rendent plus complexes votre bien-être et votre épanouissement en tant qu'enseignant(e).

DÉROULEMENT DE L'ENTREVUE

L'entrevue comporte **7 parties, et une vingtaine de questions** : 1) un court **questionnaire**, 2) une courte section sur votre **statut enseignant actuel**, 3) un rappel de votre témoignage offert dans le cadre de notre première entrevue, puis votre perception de ce témoignage aujourd'hui, 4) une section portant sur votre **identité professionnelle** en tant qu'enseignant.e, 5) une section sur vos **relations de travail**, 6) une section sur votre perception du **degré de reconnaissance de la profession enseignante**, puis 7) une **section ouverte sur les enjeux et difficultés** vécus dans le cadre de votre travail. **N'hésitez pas à poser des questions ou émettre des commentaires à tout moment, que ce soit pour éclaircir votre compréhension des thèmes abordés ou préciser votre pensée.**

MESURES PARTICULIÈRES

Vous êtes libre, **à tout moment**, de refuser de répondre à une question posée par la chercheure, d'exprimer votre malaise par rapport à une question ou un thème abordé, de suspendre momentanément l'entrevue ou de mettre un terme à cette entrevue, et ce, sans aucun préjudice de quelque nature.

PARTIE 1 : Questionnaire

PARTIE 2 : Statut et tâches actuelles

Q1 – Pourriez-vous m'indiquer dans quelle établissement, à quel niveau et, s'il y a lieu, quelle matière spécifique vous enseignez présentement?

Q2 – Quel est votre statut actuel (contrat? poste? permanence? remplacement?)? S'il y a lieu, quelle est la durée du contrat ou du remplacement?

PARTIE 3 : Rappel de l'entrevue 1

Q3 – Voici une synthèse des réponses données lors de l'entrevue 1

- Quelle est votre perception actuelle de ces réponses? Votre réalité est-elle la même aujourd'hui?
- Si oui, pourquoi?
- Si non, quels sont les changements vécus au regard des thèmes abordés dans l'entrevue 1?

PARTIE 4 : Identité professionnelle

Q4 – Rappelez-moi globalement la façon dont vous concevez, personnellement, votre identité professionnelle en tant qu'enseignant.e (votre rôle, vos valeurs, votre conception de l'éducation, etc.)

Q5 - Jugez-vous que vous pouvez, au quotidien, exprimer votre identité professionnelle à travers les différentes activités liées à votre travail?

- Si oui, pourquoi? Pourriez-vous me donner des exemples concrets?
- Si non, pour quelles raisons? Pourriez-vous me donner des exemples concrets?
- Si non, jugez-vous que cela influence votre bien-être au travail?
- Si cela influence votre bien-être au travail, comment cela se manifeste-t-il (frustrations, symptômes psychologiques ou physiques, malaises, remises en question, etc.)?

Q6 - Quelle est votre perception du lien entre votre identité professionnelle et l'autonomie/liberté enseignante?

- Est-ce un lien fort, important?
- Si oui, pourquoi?
- Si non, pourquoi?

Q7 – Rencontrez-vous, dans votre travail, des limites à votre autonomie professionnelle?

- Si non, quelles sont les raisons grâce auxquelles vous jouissez d'une pleine autonomie professionnelle?
- Si oui, quelles sont-elles?
- Si oui, cela affecte-t-il votre bien-être professionnel et personnel en tant qu'enseignant(e)?
- De quelle façon cette influence se manifeste-t-elle (frustrations, symptômes psychologiques, physiques, émotions, remises en question du choix de carrière, etc.)?

Q8 – Si vous jugez que vous rencontrez certaines limites à votre autonomie professionnelle, quelles conditions de travail favoriseraient, selon vous, une pleine autonomie professionnelle?

- Sur le plan des règlements ministériels (programme de formation, examens ministériels, pédagogie, etc.) ?
- Sur le plan des ressources allouées (budget, ressources matérielles et humaines, TES, soutien, etc.) ?
- Sur le plan du fonctionnement de votre établissement (projet d'école, plan de réussite, attentes de la direction, gestion axée sur les résultats, etc.)?

PARTIE 4 : Relations de travail**Q9- Comment décririez-vous actuellement vos relations par rapport aux élèves?**

- Les jugez-vous satisfaisantes? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi? Pourriez-vous nous fournir quelques exemples?
- Si non, pensez-vous que ce degré de satisfaction ait une influence sur votre bien-être général dans l'exercice de votre métier?
- De quelle façon cette influence se manifeste-t-elle (*frustrations, symptômes psychologiques, physiques, émotions, remises en question du choix de carrière, etc.*)?

Q10- Comment décririez-vous actuellement vos relations par rapport aux parents?

- Les jugez-vous satisfaisantes? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi? Pourriez-vous nous fournir quelques exemples?
- Si non, pensez-vous que ce degré de satisfaction ait une influence sur votre bien-être général dans l'exercice de votre métier?

- De quelle façon cette influence se manifeste-t-elle (*frustrations, symptômes psychologiques, physiques, émotions, remises en question du choix de carrière, etc.*)?

Q11- Comment décririez-vous actuellement vos relations de travail par rapport aux collègues enseignants et autres (techniciens, personnel de soutien, professionnels, psychologues, etc.)?

- Les jugez-vous satisfaisantes? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi? Pourriez-vous nous fournir quelques exemples?
- Si non, pensez-vous que ce degré de satisfaction ait une influence sur votre bien-être général dans l'exercice de votre métier?
- De quelle façon cette influence se manifeste-t-elle (*frustrations, symptômes psychologiques, physiques, émotions, remises en question du choix de carrière, etc.*)?

Q12- Comment décririez-vous actuellement vos relations de travail par rapport à la direction?

- Les jugez-vous satisfaisantes? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi? Pourriez-vous nous fournir quelques exemples?
- Si non, pensez-vous que ce degré de satisfaction ait une influence sur votre bien-être général dans l'exercice de votre métier?
- De quelle façon cette influence se manifeste-t-elle (*frustrations, symptômes psychologiques, physiques, émotions, remises en question du choix de carrière, etc.*)?

Q13- Comment décririez-vous actuellement vos relations à la commission scolaire?

- Les jugez-vous satisfaisantes? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi? Pourriez-vous nous fournir quelques exemples?
- Si non, pensez-vous que ce degré de satisfaction ait une influence sur votre bien-être général dans l'exercice de votre métier?
- De quelle façon cette influence se manifeste-t-elle (*frustrations, symptômes psychologiques, physiques, émotions, remises en question du choix de carrière, etc.*)?

Q14- Comment décririez-vous actuellement vos relations au Ministère de l'éducation?

- Les jugez-vous satisfaisantes? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi? Pourriez-vous nous fournir quelques exemples?
- Si non, pensez-vous que ce degré de satisfaction ait une influence sur votre bien-être général dans l'exercice de votre métier?

- De quelle façon cette influence se manifeste-t-elle (*frustrations, symptômes psychologiques, physiques, émotions, remises en question du choix de carrière, etc.*)?

PARTIE 6 – Reconnaissance

Q15 - Sentez-vous généralement que la valeur de votre travail est reconnue par vos élèves?

- Si oui, pour quelles raisons? Pouvez-vous me fournir quelques exemples?
- Si non, pour quelles raisons? Pouvez-vous me fournir quelques exemples?
- Si non, cela affecte-t-il votre bien-être professionnel et personnel en tant qu'enseignant(e)?
- De quelle façon cette influence se manifeste-t-elle (*frustrations, symptômes psychologiques, physiques, émotions, remises en question du choix de carrière, etc.*)

Q16 - Sentez-vous généralement que la valeur de votre travail est reconnue par les parents de vos élèves?

- Si oui, pour quelles raisons? Pouvez-vous me fournir quelques exemples?
- Si non, pour quelles raisons? Pouvez-vous me fournir quelques exemples?
- Si non, cela affecte-t-il votre bien-être professionnel et personnel en tant qu'enseignant(e)?
- De quelle façon cette influence se manifeste-t-elle (*frustrations, symptômes psychologiques, physiques, émotions, remises en question du choix de carrière, etc.*)

Q17 - Sentez-vous généralement que la valeur de votre travail est reconnue par votre direction d'établissement?

- Si oui, pour quelles raisons? Pouvez-vous me fournir quelques exemples?
- Si non, pour quelles raisons? Pouvez-vous me fournir quelques exemples?
- Si non, cela affecte-t-il votre bien-être professionnel et personnel en tant qu'enseignant(e)?
- De quelle façon cette influence se manifeste-t-elle (*frustrations, symptômes psychologiques, physiques, émotions, remises en question du choix de carrière, etc.*)

Q18 - Sentez-vous généralement que la valeur de votre travail est reconnue par le Ministère de l'éducation?

- Si oui, pour quelles raisons? Pouvez-vous me fournir quelques exemples?
- Si non, pour quelles raisons? Pouvez-vous me fournir quelques exemples?

- Si non, cela affecte-t-il votre bien-être professionnel et personnel en tant qu'enseignant(e)?
- De quelle façon cette influence se manifeste-t-elle (*frustrations, symptômes psychologiques, physiques, émotions, remises en question du choix de carrière, etc.*)

Q19 - Sentez-vous généralement que la valeur de votre travail est reconnue par la société québécoise au sens large?

- Si oui, pour quelles raisons? Pouvez-vous me fournir quelques exemples?
- Si non, pour quelles raisons? Pouvez-vous me fournir quelques exemples?
- Si non, cela affecte-t-il votre bien-être professionnel et personnel en tant qu'enseignant(e)?
- De quelle façon cette influence se manifeste-t-elle (*frustrations, symptômes psychologiques, physiques, émotions, remises en question du choix de carrière, etc.*)

PARTIE 7 – Section ouverte sur les enjeux et difficultés rencontrés dans le cadre de votre travail

Q20 – Vivez-vous d'autres types d'enjeux et difficultés dans l'exercice de votre travail?

Q21 – Comment ces enjeux et difficultés influencent votre degré de bien-être et d'émancipation en termes professionnels?

Q22 – Vous sentez-vous soutenu et accompagné au regard de ces problématiques? Si oui, par qui ou par quel type de mesures? Sinon, quel genre de soutien aimeriez-vous obtenir?

Q23 – Voudriez-vous ajouter des remarques, ou avez-vous des questions par rapport à cette entrevue?

MERCI!

ANNEXE D

Canevas d'entrevue 1 de la recherche *NGP et GAR en éducation*

ROBICHAUD, Arianne

Perception des politiques éducatives – Canevas d'entrevue 1



ENTREVUE 1 : CANEVAS

OBJECTIFS DE L'ENTREVUE

Les principaux objectifs de cette entrevue sont de mieux comprendre **votre perception des impacts de la Gestion axée sur les résultats (GAR) sur votre travail enseignant au quotidien**. Elle cherche à voir, à travers votre témoignage, les différentes façons dont les mesures de GAR mises en œuvre dans votre établissement influencent votre travail : vos activités d'enseignement et l'organisation de vos tâches et responsabilités, les devoirs professionnels que vous devez accomplir, vos relations de travail avec votre direction d'établissement ou vos collègues, ou encore **toute autre dimension de votre travail qui vous semble influencée par ces mesures**.

CLARIFICATION DES TERMES UTILISÉS

Gestion axée sur les résultats (GAR) : courant de gestion qui, en éducation depuis 2001 (lois 82, 124 et 88), oblige les établissements scolaires du Québec à se doter d'un plan de réussite qui permet l'opérationnalisation et la reddition de comptes du pallier inférieur (école) aux palliers supérieurs (CS et Ministère). En termes concrets et de mise en œuvre dans votre établissement, il s'agit notamment des cibles à atteindre à chaque année dans les différentes matières.

DÉROULEMENT DE L'ENTREVUE

L'entrevue comporte **5 parties** : 1) un court questionnaire, 2) une courte section sur votre **statut** de travail, vos **tâches** et vos **responsabilités** actuelles, 3) une section sur votre **perception de la mise en œuvre de la GAR dans votre établissement**, 4) une section sur votre **perception de l'influence de la GAR sur les différentes dimensions de votre travail au quotidien**, puis 5) une **section ouverte** sur tout aspect que nous n'aurions pas eu la chance d'aborder dans le cadre des sections précédentes. **N'hésitez pas à poser des questions ou émettre des commentaires à tout moment, que ce soit pour éclaircir votre compréhension des thèmes abordés ou préciser votre pensée.**

MESURES PARTICULIÈRES

Vous êtes libre, **à tout moment**, de refuser de répondre à une question posée par la chercheuse, d'exprimer votre malaise par rapport à une question ou un thème abordé, de suspendre momentanément l'entrevue ou de mettre un terme à cette entrevue, et ce, sans aucun préjudice de quelque nature.

PARTIE 1 : Questionnaire

PARTIE 2 : Statut et tâches actuelles

Q1 – Pourriez-vous m'indiquer dans quelle établissement, à quel niveau et, s'il y a lieu, quelle matière spécifique vous enseignez présentement?

Q2 – Quel est votre statut actuel (contrat? poste? permanence? remplacement?)? S'il y a lieu, quelle est la durée du contrat ou du remplacement?

PARTIE 3 : Perception de la mise en œuvre de la GAR dans votre établissement

Q3 – Décrivez-moi globalement, et dans vos propres mots, la façon dont vous comprenez la GAR et les mesures qui sont mises en œuvre dans votre établissement en lien avec ce type de gestion.

Q4 – D'où provient votre compréhension de la GAR? De cours que vous avez suivis à l'université en formation des maîtres? Directement du "terrain" et de l'expérience? De formations continues offertes par votre commission scolaire? D'informations provenant de votre syndicat? Autres?

Q5 – Quelles sont les activités concrètes auxquelles vous participez, dans l'année scolaire, en lien avec la création du plan de réussite de votre établissement, l'organisation des cibles à atteindre pour l'année, le bilan annuel de fin d'année ou autre?

Q6 – Lors de ces activités, comment qualifieriez-vous le processus de discussion partagé par les membres de l'équipe-école? Vous construisez les cibles ensemble, à la lumière de vos situations et besoins personnels et collectifs? Est-ce plutôt un processus qui va du bas vers le haut? Y a-t-il une entente générale à propos d'objectifs communs, ou plutôt des tensions?

Q7 – De façon générale, dans quelle mesure vos considérations personnelles par rapport à la GAR et aux cibles à atteindre sont-elles entendues et considérées par vos collègues et votre direction?

Q8 -De façon générale, quelle est votre perception des mesures de GAR telles que vécues dans votre établissement? Positive, négative, neutre?

PARTIE 4 : Perception de l'influence de la GAR sur les différentes dimensions de votre travail au quotidien

Q9 – De façon générale, croyez-vous que les mesures relatives à la GAR influencent votre travail enseignant au quotidien?

Q10 – Quelle est votre perception des liens entre la GAR et vos valeurs enseignantes personnelles?

- Les mesures relatives à la GAR dans votre établissement sont-elles cohérentes avec vos valeurs personnelles en tant qu'enseignant-e?
- Si oui, quelles sont ces valeurs, et comment sont-elles cohérentes avec les objectifs de la GAR?
- Si non, comment vos valeurs diffèrent-elles de ce qu'implique la GAR, et en quoi cela a-t-il des impacts sur votre quotidien?

Q11 – Quelle est votre perception des liens entre la GAR et vos tâches enseignantes précises?

- Croyez-vous que les mesures relatives à la GAR dans votre établissement influencent, positivement ou non, vos pratiques enseignantes (activités, contenus à transmettre, évaluation des apprentissages, etc.)?
- Si oui, dans quelle mesure et dans quel contexte?
- Si oui, cela participe-t-il positivement, selon vous, à votre développement professionnel (meilleures planifications, hausse des standards "vers le haut", meilleur sentiment d'efficacité en tant qu'enseignant-e, etc.)?

Q12- Quelle est votre perception de l'influence de la GAR sur vos relations de travail?

- Croyez-vous que les mesures relatives à la GAR dans votre établissement influencent, positivement ou négativement, le climat de travail dans votre école?
- Si oui, comment cela se répercute-t-il sur vos relations avec votre direction? S'inscrivent-elles dans un climat de soutien et de compréhension? Plutôt dans un climat de méfiance mutuelle?
- Si oui, comment cela se répercute-t-il sur vos relations avec vos collègues? S'inscrivent-elles dans un climat de soutien mutuel et de travail coopératif pour atteindre les objectifs visés? Plutôt dans un climat de compétition?

Q13- Quelle est votre perception de l'influence de la GAR sur la qualité des apprentissages de vos élèves?

- Croyez-vous que les mesures relatives à la GAR dans votre établissement participent directement à améliorer la qualité des apprentissages et des résultats de vos élèves?
- Si oui, de quelle manière?
- Si non, pourquoi?

Q14- De façon générale, croyez vous que les mesures relatives à la GAR participent à hausser la reconnaissance, le statut et le prestige social accordés aux enseignants dans la société québécoise?

- Croyez-vous que la GAR fasse de vous des enseignants plus "imputables" de la réussite scolaire des élèves, et donc, des enseignants plus professionnels? Oui, non, pourquoi?
- Si oui, croyez-vous que cela peut participer à une meilleure reconnaissance du travail enseignant dans la société québécoise? Oui, non, pourquoi?

PARTIE 5 – Section ouverte

Q15 – Y a-t-il d'autres considérations que vous aimeriez ajouter au regard de la GAR et dont nous n'avons pas parlé dans le cadre des questions précédentes?

Q18 – Vouliez-vous ajouter des remarques, ou avez-vous des questions par rapport à cette entrevue?

ANNEXE E

Canevas d'entrevue 2 de la recherche *NGP et GAR en éducation*

ROBICHAUD, Arianne

Perception des politiques éducatives – Canevas d'entrevue 2



ENTREVUE 2 : CANEVAS

OBJECTIFS DE L'ENTREVUE

Les principaux objectifs de cette entrevue sont de mieux comprendre **votre perception des impacts de la Gestion axée sur les résultats (GAR) sur votre travail enseignant au quotidien**. Elle cherche à voir, à travers votre témoignage, les différentes façons dont les mesures de GAR mises en œuvre dans votre établissement influencent votre travail : vos activités d'enseignement et l'organisation de vos tâches et responsabilités, les devoirs professionnels que vous devez accomplir, vos relations de travail avec votre direction d'établissement ou vos collègues, ou encore **toute autre dimension de votre travail qui vous semble influencée par ces mesures**.

CLARIFICATION DES TERMES UTILISÉS

Gestion axée sur les résultats (GAR) : courant de gestion qui, en éducation depuis 2001 (lois 82, 124 et 88), oblige les établissements scolaires du Québec à se doter d'un plan de réussite qui permet l'opérationnalisation et la reddition de comptes du pallier inférieur (école) aux palliers supérieurs (CS et Ministère). En termes concrets et de mise en œuvre dans votre établissement, il s'agit notamment des cibles à atteindre à chaque année dans les différentes matières.

DÉROULEMENT DE L'ENTREVUE

L'entrevue comporte **5 parties** : 1) un court questionnaire, 2) une courte section sur votre **statut de travail**, vos **tâches** et vos **responsabilités** actuelles, 3) une section sur votre **perception de la mise en œuvre de la GAR dans votre établissement**, 4) une section sur votre **perception de l'influence de la GAR sur les différentes dimensions de votre travail au quotidien**, puis 5) une section ouverte sur tout aspect que nous n'aurions pas eu la chance d'aborder dans le cadre des sections précédentes. **N'hésitez pas à poser des questions ou émettre des commentaires à tout moment, que ce soit pour éclaircir votre compréhension des thèmes abordés ou préciser votre pensée.**

MESURES PARTICULIÈRES

Vous êtes libre, **à tout moment**, de refuser de répondre à une question posée par la chercheure, d'exprimer votre malaise par rapport à une question ou un thème abordé, de suspendre

momentanément l'entrevue ou de mettre un terme à cette entrevue, et ce, sans aucun préjudice de quelconque nature.

PARTIE 1 : Questionnaire

PARTIE 2 : Statut et tâches actuelles

Q1 – Pourriez-vous m'indiquer dans quel établissement, à quel niveau et, s'il y a lieu, quelle matière spécifique vous enseignez présentement?

Q2 – Quel est votre statut actuel (contrat? poste? permanence? remplacement?)? S'il y a lieu, quelle est la durée du contrat ou du remplacement?

PARTIE 3 : Perception de la mise en œuvre de la GAR dans votre établissement

Q3 – L'année dernière, vous avez décrit votre compréhension de la GAR de la façon suivante (**faire un rappel au participant**) : votre compréhension est-elle la même que l'année dernière, ou a-t-elle subi quelques modifications depuis?

Q4 – Avez-vous vécu d'autres situations relatives à la GAR dans votre établissement scolaire qui sont différentes des activités menées lors de la dernière entrevue (**faire un rappel au participant**)?

Q5 – Quelles sont les activités concrètes auxquelles vous participez ou avez participé, cette année, en lien avec la création du plan de réussite de votre établissement, l'organisation des cibles à atteindre pour l'année, le bilan annuel de fin d'année ou autre?

Q6 – Lors de ces activités, comment qualifieriez-vous le processus de discussion partagé par les membres de l'équipe-école? Vous construisez les cibles ensemble, à la lumière de vos situations et besoins personnels et collectifs? Est-ce plutôt un processus qui va du bas vers le haut? Y a-t-il une entente générale à propos d'objectifs communs, ou plutôt des tensions?

Q7 – De façon générale, dans quelle mesure vos considérations personnelles par rapport à la GAR et aux cibles à atteindre sont-elles entendues et considérées par vos collègues et votre direction?

Q8 -De façon générale, quelle est votre perception des mesures de GAR telles que vécues dans votre établissement? Positive, négative, neutre?

PARTIE 4 : Perception de l'influence de la GAR sur les différentes dimensions de votre travail au quotidien

Q9 – De façon générale, croyez-vous que les mesures relatives à la GAR influencent votre travail enseignant au quotidien?

Q10 – Quelle est votre perception des liens entre la GAR et vos valeurs enseignantes personnelles?

- Les mesures relatives à la GAR dans votre établissement sont-elles cohérentes avec vos valeurs personnelles en tant qu'enseignant-e?
- Si oui, quelles sont ces valeurs, et comment sont-elles cohérentes avec les objectifs de la GAR?
- Si non, comment vos valeurs se différencient-elles de ce qu'implique la GAR, et en quoi cela a-t-il des impacts sur votre quotidien?

Q11 – Quelle est votre perception des liens entre la GAR et votre perception des missions de l'école québécoise?

- Quelles sont les missions éducatives de l'école selon vous?
- Quel est le lien entre la GAR et ces missions éducatives? La GAR permet-elle de mieux les accomplir? Au contraire, y contrevient-elle?
- Quelle est votre position sur l'éducation à la citoyenneté dans l'école québécoise? Comment s'inscrit-elle dans les missions éducatives de l'école?
- Quel est le rapport de la GAR à la question de l'éducation à la citoyenneté? Permet-elle de mieux l'accomplir? Au contraire, y contrevient-elle?

Q12 – Quelle est votre perception des liens entre la GAR et vos tâches enseignantes précises?

- Croyez-vous que les mesures relatives à la GAR dans votre établissement influencent, positivement ou non, vos pratiques enseignantes (activités, contenus à transmettre, évaluation des apprentissages, etc.)?
- Si oui, dans quelle mesure et dans quel contexte?
- Si oui, cela participe-t-il positivement, selon vous, à votre développement professionnel (meilleures planifications, hausse des standards "vers le haut", meilleur sentiment d'efficacité en tant qu'enseignant-e, etc.)?
- Avez-vous déjà eu à modifier vos pratiques enseignantes (contenus à transmettre, évaluation des apprentissages, approches pédagogiques, etc.) afin de les faire correspondre à des attentes découlant des principes de la GAR ?

Q13- Quelle est votre perception de l'influence de la GAR sur vos relations de travail?

- Croyez-vous que les mesures relatives à la GAR dans votre établissement influencent, positivement ou négativement, le climat de travail dans votre école?
- Si oui, comment cela se répercute-t-il sur vos relations avec votre direction?
S'inscrivent-elles dans un climat de soutien et de compréhension? Plutôt dans un climat de méfiance mutuelle?
- Si oui, comment cela se répercute-t-il sur vos relations avec vos collègues?
S'inscrivent-elles dans un climat de soutien mutuel et de travail coopératif pour atteindre les objectifs visés? Plutôt dans un climat de compétition?

Q14- Quelle est votre perception de l'influence de la GAR sur la qualité des apprentissages de vos élèves?

- Croyez-vous que les mesures relatives à la GAR dans votre établissement participent directement à améliorer la qualité des apprentissages et des résultats de vos élèves?
- Si oui, de quelle manière?
- Si non, pourquoi?

Q15- De façon générale, croyez-vous que les mesures relatives à la GAR participent à hausser la reconnaissance, le statut et le prestige social accordés aux enseignants dans la société québécoise?

- Croyez-vous que la GAR fasse de vous des enseignants plus "imputables" de la réussite scolaire des élèves, et donc, des enseignants plus professionnels? Oui, non, pourquoi?
- Si oui, croyez-vous que cela peut participer à une meilleure reconnaissance du travail enseignant dans la société québécoise? Oui, non, pourquoi?
- Si oui, croyez-vous que cela peut participer à renforcer le sentiment de solidarité collective des enseignants? Oui, non, pourquoi ?

PARTIE 5 – Section ouverte

Q16 – Y a-t-il d'autres considérations que vous aimeriez ajouter au regard de la GAR et dont nous n'avons pas parlé dans le cadre des questions précédentes?

Q17 – Voudriez-vous ajouter des remarques, ou avez-vous des questions par rapport à cette entrevue?

ANNEXE F

Grille d'analyse finale pour le codage

1. Nature humaine	1.1 Solutions progressives 1.2 Solutions régressives 1.3 Besoins existentiels <i>1.3.1 Relation avec autrui</i> <i>1.3.2 Transcendance</i> <i>1.3.3 L'enracinement</i> <i>1.3.4 Identité</i> <i>1.3.5 Structure d'orientation</i> <i>1.3.6 Unité</i> <i>1.3.7 Efficacité</i> <i>1.3.8 Stimulation et excitation</i> 1.4 Travail aliéné 1.5 Relations instrumentales
2. Structure caractérologique	2.1 Orientation de caractère 2.2 Caractère social 2.3 Inconscient social
3. Mécanismes psychologiques aliénants	3.1 Abstractification 3.2 Conformisme de l'automate 3.3 Liberté négative 3.4 Autorité anonyme
4. Pathologie de la normalité	4.1 Santé mentale 4.2 Défaut socialement structuré 4.3 Validation consensuelle
5. Aliénation objective enseignante	5.1 Contraintes à l'exercice du rôle de l'enseignant 5.2 Limitation à l'exercice pédagogique
6. Aliénation subjective enseignante	6.1 Perte de sens 6.2 Impuissance

7. Stratégie d'adaptation, de défense	6.3 Inauthenticité 7.1 Isolement 7.2 Dissonance cognitive 7.3 Conformisme 7.4 Abandon de la profession
8. Conséquences psychologiques négatives	8.1 Stress 8.2 Épuisement professionnel / burn-out 8.3 Anxiété 8.4 Dépression 8.5 Culpabilité 8.6 Honte 8.7 Insomnie 8.8 Fatigue 8.9 Ennui 8.10 Colère 8.11 Remise en question 8.12 Frustrations 8.13 Amertume 8.14 Tristesse 8.15 Peur 8.16 Intimidation 8.17 Surcharge psychique 8.18 Sentiment d'injustice
9. Néolibéralisme éducatif	9.1 Marchandisation de l'éducation 9.2 Valeurs économiques 9.3 Marchés scolaires 9.4 Accountability 9.5 Performativité 9.6 Datafication 9.7 Évaluations externes 9.8 Surveillance 9.9 Précarité 9.10 Performance 9.11 Compressions budgétaires / rationalisation 9.12 Bureaucratisation 9.13 Alourdissement de la tâche 9.14 Standardisation

	9.15 Top/down hiérarchisation
	9.16 Compétitivité scolaire
	9.17 Modification de notes
	9.18 Gestion de la pédagogie
	9.19 Cibles
	9.20 <i>Teach to the test</i>
	9.21 Comparaison
	9.22 Contrôle ou pression
	9.23 Clientélisation
10. Identité professionnelle	
	10.1 Valeurs
	10.2 Rôle
	10.3 Aspirations
	10.4 Liberté
	10.5 Reconnaissance
	10.6 Autonomie professionnelle
	10.9 Conflits identitaires
	10.10 Solidarité
11. Codes émergents	
	11.1 Individualisme
	11.2 Auto-conservation
	11.3 Dévalorisation personnelle
	11.4 Vocation
	11.5 Résistance/Résister
	11.6 Entraide entre collègues

ANNEXE G

Certificat d'approbation éthique



No. de certificat : 2024-6445

Date : 2023-12-06

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (2020) de l'UQAM.

Titre du projet : La relation entre l'aliénation chez les enseignants québécois et le néolibéralisme en éducation : perspective socioanalytique inspirée des théories de Erich Fromm

Nom de l'étudiant : Marie-Hélène Masse-Lamarche

Programme d'études : Doctorat en éducation

Direction(s) de recherche : Arianne Robichaud; Marina Schwimmer

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2024-12-06**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

A handwritten signature in black ink, appearing to be "Raoul Graf".

Raoul Graf, M.A., Ph.D.

Professeur titulaire, Département de marketing
Président du CERPÉ plurifacultaire

RÉFÉRENCES

- Abraham, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*. Érès.
- Achard, F., Cordeau, W. et Trudelle, J. (2021). L'école publique au temps du néolibéralisme : l'urgence d'agir. *Nouveaux Cahiers du socialisme*, (26), 8-12.
<https://id.erudit.org/iderudit/96589ac>
- Akkari, A. et Santiago, M. (2012). L'impact des politiques néolibérales sur l'éducation : tensions entre prise en compte des diversités et standardisation. *Carrefours de l'éducation*, (2), 77-94. <https://doi.org/10.3917/cdle.034.0077>
- Althusser, L. (2005). *Pour Marx*. La Découverte.
- Ambrosio, J. (2013). Changing the subject: Neoliberalism and accountability in public education. *Educational Studies*, 49(4), 316-333.
<https://doi.org/10.1080/00131946.2013.783835>
- Amrein-Beardsley, A., Berliner, D. C. et Rideau, S. (2010). Cheating in the first, second, and third degree: Educators' responses to high-stakes testing. *Education Policy Analysis Archives*, 18(14), 1-36. <https://doi.org/10.14507/epaa.v18n14.2010>
- Anadón, M. (2013). La recherche sociale et l'engagement du chercheur qualitatif : défis du présent. *Recherches qualitatives, Hors-série*, (14), 5-14.
<https://www.erudit.org/fr/livres/collection-hors-serie-les-actes-de-la-revue-recherches-qualitatives/lengagement-du-chercheur-qualitatif-du-porte-parole-au-militant/5020co.pdf>
- Anderson, G. et Cohen, M. (2015). Redesigning the identities of teachers and leaders: A framework for studying new professionalism and educator resistance. *Education Policy Analysis Archives*, 23(85), 1-26. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2086>
- André, B. (2013). Chapitre 3. Les ruses des enseignants face à l'évaluation des établissements et du système scolaire. Dans V. Dupriez et R. Mallet (dir.), *L'évaluation dans les systèmes scolaires: Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités* (p. 49-62). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.duiez.2013.01.0049>
- Anker, E. S. et Felski, R. (2017). Introduction. Dans E. S. Anker et R. Felski (dir.), *Critique and postcritique* (p. 1-28). Duke University Press.
- Apple, M. W. (2001). *Educating the "right way": Markets, standards, God, and inequality*. RoutledgeFalmer.
- Apple, M. W. (2004). Creating difference: Neo-liberalism, neo-conservatism and the politics of educational reform. *Educational Policy*, 18(1), 12-44.
<https://doi.org/10.1177/0895904803260022>

- Araújo-Oliveira, A., Amamou, S. et Barroso da Costa, C. (2024). Les stages de formation initiale à l'enseignement : points de vue des futurs enseignants du primaire. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 13(2), 18-22. <https://doi.org/10.7202/1111357ar>
- Archibald, W. P. (1976). Using Marx's theory of alienation empirically. Dans R. F. Geyer et D. R. Schweitzer (dir.), *Theories of alienation. Critical perspectives in philosophy and the social sciences* (p. 59-74). Springer.
- Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258-267. <https://doi.org/10.3102/0013189X07306523>
- Au, W. (2010). *Unequal by design : High-stakes testing and the standardization of inequality*. Routledge.
- Audier, S. (2012). *Néo-libéralisme(s). Une archéologie intellectuelle* [format ePub]. Grasset.
- Autric, T. (2020). Le concept d'aliénation, entre phénoménologie de la souffrance sociale et critique des systèmes: Une réflexion épistémologique sur la critique sociale contemporaine. *Raisons politiques*, 78(2), 123-134. <https://doi.org/10.3917/rai.078.0123>
- Bailey, P. L. (2015). Consultants of conduct: new actors, new knowledges and new 'resilient' subjectivities in the governing of the teacher. *Journal of Educational Administration and History*, 47(3), 232-250. <https://doi.org/10.1080/00220620.2015.1038696>
- Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Open University Press.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S. J. (2008). *The education debate*. Policy Press.
- Ball, S. J. (2012a). Show me the money! Neoliberalism at work in education. *FORUM*, 54(1), 23-28. <https://dlwqtxts1xzle7.cloudfront.net/75963426/>
- Ball, S. J. (2012b). *Global education inc: New policy networks and the neoliberal imaginary*. Taylor and Francis.
- Ball, S. J. (2016). Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy Futures in Education*, 14(8), 1046-1059. <https://doi.org/10.1177/1478210316664259>
- Ball, S. J. et Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54(1), 85-96. <https://doi.org/10.1080/17508487.2013.740678>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>

- Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Armand Colin.
- Baltodano, M. (2012). Neoliberalism and the demise of public education: The corporatization of schools of education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(4), 487-507. <https://doi.org/10.1080/09518398.2012.673025>
- Beaudry, C., Deschenaux, F., Aguir, M. et L'Hébreux, S. (2021). Quitter la profession enseignante? L'évolution des conditions d'exercice du travail du personnel enseignant québécois dans le contexte de la COVID-19. *Revue Interventions économiques*, (66). <https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques.14674>
- Bernatchez, J. (2021). Les données secondaires. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (7e éd., p. 389-411). Presses de l'Université du Québec.
- Bialakowsky, A. (2022). Debates actuales y redefiniciones sobre la alienación desde el problema de las reclasificaciones opresivas. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 22(2), 1-19. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3177>
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of education*, 50(1), 75-87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Biesta, G., Priestley, M. et Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Biziou, M. (2008). Le libéralisme de Locke : des déductions de la raison à la politique du jugement. Dans B. Bachofen (dir.), *Le libéralisme au miroir du droit* (p. 29-57). ENS Éditions.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Presses Universitaires de France.
- Blanchard-Laville, C. (2021). Nouveau plaidoyer pour l'intérêt d'une approche clinique d'orientation psychanalytique dans la formation des enseignants. *Revista Interacções*, 17(59), 78-96. <https://doi.org/10.25755/int.25104>
- Blanchard-Laville, C. (2024). De l'intérêt d'une approche clinique d'orientation psychanalytique dans la formation des enseignants. *Estilos da Clínica*, 29(1), 28-45. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624>
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162. <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3280>
- Bolívar, A., Domingo, J. et Pérez-García, P. (2014). Crisis and reconstruction of teachers' professional identity : the case of secondary school teachers in Spain. *The Open Sports Sciences Journal*, 7(1), 106-112. <https://doi.org/10.2174/1875399X01407010106>

- Boltanski, L. (2008). Institutions et critique sociale. Une approche pragmatique de la domination. *Tracés. Revue de sciences humaines, Hors-série*, (8), 17-43.
<https://doi.org/10.4000/traces.2333>
- Boltanski, L. et Chiapello, È. (2011). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Gallimard.
- Braun, A. et Maguire, M. (2020). Doing without believing—enacting policy in the English primary school. *Critical Studies in Education*, 61(4), 433-447.
<https://doi.org/10.1080/17508487.2018.1500384>
- Bravo Chacón, A. (2021). ¿Reformer sin los docentes?: Identidad profesional, resistencia y mediación a la reforma de la educación secundaria en Perú. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 13(14). <https://doi.org/10.34236/rpie.v13i14.270>
- Brooks, J. S., Hughes, R. M. et Brooks, M. C. (2008). Fear and trembling in the American high school: Educational reform and teacher alienation. *Educational Policy*, 22(1), 45-62.
<https://doi.org/10.1177/0895904807311296>
- Brown, W. (2003). Neo-liberalism and the end of liberal democracy. *Theory & Event*, 7(1), 1-21.
<https://doi.org/10.1353/tae.2003.0020>
- Browne, C. (2017). *Critical social theory*. SAGE Publications.
- Brass, J. et Holloway, J. (2021) Re-professionalizing teaching: The new professionalism in the United States. *Critical Studies in Education*, 62(4), 519-53.
<http://doi.org/10.1080/17508487.2019.1579743>
- Broccolichi, S. et Garcia, S. (2021). On n'a pas le temps d'aider les élèves en difficulté ! *Sociétés contemporaines*, 123(3), 51-77. <https://doi.org/10.3917/soco.123.0051>
- Brookfield. (2002). Overcoming alienation as the practice of adult education: The contribution of Erich Fromm to a critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly*, 52(2), 96-111. <https://doi.org/10.1177/0741713602052002002>
- Brousseau-Pouliot (2022, 19 août). Comment fabriquer une pénurie d'enseignants. *La Presse*.
<https://www.lapresse.ca/debats/editoriaux/2022-08-19/comment-fabriquer-une-penurie-d-enseignants.php>
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative research*, 6(1), 97-113. <https://doi.org/10.1177/1468794106058877>
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching*, 21(6), 700-719. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044329>
- Burston, D. (1991). *The legacy of Erich Fromm*. Harvard University Press.
- Bush, G. W. (2001). *No Child Left Behind*. Office du Président des États-Unis.
<https://eric.ed.gov/?id=ED447608>

- Camirand, H., Conus, F., Davison, A., Dupont, K., Gonzalez-Sicilia, D., Joubert, K. et Niyibizi, J. (2023). *Enquête québécoise sur la santé de la population*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sante-population-2020-2021.pdf>
- Carpenter, S., Weber, N. et Schugurensky, D. (2012). Views from the blackboard: Neoliberal education reforms and the practice of teaching in Ontario, Canada. *Globalisation, Societies and Education*, 10(2), 145-161. <https://doi.org/10.1080/14767724.2012.647401>
- Castets-Fontaine, B., Tuailon Demésy, A. et Ferréol, G. (2019). Maux et mot d'enseignants du second degré : Carrières désenchantées et itinéraires contrariés. *Déviance et société*, 43(2), 159-188. <https://doi.org/10.3917/ds.432.0159>
- Cattonar, B., Lessard, C. et Maroy, C. (2010). La professionnalisation de l'enseignement primaire et secondaire, une comparaison entre la Belgique francophone et le Québec (1990-2010). *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (24), 39-52. <https://doi.org/10.4000/dse.896>
- Cattonar, B., Dumay, X. et Maroy, C. (2013). Politique d'évaluation externe et recomposition des professionnalités dans l'enseignement primaire : un cas de responsabilisation (accountability) douce. *Éducation et sociétés*, 32(2), 35-51. <https://doi.org/10.3917/es.032.0035>
- Cattonar, B. et Dupriez, V. (2019). Recomposition des professionnalités et de la division du travail enseignant en situation d'obligation de rendre des comptes. Le cas des professionnels de l'éducation en Belgique francophone. *Éducation et sociétés*, 43(1), 25-39. <https://doi.org/10.3917/es.043.0025>
- Cattonar, B. et Dupriez, V. (2022). Politiques et profession enseignante en Belgique francophone : une mise en perspective historique. Dans J.-F. Marcel, M. Tardif et T. Piot (dir.), *Trente ans de politiques de professionnalisation des enseignants. Regards internationaux* (p. 155-172). Presses universitaires du Midi.
- Cau-Bareille, D. (2018). Obéir, bidouiller ou désobéir : un dilemme au cours des pratiques enseignantes. Dans C. Vidal-Gomel (dir.), *Analyses de l'activité : perspectives pour la conception et la transformation des situations de formation* (p. 47-68). Presses Universitaires de Rennes.
- Cau-Bareille, D. et Viviers, S. (2020). Je ne vais pas mentir pendant trente ans ! *Cahiers pédagogiques*, (5), 14-15. <https://doi.org/10.3917/cape.562.0014>
- Cau-Bareille, D., Lhuillier, D. et Viviers, S. (2021). Travail de santé et normativité. *Communitas*, 2(1), 58-91. <https://doi.org/10.7202/1098907ar>
- Chancer, L. S. (2020). Feminism, humanism, and Erich Fromm. Dans K. Durkin et J. Braune (dir.), *Erich Fromm's critical theory: Hope, humanism, and the future* (p. 96-107). Bloomsbury.

- Chancer, L. S. (2024). Reconsidering Fromm and feminisms, part II: A case for psychosocial compatibilities. *Journal of Psychosocial Studies*, 17(3), 320-329.
<https://doi.org/10.1332/14786737Y2024D000000034>
- Chassy, A. et Lavignasse, J.-P. (2020) Face au désenchantement, comment restaurer l'attractivité du métier d'enseignant? Dans P. Bance et J. Fournier (dir.), *Éducation et intérêt général* (p. 241-263). Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Chomsky, N. (2006). *Language and mind* (3e éd.). (Ouvrage original publié en 1972). Cambridge University Press.
- Clarke, M. (2012). The (absent) politics of neo-liberal education policy. *Critical Studies in Education*, 53(3), 297-310. <https://doi.org/10.1080/17508487.2012.703139>
- Clarke, M. (2013). Terror/enjoyment: Performativity, resistance and the teacher's psyche. *London Review of Education*, 11(3), 229-238. <http://dx.doi.org/10.1080/14748460.2013.840983>
- Clarke, M. (2022). The subordination of teacher identity: Ethical risks and potential lines of flight. *Teachers and Teaching*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2144823>
- Clarke, M. et Phelan, A. E. (2017). Policy's excess: Professional alienation and sublimation. Dans M. Clarke et A. E. Phelan (dir.), *Teacher education and the political. The power of negative thinking* (p. 17-36). Routledge.
- Clot, Y. et Litim, M. (2008). Activité, santé et collectif de travail. *Changement*, 14(1), 101-114.
<https://doi.org/10.1016/j.prps.2007.12.003>
- Collin, S. (2024, avril). *La datafication de l'éducation: pour le meilleur et sans le pire* [webinaire]. Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante. <https://crifpe.ca/activites/1818>
- Copp, D. T. (2018) Teaching to the test: A mixed methods study of instructional change from large-scale testing in Canadian schools. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(5), 468-487. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1244042>
- Couturier, E.-L. et Hurteau, P. (2018). *Portrait de la situation dans les écoles du Québec. Conditions de travail et compressions budgétaires* [rapport de recherche]. IRIS.
https://iris-recherche.qc.ca/wp-content/uploads/2021/03/IRIS_etude_condition_de_travail_education_aout2018_WEB.pdf
- Connell, R. (2013). The neoliberal cascade and education: An essay on the market agenda and its consequences. *Critical Studies in Education*, 54(2), 99-112.
<https://doi.org/10.1080/17508487.2013.776990>
- Connolly, M., Dionne, M. A. et Haeck, C. (2021). *Modélisation des effectifs dans les secteurs de la santé et de l'éducation* (rapport de projet du CIRANO 2021RP-16). CIRANO.
<https://cirano.qc.ca/fr/sommaires/2021RP-16>

- Convertino, C., Brown, A. et Wilson, M. A. F. (2017). Public borders, private crossings: Anthropological approaches to neoliberalism in US educational policy and spaces. *Policy Futures in Education*, 15(2), 135-140. <https://doi.org/10.1177/147821031562291>
- Crawford-Garrett, K., Sánchez, R. M. et Tyson, K. (2017). "If I give one more piece, it's gonna be the end of me": The trauma of teaching in an era of high-stakes accountability. *Critical Education*, 8(3), 1-22. <https://doi.org/10.14288/ce.v8i3.186150>
- Danis, J. (2021). L'éducation financière au secondaire et la fabrique du sujet néolibéral. *Nouveaux Cahiers du socialisme*, (26), 32-36. <https://id.erudit.org/iderudit/96592ac>
- Danis, J. et Schwimmer, M. (2022). Pratiques et conceptions du bien-être à l'école primaire : quelles subjectivités en jeu ? *Éthique en éducation et en formation*, (12), 12-31. <https://doi.org/10.7202/1090441ar>
- Daliri-Ngametua, R. et Hardy, I. (2022). The devalued, demoralized and disappearing teacher: The nature and effects of datafication and performativity in schools. *Education Policy Analysis Archives*, 30(102), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6174>
- Danner, M., Farges, G., Fradkine, H. et Garcia, S. (2019). Quitter l'enseignement: un révélateur des transformations du métier dans le premier degré. *Éducation et sociétés*, (1), 119-136. <https://doi.org/10.3917/es.043.0119>
- Dardot, P. (2011). La subjectivation à l'épreuve de la partition individuel-collectif. *Revue du MAUSS*, 38(2), 235-258. <https://doi.org/10.3917/rdm.038.0235>
- Dardot, P. et Laval, C. (2010). *La nouvelle raison du monde : essai sur la société néolibérale*. La Découverte.
- Darling-Hammond, L. (2007) Race, inequality and educational accountability: The irony of 'No Child Left Behind'. *Race Ethnicity and Education*, 10(3), 245-260. <https://doi.org/10.1080/13613320701503207>
- Davis, D. F. (2022). The pathology of normalcy and consensual validation: Thinking beyond neoliberalism with Erich Fromm. Dans N. Harris et O. Acaroğlu (dir.), *Thinking beyond neoliberalism* (p. 181-194). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-82669-7_8
- Day, C. (2021). The new professionalism?: How good teachers continue to teach to their best and well in challenging reform contexts. Dans E. Kuusisto, M. Ubani, A. Toom et P. Nokelainen (dir.), *Good teachers for tomorrow's schools* (p. 37-56). Brill.
- Dean, D. G. (1961). Alienation: Its meaning and measurement. *American Sociological Review* 26(5), 753-758. <https://doi.org/10.2307/2090204>
- Decety, J. (2008). Le cerveau social, nouvel objet d'étude. *Sciences Humaines*, 198(11), 3-3. <https://doi.org/10.3917/sh.198.0003>.

- Debord, G. (1967). *La société du spectacle*. Buchet/Chastel.
- Dejours, C. (2006). Aliénation et clinique du travail. *Actuel Marx*, 39(1), 123-144. <https://doi.org/10.3917/amx.039.0123>
- Dejours, C. (2022a). Travail et souffrance éthique: L'institution judiciaire à l'ère gestionnaire. *Délibérée*, 15(1), 70-75. <https://doi.org/10.3917/delib.015.0070>
- Dejours, C. (2022b). Le travail entre aliénation et émancipation. Dans E. Donaggio, J. Rose et M. Cairo (dir.), *Travail e(s)t liberté* (p. 45-67). Érès.
- Dejours, C., Gernet, I. et Rolo, D. (2015). La souffrance psychique au travail. Comprendre les enjeux de santé du rapport subjectif au travail. Dans A. Thébaud-Mony, P. Davezies, L. Vogel et S. Volkoff (dir.), *Les risques du travail: Pour ne pas perdre sa vie à la gagner* (p. 303-311). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.theba.2015.01.0303>
- Delainey, M.-L. (2024, 3 octobre). « C'est rendu pire que jamais »: des enseignants confrontés à une hausse d'actes violents. *Journal de Montréal*.
<https://www.journaldemontreal.com/2024/10/03/cest-rendu-pire-que-jamais-des-enseignants-confrontes-a-une-hausse-dactes-violents>
- Delobbe, A. M. (2017). Le décrochage enseignant : comprendre ses origines et impacts pour un meilleur encadrement. *Initio*, 6(1), 155-174. <https://hal.science/hal-02969923/>
- Demailly, L. et De la Broise, P. (2009). Les enjeux de la déprofessionnalisation: études de cas et pistes de travail. *Socio-logos*, (4). <https://doi.org/10.4000/socio-logos.2305>
- Demazière, D. (2013). Professionnalisme. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 237-240). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0237>
- Demazière, D., Lessard, C. et Morrissette, J. (2013). Introduction: Les effets de la Nouvelle Gestion Publique sur le travail des professionnels : transpositions, variations, ambivalences. *Éducation et sociétés*, 32(2), 5-20. <https://doi.org/10.3917/es.032.0005>
- Demers. (2021). La profession enseignante en voie de prolétarisation. *Nouveaux Cahiers du socialisme*, (26), 69-79. <https://id.erudit.org/iderudit/96597ac>
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining « teacher professionalism » from different perspectives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047-2051.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.444>
- Desbiens, J.-F. et Larouche, R. (2021). Satisfaction au travail et attachement à l'emploi des enseignants/es d'éducation physique : une contribution à l'analyse des conditions de travail en enseignement au Québec. *Phronesis*, 10(4), 108-127.
<https://doi.org/10.7202/1083980ar>

- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Flammarion.
- Dhillon, M. (2019). Alienation among school teachers in relation to job satisfaction and self-esteem. *International Journal of Arts Humanities and Social Sciences Studies*, 4(8), 74-80. <http://www.ijahss.com/Paper/04082019/1179495133.pdf>
- Diet, E. (2015). Identification et aliénation. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 64(1), 25-37. <https://doi.org/10.3917/rppg.064.0025>
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: Étapes et approches. 4e édition revue et mise à jour* (p. 317-342). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.15>
- Dion-Viens, D. (2023a, 5 janvier). Un élève sur deux en difficulté dans des classes régulières, des profs à bout de souffle. *Journal de Québec*. <https://www.journaldequebec.com/2023/01/05/des-classes-qui-debordent-deleves-en-difficulte>
- Dion-Viens, D. (2023b, 8 septembre). « On est dans le mur »: 14 230 enseignants manqueront à l'appel d'ici quatre ans. *Journal de Québec*. <https://www.journaldequebec.com/2023/09/08/on-est-dans-le-mur--plus-de-14-230-enseignants-manqueront-a-lappel-dici-quatre-ans>
- Dovemark, M., Kosunen, S., Kauko, J., Magnúsdóttir, B., Hansen, P. et Rasmussen, P. (2018). Deregulation, privatisation and marketisation of nordic comprehensive education: Social changes reflected in schooling. *Education Inquiry*, 9(1), 122-141. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1429768>
- Dubet, F. (2013). Le néolibéralisme, bouc émissaire du malaise scolaire. *Revue Projet*, 2(333), 13-21. <https://doi.org/10.3917/pro.333.0013>
- Duchesne, S. (2017). De l'analyse secondaire à la réanalyse. Une innovation méthodologique en débats. *Recherches qualitatives*, (21), 7-28. <https://hal.science/hal-01545862/>
- Dudley-Marling, C. et Baker, D. (2012). The effects of market-based school reforms on students with disabilities. *Disability Studies Quarterly*, 32(2). <https://doi.org/10.18061/dsq.v32i2.3187>
- Dupriez, V. (2022). *La mise en œuvre des réformes éducatives: Les acteurs de la mise en œuvre [rapport]*. Centre national d'étude des systèmes scolaires. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:271506>
- Dupriez, V. et Cattonar, B. (2020). Entre *Evidence-based education* et jugement professionnel, quel future pour les enseignants et leur savoir?. Dans L. LeVasseur, R. Normand, L. Min, L. M. Carvalho et D. A. Oliveira (dir.), *Les politiques de restructuration des professions de l'éducation. Une mise en perspective internationale et comparée* (p. 153-172). Presses de l'Université Laval.

- Durkin, K. (2014). *The radical humanism of Erich Fromm*. Palgrave Macmillan.
- Durkin, K. (2020). Mapping Fromm's critical theory. Dans K. Durkin et J. Braun (dir.), *Erich Fromm's critical theory. Hope, humanism, and the future* (p. 1-14). Bloomsbury Publishing.
- Dyson, L. (2020). Walking on a tightrope: Agency and accountability in practitioner inquiry in New Zealand secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 93, 1-9.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103075>
- Dworkin, A. G., Saha, L. J. et Hill, A. N. (2003). Teacher burnout and perceptions of a democratic school environment. *International Education Journal*, 4(2), 108-120.
https://www.researchgate.net/profile/Lawrence-Saha/publication/279910629_Teacher_Burnout_and_Perceptions_of_a_Democratic_School_Environment
- Elcan Kaynak, N. (2020). A close look at teachers' lives: Caring for the well-being of elementary teachers in the US. *International Journal of Emotional Education*, 12(1), 19-34
<https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/55036>
- Englund, H. et Frostenson, M. (2017). Managing performance evaluation uncertainties in schools: When teachers become struggling performers. *European Educational Research Journal*, 16(6), 885-906. <https://doi.org/10.1177/1474904117693243>
- Englund, H. et Gerdin, J. (2019). Performative technologies and teacher subjectivities: A conceptual framework. *British Educational Research Journal*, 45(3), 502-517.
<https://doi.org/10.1002/berj.3510>
- Englund, H., Frostenson, M. et Beime, K. S. (2019). Performative technology intensity and teacher subjectivities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(5), 725-743.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1434825>
- Evans, R. I. (1966). *Dialogue with Erich Fromm*. Harper & Row.
- Evans, J. (2021). Rahel Jaeggi's theory of alienation. *History of the Human Sciences*, 35(2), 126-143. <https://doi.org/10.1177/09526951211015875>
- Evetts, J. (2009). New professionalism and New Public Management: Changes, continuities and consequences. *Comparative Sociology*, 8(2), 247-266.
<https://doi.org/10.1163/156913309X421655>
- Evetts, J. (2011). A New professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406-422. <https://doi.org/10.1177/0011392111402585>
- Fabre, M. et Gohier, C. (2015). Introduction. Dans M. Fabre et C. Gohier (dir.), *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme* (p. 5-10). Presses universitaires de Rouen et du Havre.

- Falabella, A. (2020) The ethics of competition: Accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life. *Journal of Education Policy*, 35(1), 23-45.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1635272>
- Farvis, J. et Hay, S. (2020). Undermining teaching: How education consultants view the impact of high-stakes test preparation on teaching. *Policy Futures in Education*, 18(8), 1058-1074. <https://doi.org/10.1177/1478210320919541>
- Faye, P. W. (2017). *Analyse des opinions et des perceptions des enseignants et des directeurs d'établissement sur l'implantation de la gestion axée sur les résultats dans les établissements scolaires québécois* [thèse de doctorat, Université Laval, Canada]. Corpus UL. <https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/a1170dc6-2cad-4ff3-b67d-efc51c51fefd/content>
- Fédération autonome de l'enseignement. (2019). *Combattre l'école entreprise* [cahier de participation]. https://www.lafae.qc.ca/public/file/20190123_reseau-sociopo_ecole-entreprise_cahier-1.pdf
- Felouzis, G., Maroy, C., van Zanten, A. (2013). *Les marchés scolaires: Sociologie d'une politique publique d'éducation*. Presses Universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.felou.2013.01>
- Fernandez-Iglesias, R. et Iglesias Galdo, A. (2019). Défendre une éducation inclusive dans un contexte néolibéral: l'apport des récits d'enseignant·e·s. *Sociologies*.
<https://doi.org/10.4000/sociologies.12084>
- Feuerhahn, W. et Mandressi, R. (2011). Les « neurosciences sociales » : historicité d'un programme. *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, 25(2), 3-12.
<https://doi.org/10.3917/rhsh.025.0003>.
- Fointiat, V., Girandola, F. et Gosling, P. (2013). Présentation. Dans V. Fointiat, F. Girandola et P. Gosling (dir.), *La dissonance cognitive: Quand les actes changent les idées* (p. 5-8). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.gosli.2013.01.0005>
- Forgues, E. (2006). Retour sur le concept d'aliénation: Un possible émancipateur masqué par le voile idéologique de la modernité. *Social Compass*, 53(3), 379-397.
<https://doi.org/10.1177/00377686060666848>
- Foster, R. (2017a). Social character: Erich Fromm and the ideological glue of neoliberalism. *Critical Horizons*, 18(1), 1-18, <http://dx.doi.org/10.1080/14409917.2017.1275166>
- Foster, R. (2017b). The catastrophe of neo-liberalism: Finance, emancipation and disintegration. *Philosophy & Social Criticism*, 43(2), 123-143.
<https://doi.org/10.1177/0191453716651666>
- Foster, R. (2020). Erich Fromm and the prospects for renewing critical theory in the neoliberal era. Dans K. Durkin et J. Braun (dir.), *Erich Fromm's critical theory. Hope, humanism, and the future* (p. 75-95). Bloomsbury.

- Foucault, M. et Defert, D. (1999). *Dits et écrits : 1954-1988. Volume 4: 1980-1988*. Gallimard.
- Foucault, M. (1977). *Histoire de la folie à l'âge classique*. Gallimard.
- Foufas, N. (2018). *La critique de la positivité chez le jeune Hegel*. L'Harmattan.
- Fischbach, F. (2008). Transformations du concept d'aliénation. Hegel, Feuerbach, Marx. *Revue germanique internationale*, (8), 93-112. <https://doi.org/10.4000/rgi.377>
- Fitzgerald, S., McGrath-Champ, S., Stacey, M., Wilson, R., et Gavin, M. (2019). Intensification of teachers' work under devolution: A "tsunami" of paperwork. *Journal of Industrial Relations*, 61(5), 613-636. <https://doi.org/10.1177/0022185618801>
- Freire, P. (2021). *La pédagogie des opprimés* [format ePub]. Agone. (Ouvrage original publié en 1968).
- Freud, S. (1939). Analyse terminée et analyse interminable. *Revue française de psychanalyse*, 11(1), 3-38.
- Freud, S. (2010). *Malaise dans la civilisation*. Payot & Rivages. (Ouvrage original publié en 1930).
- Friedman, L. J. (2013). *The lives of Erich Fromm: Love's prophet*. Columbia University Press.
- Fromm, E. (1944). Individual and social origins of neurosis. *American Sociological Review*, 9(5), 380-384.
- Fromm, E. (1949). Psychoanalytic characterology and its application to the understanding of culture. Dans S. Sargent et M. W. Smith (dir.), *Culture and personality* (p. 1-12). Viking Fund.
- Fromm, E. (1950). *Psychoanalysis and religion*. Yale University Press.
- Fromm, E. (1960). Foreword. Dans A. S. Neill, *Summerhill: a radical approach to child rearing* (p. ix-xvi). Hart Publishing.
- Fromm, E. (1965). Introduction. Dans E. Fromm (dir.), *Socialism humanism: An international symposium* (p. vii-xiii). Anchor Books.
- Fromm, E. (1967). *L'homme pour lui-même*. Les éditions sociales françaises. (Ouvrage original publié en 1947).
- Fromm, E. (1971). *Société aliénée et société saine : du capitalisme au socialisme humaniste : psychanalyse de la société contemporaine* (2e éd.). Le Courrier du Livre. (Ouvrage original publié en 1955).
- Fromm, E. (1978). *Avoir ou Être ? Un choix dont dépend l'avenir de l'homme* [format ePub]. Robert Laffont.

- Fromm, E. (1982). *Espoir et révolution : vers l'humanisation de la technique*. Éditions Select. (Ouvrage original publié en 1968).
- Fromm, E. (1973). *The anatomy of human destructiveness*. Holt, Rinehart and Winston.
- Fromm, E. (2002). *Le cœur de l'homme. Sa propension au bien et au mal*. Payot & Rivages. (Ouvrage original publié en 1964).
- Fromm, E. (2005). Humanisme et psychanalyse (1963). *Le Coq-héron*, 182(3), 90-97. (Article original publié en 1964). <https://doi.org/10.3917/cohe.182.0097>
- Fromm, E. (2005). Les besoins psychiques de l'homme et la société. *Le Coq-héron*, 182(3), 84-89. <https://doi.org/10.3917/cohe.182.0084>
- Fromm, E. (2010). *La peur de la liberté*. Paragon/Vs. (Ouvrage original publié en 1941).
- Fromm, E. (2010). *La conception de l'homme chez Marx*. Petite bibliothèque Payot. (Ouvrage original publié en 1961).
- Fromm, E et Funk, R. (2010). *The pathology of normalcy*. AMHF. (Ouvrage original publié en 1991).
- Fromm, E. (2010). *Beyond Freud: From individual to social psychoanalysis*. AMHF. (Ouvrage original publié en 1992).
- Fromm, E. (2010). *On disobedience. Why freedom means saying "no" to power* [format ePub]. HarperCollins ebook. (Ouvrage original publié en 1981).
- Fromm, E. (2010). *The revolution of hope: Toward a humanized technology* (2e éd.) [format ePub]. AMHF. (Ouvrage original publié en 1970).
- Fromm, E. (2013). *On being human* [format ePub]. Open Road Media. (Ouvrage original publié en 1992).
- Fromm, E. (2013). *The revision of psychoanalysis* [format ePub]. Open Road Media. (Ouvrage original publié en 1990).
- Fromm, E. (2013). *Psychoanalysis and zen Buddhism* [format ePub]. Open Road Media. (Ouvrage original publié en 1960).
- Fromm, E. (2013). My own concept of man. *Fromm Forum*, 17, 5-10. <https://www.fromm-gesellschaft.eu/index.php/en/publications/fromm-forum-english/462-fromm-forum-17-2013> (Article original publié en 1977).
- Fromm, E. (2014). *The Erich Fromm reader* [format ePub]. Open Road Media (Ouvrage original publié en 1985).
- Fromm, E. (2015). *L'art d'aimer*. Belfond. (Ouvrage original publié en 1956).

- Fromm, E. (2017). *Beyond the chains of illusion: My Encounter with Marx and Freud*. Bloomsbury. (Ouvrage original publié en 1962).
- Fromm, E. (2023). *The dogma of the Christ and other essays on religion, psychology and culture* [format ePub]. Open Road Media (Ouvrage original publié en 1963).
- Fromm, E. et Maccoby, M. (2014). *Social character in a Mexican village. A Sociopschoanalytic Study* [format ePub]. Open Road Media. (Ouvrage original publié en 1970).
- Fromm, E. et Xirau, R. (1968). *The nature of man*. The Macmillan company.
- Frostenson, M. et Englund, H. (2020). Teachers, performative techniques and professional values: How performativity becomes humanistic through interplay mechanisms. *Cambridge Journal of Education*, 50(6), 695-710. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1761943>
- Funk, R. (1982). *Erich Fromm: The courage to be Human*. Continuum.
- Funk, R. (1998). Erich Fromm's concept of social character. *Social Thought & Research*, 21(1/2), 215-229. <https://www.jstor.org/stable/23250038>
- Funk, R. (2010). Introduction. Dans E. Fromm et R. Funk (dir.), *Pathology of normalcy* (p. 9-13). AMHF. (Ouvrage original publié en 1991).
- Funk, R. (2024). What does “productive orientation” means according to Erich Fromm. *Fromm Forum*, 28, 81-111. https://fromm-online.org/wp-content/uploads/FUNK/Funk_R_2024b.pdf
- Furlong, J. (2013). Globalization, neoliberalism, and the reform of teacher education in England. *The Educational Forum*, 77(1), 28-50. <https://doi.org/10.1080/00131725.2013.739017>
- Garcia, S. (2019). Intensification du travail enseignant et bureaucratisation: l'exemple des PPRE. *Swiss Journal of Sociology*, 45(3), 409-426. <http://doi.org/10.2478/sjs-2019-0019>
- Garcia, S. (2023). *Enseignants : de la vocation au désenchantement*. La Dispute.
- Gauthier-Lacasse, M., et Robichaud, A. (2018). Émotions et souffrances chez les enseignants québécois: une analyse de l'activité enseignante au sein de la relation éducative. *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, (20). <https://journals.openedition.org/sejed/8620>
- Garza, E. P. (2001). Work-related alienation: A study of pre-kindergarten teachers in Texas [thèse de doctorat, Université du Texas à Austin, États-Unis]. ProQuest. <https://www.proquest.com/openview/86165d9cc67ff1dbd687b5e9034f231d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Georgieff, N. (2010). Psychanalyse, neurosciences et subjectivités. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 58(6-7), 343-350. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2009.12.003>

- Gérard, F. M. (2015). Le néolibéralisme se niche-t-il au sein même des dispositifs pédagogiques scolaires? Dans J.-L. Chancerel et S. Varin (dir.), *Néolibéralisme et éducation. Éclairages de diverses disciplines* (p. 135-154). L'Harmattan.
- Giroux, H. A. (2014). *Neoliberalism's war on higher education*. Haymarket Books.
- Giroux, H. A. (2013). Neoliberalism's war against teachers in dark times. *Cultural Studies/Critical Methodologies*, 13(6), 458-468. <https://doi.org/10.1177/1532708613503769>
- Giust-Desprairies, F. (2019). Imaginaire social. Dans A. Vandeveld-Rougale et P. Fugier (dir.), *Dictionnaire de sociologie clinique* (p. 350-353) Éres. <https://doi.org/10.3917/eres.vande.2019.01.0350>
- Gohier, C. Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32. <https://doi.org/10.7202/000304ar>
- Gonthier, C. (2020). *Insertion professionnelle d'enseignants débutants en adaptation scolaire et sociale à l'ordre secondaire : une analyse des dimensions personnelles et professionnelles* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski, Canada]. Séaphore. https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1855/1/Catherine_Gonthier_avril2020.pdf
- Gouvernement du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise (version approuvée) : Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Minsitère de l'Éducation. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/Programme-prescolaire-primaire.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_c_ompl/19-7065.pdf
- Gouvernement du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- Gouvernement du Québec. (2023). *Plan stratégique 2023-2027*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan-strategique-MEQ-2023-2027.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2025). *Tableau de bord de l'éducation*. <https://www.quebec.ca/education/indicateurs-statistiques/prescolaire-primaire-secondaire/tableau-de-bord>

- Goyette, N. et Martineau, S. (2020). Introduction. Le bien-être sous différents aspects. Dans N. Goyette and S. Martineau (dir.), *Le bien-être en enseignement. Tensions entre espoirs et déceptions* (p. 1-7). Presses de l'Université du Québec.
- Gravelle, F. et Bérubé Daigneault, J. (2023). Effets de la gestion axée sur les résultats sur la tâche des directions d'établissement d'enseignement oeuvrant au Québec : analyse de pratiques de gestion pouvant mener à vivre un stress. Dans F. Gravelle, R. Étienne, J. Monette et C. Gagnon (dir.), *Bien-être des personnels de direction au Québec : agir et faire agir pour surmonter les crises et changer* (p. 129-144). Les Éditions JFD.
- Grek, S., Maroy, C. et Verger, A. (2020). Introduction. Accountability and datafication in education: Historical, transnational and conceptual perspectives. Dans S. Grek, C. Maroy et A. Verger (dir.), *World yearbook of education 2021* (p. 1-22). Routledge.
- Greenberg, J. et Mitchell, S. (1983). *Object relations in psychoanalytic theory*. Harvard University Press.
- Grima, C. (2020). *On the morality of neoliberal educational Policies* [thèse de doctorat, Université de Malte, La Valette]. OAR@UM.
<https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/70149>
- Haber, S. (2007). *L'aliénation : vie sociale et expérience de la dépossession*. Presses Universitaires de France.
- Haber, S. (2013). *Penser le néocapitalisme : vie, capital et aliénation*. Les Prairies ordinaires.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel. Tome 1*. Fayard.
- Hall, R. (2022). *The alienated academic: The struggle for autonomy inside the university*. Palgrave Macmillan.
- Hall, D. et McGinity, R. (2015). Conceptualizing teacher professional identity in neoliberal times: Resistance, compliance and reform. *Education Policy Analysis Archives*, 23(88). 1-21. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2092>
- Haraway, D. (2007). *Manifeste cyborg et autres essais*. Éditions Exils.
- Hardering, F. (2020). The critique of alienation and the integration of the actor's perspective: Understanding alienation in biographical identity work processes. *Distinktion: Journal of Social Theory*, 21(1), 46-62. <https://doi.org/10.1080/1600910X.2019.1710224>
- Harris, N. (2019). Reconstructing Erich Fromm's "pathology of normalcy": Transcending the recognition-cognitive paradigm in the diagnosis of social pathologies. *Social Science Information*, 58(4), 714-733. <https://doi.org/10.1177/0539018419881403>
- Harris, N. (2020). Introduction: Social pathology and social research. Dans N. Harris (dir.), *Pathology diagnosis and social research new applications* (p. 1-19). Palgrave Macmillan.

- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford University Press.
- Harvey, D. (2006). Neo-liberalism as creative destruction. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, 88(2), 145-158. <https://doi.org/10.1111/j.0435-3684.2006.00211.x>
- Harvey, D. L., Warner, L. G., Smith, L. et Harvey, E. S. (1983). Critical analysis of Seeman's concept of alienation. *Humboldt Journal of Social Relations*, 11(1), 16-52. <https://www.jstor.org/stable/23261555>
- Hargreaves, A. (2000) Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151-182. <http://dx.doi.org/10.1080/713698714>
- Hascher, T. et Hadjar, A. (2018). School alienation – Theoretical approaches and educational research. *Educational Research*, 60(2), 171-188. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1443021>
- Hendrikx, W. (2020). What we should do vs what we do: Teachers' professional identity in a context of managerial reform. *Educational Studies*, 46(5), 607-623. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1620694>
- Herr, K. (2015). Cultivating disruptive subjectivities: Interrupting the new professionalism. *Education Policy Analysis Archives*, 23(86), 1-26. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2097>
- Hietalahti, J. (2017). Social character (Fromm). Dans V. Zeigler-Hill et T. K. Shackelford (dir.), *Encyclopedia of personality and individual differences* (p. 1-4). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_612-1
- Hibou, B. (2012). *La bureaucratisation du monde à l'ère néolibérale* [format ePub]. La Découverte.
- Hochschild, A. R. (2017). *Le prix des sentiments : au cœur du travail émotionnel*. La Découverte. (Ouvrage original publié en 1983).
- Hodgson, N. Vlieghe, J. et Zamojski, P. (2017). Manifesto for a post-critical pedagogy. Dans N. Hodgson, N. Vlieghe et P. Zamojski (dir.), *Manifesto for a post-critical pedagogy* (p. 15-22). Punctum Books.
- Holborow, M. (2012). Neoliberalism, human capital and the skills agenda in higher education—the Irish case. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(1), 93-111. <https://www.scinapse.io/papers/217208043>
- Holloway, J. (2021). Teachers and teaching: (Re)thinking professionalism, subjectivity and critical inquiry. *Critical Studies in Education*, 62(4), 411-421. <https://doi.org/10.1080/17508487.2021.1966065>
- Holloway, J. et La Londe, P. G. (2021). The performative to the datafied teacher subject: Teacher evaluation in Tennessee. Dans S. Grek, C. Maroy et A. Verger (dir.), *World yearbook of education 2021* (p. 262-278). Routledge.

- Honneth, A. (2006). La société du mépris. *La Découverte*.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Horkheimer, M. et T. W. Adorno. (1983). *La dialectique de la raison : fragments philosophiques*. Gallimard. (Ouvrage original publié en 1944).
- Houdé, O. (2017). *Apprendre à résister : pour l'école, contre la terreur*. Le Pommier.
- Houdé, O. (2018). *L'école du cerveau : de Montessori, Freinet et Piaget aux sciences cognitives*. Mardaga.
- Houlfort N. et Sauvé F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. Québec [rapport de recherche]. École nationale d'administration publique. <https://depot.erudit.org/id/003212dd>
- Hulse, B. (2018). Bringing languages to life: A longitudinal study of the development of creative practice in student teachers of modern languages. *Power and Education*, 10(1), 25-39. <https://doi.org/10.1177/1757743817748664>
- Hugonnier, B. (2015). De l'influence du néolibéralisme sur l'enseignement scolaire et universitaire. Dans S. Varin et J.-L. Chancerel (dir.), *Néolibéralisme et éducation* (p. 21-34). L'Harmattan.
- Hursh, D. (2006). Marketing education: The rise of standardized testing, accountability, competition, and markets in public education. Dans E. W. Ross et R. J. Gibson (dir.), *Neoliberalism and education reform* (p. 15-34). Hampton Press.
- Hursh, D. (2007a). Assessing No Child Left Behind and the rise of neoliberal education policies. *American Educational Research Journal*, 44(3), 493-518. <https://doi.org/10.3102/0002831207306764>
- Hursh, D. (2007b) Exacerbating inequality: The failed promise of the No Child Left Behind act. *Race Ethnicity and Education*, 10(3), 295-308. <https://doi.org/10.1080/13613320701503264>
- Jaeggi, R. (2014). *Alienation*. Colombia University Press.
- Janzen, M. D. et Phelan, A. M. (2019). "Tugging at our sleeves": Understanding experiences of obligation in teaching. *Teaching Education*, 30(1), 16-30. <https://doi.org/10.1080/10476210.2017.1420157>
- Jeffrey, D. (2015). Enseigner l'éthique aux futurs enseignants. Dans L.-A. St-Vincent (dir.), *Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation : formations initiale et continue* (p. 25-44). Presses de l'Université du Québec.

- Joach, H. (2015). Erich Fromm's impact on humanistic psychology. Dans R. Funk et N. McLaughlin (dir.), *Towards a human science. The relevance of Erich Fromm for today* (p. 111-122). Psychosozial-Verlag.
- Jones, K. (dir.) (2011). *L'école en Europe. Politiques néolibérales et résistances collectives*. La Dispute.
- Jung, C. G. (1969). The concept of the collective unconscious. Dans C. G. Jung, *Collected works of C.G. Jung, volume 9 (Part I): Archetypes and the collective unconscious* (p. 42-53). Princeton University Press. (Ouvrage original publié en 1936).
- Kalekin-Fishman, D. et Langman, L. (2015). Alienation: The critique that refuses to disappear. *Current Sociology*, 63(6), 916-933. <https://doi.org/10.1177/0011392115591612>
- Kamanzi, P. C., Tardif, M. et Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage: portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 57-88. <https://doi.org/10.7202/1036551ar>
- Kamanzi, P. C., Lapointe, P. et Dembélé, M. (2019). La mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats au Québec: entre l'optimisme des directions d'établissement et le scepticisme des enseignants. *Swiss Journal of Sociology*, 45(3), 427-445. <https://doi.org/10.2478/sjs-2019-0020>
- Kihlstrom, J. F. (2015). Dynamic versus cognitive unconscious. Dans L. R. Cautin et S. O. Lilienfeld (dir.), *Encyclopaedia of Clinical Psychology* (p. 1-8). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118625392.wbecp275>
- Klucharev, V., Hytönen, K., Rijpkema, M., Smidts, A. et Fernández, G. (2009). Reinforcement learning signal predicts social conformity. *Neuron*, 61(1), 140-151. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2008.11.027>
- Korumaz, M., Kilic, G. N. et Kocabas, I. (2020). School culture as a predictor of teachers' alienation at schools. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(3), 44-58. <https://doi.org/10.15345/iojes.2020.03.004>
- Kouvelakis, S. (2019). *La critique défaite. Émergence et domestication de la Théorie critique*. Amsterdam éditions.
- Labbé, S. (2020). *L'épidémie des congés maladie chez les enseignants du Québec*. Fides.
- Labbé, J. (2024a, 16 août). Québec cherche encore 5704 enseignants en vue de la rentrée. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2097244/manque-enseignants-rentree-quebec>
- Labbé, J. (2024b, 5 février). Moral des enseignants : la FAE « soucieuse » pour la suite. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2047044/fae-entente-principe-resultats-negociation>

- La Boétie, É. de (1882). *Discours de la servitude volontaire*. Librairie de la bibliothèque nationale (Ouvrage original publié en 1576).
- Lahire, B. (2018a). Avoir la vocation. *Sciences sociales et sport*, 12(2), 143-150.
<https://doi.org/10.3917/rsss.012.0143>
- Lahire, B. (2018b). Les ambitions théoriques de la sociologie. *Sociologie*, 9(1), 61-71.
<https://shs.cairn.info/revue-sociologie-2018-1-page-61?lang=fr>.
- Lake, R. et Dagostino, V. (2013). Converging self/other awareness: Erich Fromm and Paulo Freire on transcending the fear of freedom. Dans R. Lake et T. M. Kress (dir.), *Paulo Freire's intellectual roots: Toward historicity in praxis* (p. 101-126). Bloomsbury.
- Lamarre, S. (2018). *Rapports sociaux de sexe et féminisation du corps enseignant au Québec. Tendances longues et dynamiques actuelles* [thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/22438>
- Lambert, K. et Gray, C. (2020). Performing “teacher”: Exploring early career teachers’ becomings, work identities and the [mis-]use of the professional standards in competitive educational assemblages. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(4), 501-523.
<https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1663247>
- Lantheaume, F. (2007). L’activité enseignante entre prescription et réel: ruses, petits bonheurs, souffrance. *Éducation et sociétés*, (1), 67-81. <https://doi.org/10.3917/es.019.0067>.
- Lantheaume, F. et Hérou C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Presses universitaires de France.
- Lantheaume, F. et Simonian, S. (2012). La transformation de la professionnalité des enseignants : quel rôle du prescrit ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(3), 17-38. <https://doi.org/10.3917/lsdle.453.0017>
- Lauzier, M. (2020). *Comment le travail des enseignantes au primaire et des éducatrices à la petite enfance s’est-il transformé ces dix dernières années sous l’ère néolibérale au Québec ?* [mémoire de maîtrise, HEC Montréal, Canada]. Bibliothèque HEC.
https://biblos.hec.ca/biblio/memoires/Lauzier_Martine_m2020.pdf
- Lapointe, et Brassard, A. (2017). L’appropriation de la gestion axée sur les résultats par les enseignants du primaire et du secondaire au Québec. Dans Y. Dutercq et C. Maroy (dir.), *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (p. 55-71). De Boeck Supérieur.
- Larouche, C., Savard, D. et Beauchesne, R. (2020). La planification stratégique : tensions de conciliation chez les directions d’école et théorie socioculturelle de l’activité. Dans F. Gravelle (dir.), *Nouvelle gouvernance scolaire : impact sur l’agir des professionnels de l’enseignement* (p. 41-56). Presses de l’Université du Québec.

- Laval, C. (2002). *L'école n'est pas une entreprise : Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. La Découverte.
- Laval, C. (2010, 31 décembre). *Comment la Commission européenne a imposé son agenda néolibéral à l'école*. <https://www.skolo.org/2010/12/31/comment-la-commission-europeenne-a-impose-son-agenda-neoliberal-a-lecole/>
- Laval, C. (2016). Préface. Dans Y. Lenoir, O. Adigüzel, A. Lenoir, J. C. Libâneo et F. Tupin F. (dir.), *Les finalités éducatives scolaires. Une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. Tome 1: Fondements, notions et enjeux socioéducatifs* (p. ix-xviii). Éditions Cours universitaires.
- Laval, C. et Weber, L. (2002). *Le nouvel ordre éducatif mondial*. Syllepse.
- Laval, C., Vergne, F., Clément, P., et Dreux, G. (2012). *La nouvelle école capitaliste* [format ePub]. La Découverte.
- Leduc, L. (2023, 27 avril). Un personnel à bout de souffle. *Radio-Canada*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2023-04-27/ecoles-du-quebec/un-personnel-a-bout-de-souffle.php>
- Lemieux, O. et Bernatchez, J. (2022). *La gouvernance scolaire au Québec. Histoire et tendances, enjeux et défis*. Presses de l'Université du Québec.
- Lenoir, Y. (2021). La logique utilitariste et la déformation des finalités des sciences humaines et sociales et de la science d'éducation. *Revista Educativa-Revista de Educação*, 24(1), 1-33. <https://doi.org/10.18224/educ.v24i1.8795>
- Lenoir, Y., Adigüzel, O., Lenoir, A., Libâneo, J. C. et Tupin, F. (dir.). (2016). *Les finalités éducatives scolaires. Une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. Tome 1: Fondements, notions et enjeux socioéducatifs*. Éditions Cours universitaires.
- Lessard, C. (2021). Les organisations internationales et l'éducation dénationalisée d'un apprenant perpétuel et adaptable. *Revista Educativa-Revista de Educação*, 24, 1-37. <https://doi.org/10.18224/educ.v24i1.8649>
- Lessard, C., Kamanzi, P. et Larochelle, M. (2013). Le rapport au métier des enseignants canadiens : le poids relatif de la tâche, des conditions d'enseignement et des rapports aux élèves et à l'équipe-école. *Éducation et sociétés*, 32(2), 155-171. <https://doi.org/10.3917/es.032.0155>
- LeVasseur, L. (2020). Fragmentation du monde institutionnel. La question de la résistance des professionnels scolaires aux nouvelles formes de rationalisation et d'organisation du travail au sein de l'école québécoise. *Cahiers de recherche sociologique*, (68), 181-203. <https://doi.org/10.7202/1086362ar>

- LeVasseur, L. et Bédard, M. (2020). Néolibéralisme et nouveau modèle d'action publique en éducation au Québec. Transformation de la culture scolaire et des identités enseignantes au primaire ? Dans L. LeVasseur, R. Normand, L. Min, L. M. Carvalho et D. A. Oliveira (dir.), *Les politiques de restructuration des professions de l'éducation. Une mise en perspective internationale et comparée* (p. 379-401). Presses de l'Université Laval.
- LeVasseur, L., Normand, R. et Carvalho, L. M. (2020). Introduction. Dans LeVasseur, R. Normand, L. Min, L. M. Carvalho et D. A. Oliveira (dir.), *Les politiques de restructuration des professions de l'éducation. Une mise en perspective internationale et comparée* (p. 1-17). Presses de l'Université Laval.
- LeVasseur, L. et Robichaud, A. (2022). La question de la déprofessionnalisation chez les enseignants et les professionnels scolaires du Québec. Dans J.-F. Marcel, M. Tardif et T. Piot (dir.), *Trente ans de politiques de professionnalisation des enseignants. Regards internationaux* (p. 141-154). Presses universitaires du Midi.
- LeVasseur, L. et Wentzel, B. (2025). L'école québécoise sous influence de la Nouvelle gestion publique. Trois changements majeurs relatifs à la pédagogie, à la décentralisation du système éducatif et à la restructuration des services aux élèves par les professionnels non enseignants. *Revue canadienne en administration et politique de l'éducation*, (205), 59-72. <https://doi.org/10.7202/1116751ar>
- Lewis, S. et Holloway, J. (2019). Datafying the teaching 'profession': Remaking the professional teacher in the image of data. *Cambridge Journal of Education*, 49(1), 35-51. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2018.1441373>
- Linhart, D. (2008). Introduction : Que fait le travail aux salariés ? Que font les salariés du travail ? Point de vue sociologique sur la subjectivité au travail. Dans D. Linhart (dir.), *Pourquoi travaillons-nous ?* (p. 7-33) Érés. <https://doi.org/10.3917/eres.linha.2008.01.0007>
- Loi sur l'instruction publique*. RLRQ, c. I-13.3. <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3>
- Loi sur l'enseignement privé*. RLRQ, c. E-9.1. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/E-9.1>
- Low, R. Y. S. (2021). Overcoming alienation: Engaged mindfulness for teachers. Dans R. Y. S. Low, *The mind and teachers in the classroom* (p. 91-117). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70384-4_4
- Lukács, G. (1974). *Histoire de conscience de classe : essai de dialectique marxiste* (E. K. Axelos et J. Bois, trad.). Les édition de Minuit. (Ouvrage original publié en 1922).
- Ludz, P. C. (1976). Alienation as a concept in the social sciences. Dans R. F. Geyer et D. R. Schweitzer (dir.), *Theories of alienation. critical perspectives in philosophy and the social sciences* (p. 3-37). Springer.

- Lundström, U. (2015). Teacher autonomy in the era of New Public Management. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, (2). <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28144>
- Maranda, M.-F. et Viviers, S. (2011). *L'école en souffrance : psychodynamique du travail en milieu scolaire*. Presses de l'Université Laval.
- Maranda, M.F., Viviers, S. et Deslauriers, J. S. (2014). *Prévenir les problèmes de santé mentale au travail. Contributions d'une recherche-action en milieu scolaire*. Presses de l'Université Laval.
- Maranda, M.-F., Deslauriers, J.-S. et Viviers, S. (2016). L'école en souffrance: enquête-action et critique de l'idéologie managériale. Dans L. Negura (dir.), *L'intervention en sciences humaines: l'importance des représentations* (p. 213-244). Presses de l'Université Laval.
- Maranda, M.-F. et Viviers, S. (2017, novembre). *Domination symbolique et individualisation des défenses : le milieu scolaire écope* [allocution présentée à une conférence]. Rassemblement des personnes déléguées de la FAE, Montréal, Canada. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/31065>
- Marcuse, H. (1971). *L'homme unidimensionnel : essai sur l'idéologie de la société industrielle avancée*. Les éditions de Minuit.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire¹. *Revue française de pédagogie*, (155), 111-142. <https://doi.org/10.4000/rfp.273>
- Maroy, C. (2013). Politiques et outils de « l'école de la performance » : *accountability*, régulation par les résultats et pilotage. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance: Les politiques de régulation par les résultats* (p. 11-32). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.maroy.2013.01.0011>
- Maroy, C. (2017). La nouvelle gestion publique de l'école au Québec : vers une gestion de la pédagogie. *Sociologie du travail*, 59(4). <https://doi.org/10.4000/sdt.1353>
- Maroy, C. (2021a). *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats. Sociologie de la mise en œuvre d'une politique néo-libérale*. Les presses de l'université Laval.
- Maroy, C. (2021b). *Responsabilisation et quantification de l'éducation : enjeux de la nouvelle gouvernance scolaire* [diaporama]. Colloque École primaire au 21^e siècle, Cergy, France. <https://www.researchgate.net/profile/Christian-Maroy/publication/356838035>
- Maroy, C. (2022). Responsabilisation et autonomie des écoles : quelles « leçons » tirer de l'expérience québécoise ? *La Revue Nouvelle*, 1(1), 43-52. <https://doi.org/10.3917/rn.219.0043>
- Maroy, C. et Dutercq, Y. (2017). Le travail et le professionnalisme enseignants face aux politiques de responsabilisation. Dans Y. Dutercq et C. Maroy (dir.), *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (p. 13-32). De Boeck Supérieur.

- Maroy, C. et Pons, X. (2019). *Accountability policies in education. A comparative and multilevel analysis in France and Quebec*. Springer.
- Maroy, C. et Vaillancourt, S. (2013). Le discours syndical face à la nouvelle gestion publique dans le système éducatif québécois. *Éducation et sociétés*, 32(2), 93-108. <https://doi.org/10.3917/es.032.0093>
- Maroy, C. et Vaillancourt, S. (2019). L'instrumentation de la nouvelle gestion publique dans les écoles québécoises : dispositifs et travail de changement institutionnel. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.10075>
- Maroy, C., Mathou, C., Vaillancourt, S. et Voisin, A. (2014). La construction de la politique de « Gestion axée sur les résultats » au Québec : récits d'action publique et trajectoire de la politique. *Education comparée/Nouvelle série*, 12, 45-69. <https://shs.hal.science/halshs-01705990/>
- Maroy, C., Brassard, A., Mathou, C., Vaillancourt, S. et Voisin, A. (2016). *La mise en œuvre de la politique de gestion axée sur les résultats dans les commissions scolaires au Québec. Médiations et mécanismes d'institutionnalisation d'une nouvelle gestion de la pédagogie* [rapport de recherche]. Université de Montréal. http://crcpe.umontreal.ca/publications/documents/RapportCRCPE_GAR-CS_2016.pdf
- Maroy, C., Mathou, C., et Vaillancourt, S. (2017a). La gestion axée sur les résultats au cœur de l'école Québécoise : l'autonomie professionnelle des enseignants sous pression. Dans Y. Dutercq et C. Maroy (dir.), *Professionnalisme enseignant et politique de responsabilisation* (p. 35-53). De Boeck Supérieur.
- Maroy, C., Brassard, A., Mathou, C., Vaillancourt, S., et Voisin, A. (2017b). La co-construction de la gestion axée sur les résultats: les logiques de médiation des commissions scolaires. *McGill Journal of Education*, 52(1), 93-113. <https://doi.org/10.7202/1040806ar>
- Maroy, C., Mathou, C., et Vaillancourt, S. (2017c). Les enseignants québécois à l'épreuve de la « gestion axée sur les résultats ». Une étude qualitative dans quatre établissements secondaires. *Revista de Sociología de la Educación*, 10(3), 539-557. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.10.3.9906>
- Maroy, C., Dupriez, V. et Pons, X. (2021). Accountability and datafication in francophone contexts: A reinforcing cognitive state still challenged by local actors. Dans S. Grek, C. Maroy et A. Verger (dir.), *World yearbook of education 2021* (p. 130-146). Routledge.
- Maroy, C., Voisin, A., Castonguay-Payant, J. et Diatta, M. S. (2022). Les enseignants face à la gestion axée sur les résultats au Québec : ambivalences morales et dénis de reconnaissance. *Education et sociétés*, 48(2), 81-96. <https://doi.org/10.3917/es.048.0081>
- Maroy, C. et Voisin, A. (2023). Les normativités morales de la Gestion axée sur les résultats en éducation : le cas du Québec. Dans L. Demailly, F. Giuliani, L. Levasseur et C. Maroy (dir.), *Institutions et questions morales contemporaines: Continuités, ruptures, enjeux* (p. 179-198). Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.1515/9782766301881-009>

- Martineau, S et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education Journal*, 12(2), 54-67. <https://doi.org/10.26522/brocked.v12i2.37>
- Masse-Lamarche, M.-H. (2017). *L'impact des idéologies sur l'identité professionnelle enseignante en contexte québécois* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/11127/1/M15358.pdf>
- Mathou, C. (2018). *Transformations et recontextualisations du discours pédagogique: une comparaison des politiques curriculaires en France et au Québec (2000-2015)* [thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada]. Papyrus. <https://doi.org/1866/21213>
- Marx, K. (1969). *Le Capital* (J. Roy, trad.). Les édition de Minuit. (Ouvrage original publié en 1867).
- Marx, K. (1972). *Manuscrits de 1844 : économie politique et philosophie* (E. Bottigelli, trad.). Les classiques de sciences sociales. (Ouvrage original publié en 1932).
- Mavelli, L. (2014). Widening participation, the instrumentalization of knowledge and the reproduction of inequality. *Teaching in Higher Education*, 19(8), 860-869. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.934352>
- Mayger, L. K. (2022). “This is the piece of the pie we can control”. Educators’ experiences with student learning objectives as performance measures. *The Elementary School Journal*, 122(4), 591-615. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/epdf/10.1086/719411>
- McLaughlin, N. (2019). The coming triumph of the psychosocial perspective: lessons from the rise, fall and revival of Erich Fromm. *Journal of Psychosocial Studies*, 12(1-2), 9-22. <https://doi.org/10.1332/147867319X15608718110871>
- McLaughlin, N. (2021). *Erich Fromm and global public sociology*. Bristol University Press.
- Michel-Schertges, D. (2019). Education and Alienation—Towards a neo-liberal arbitrariness. *Social Work & Society*, 17(1), 1-18. <https://ejournals.bib.uni-wuppertal.de/index.php/sws/issue/view/34>
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd., M. Hlady Rispal trad.). De Boeck Supérieur.
- Mockler, N. (2013). Teacher professional learning in a neoliberal age: Audit, professionalism and identity. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(10), 35-47. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n10.8>
- Mintrop, R. (2020). Management néolibéral et professionnalisation de l’enseignement aux États-Unis. Dans L. LeVasseur, R. Normand, L. Min, L. M. Carvalho et D. A. Oliveira (dir.), *Les politiques de restructuration des professions de l’éducation. Une mise en perspective internationale et comparée* (p. 273-298). Presses de l’Université Laval.

- Molina-Pérez, J. et Luengo Navas, J. (2020). Reconstrucciones “resilientes” de la identidad profesional del profesorado : Endoprivatización y cultura performativa en Andalucía (España). *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 57. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.003>
- Molina Pérez, J. et Luengo Navas, J. (2022). Identidad docente en entornos de neoliberalización educativa. Dans J. M. Romero Rodríguez, M. R. Navas-Perejo, C. Rodríguez Jiménez et G. Gómez García (dir.), *Realidades educativas a través de la investigación y la innovación* (p. 105-115). Octaedro.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives: La France fait-elle les bons choix ?* Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.mons.2007.01>
- Mons, N. (2009). Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. *Revue française de pédagogie*, (169), 99-140. <https://doi.org/10.4000/rfp.1531>
- Mons, C. (2013). Évaluation standardisée des élèves et inégalités scolaires d'origine sociale : discours théoriques et réalité empirique. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance: Les politiques de régulation par les résultats* (p. 33-55). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.maroy.2013.01.0033>
- Moore, A. et Clarke, M. (2016). 'Cruel optimism': teacher attachment to professionalism in an era of performativity. *Journal of Education Policy*, 31(5), 666-677. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1160293>
- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation: le cas du Québec. *Recherche & formation*, 74, 57-70. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2129>
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreraho, J. P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, 299(1), 13-35. https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=notice_display&id=35119
- Mukamurera, J., Lakhal, S., et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/activites.3801>
- Mukamurera, J., Tardif, M. et Borges, C. (2023). Un regard sociohistorique sur les pénuries de personnel enseignant au Québec : les facteurs en jeu. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 8-11. <https://doi.org/10.7202/1101205ar>
- Nafaa, N. et Giband, D. (2019). L'école à l'école du néolibéralisme: Réforme scolaire, bonnes pratiques et inégalités à Philadelphie. Dans I. Danic, B. Fontar, A. Grimault-Leprince, M. Le Mentec et O. David (dir.), *Les espaces de construction des inégalités éducatives*, (p. 147-168). Presses universitaires de Rennes. <https://books.openedition.org/pur/150827?lang=fr#text>

- Nair, N. et Vohra, N. (2009). Developing a new measure of work Alienation. *Journal of Workplace Rights*, 14(3), 293-309. <https://doi.org/10.2190/WR.14.3.c>
- Nair, N. et Vohra, N. (2012). The concept of alienation: towards conceptual clarity. *International Journal of Organizational Analysis*, 20(1), 25-50. <https://doi.org/10.1108/19348831211215641>
- Nichols, S. L., et Harris, L. R. (2016). Accountability assessment's effects on teachers and schools. Dans G. T. L. Brown et L.R. Harris (dir.), *Handbook of human and social conditions in assessment* (p. 40-56). Routledge.
- National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform* [rapport]. United States Department of Education. http://edreform.com/wp-content/uploads/2013/02/A_Nation_At_Risk_1983.pdf
- Norman, P. (2021). “Is this actually a good thing?”: Teacher professional identity and professional ethics under neoliberalism [thèse de doctorat, Université de Sydney, Australie]. Sydney Digital Theses. <https://doi.org/10.25910/4xpf-3b74>
- Normand, R. (2006). L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(1), 53-70. <https://doi.org/10.7202/013476ar>
- Niyubahwe, A., Sirois, G. et Bergeron, R. (2023). Les conditions d'insertion professionnelle des enseignants de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec et les mesures de soutien dont ils bénéficient en début de carrière. *Formation et profession*, 31(2), 1-14.
- Olivier, A.-P. (2015). Conclusion. Les concepts d'aliénation, d'émancipation et de reconnaissance. Dans P. Billouet et M. Fabre (dir.), *L'éducation de la liberté : aliénation et émancipation* (p. 210-216). L'Harmattan.
- Olssen, M. et Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345. <https://doi.org/10.1080/02680930500108718>
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2020). *Résultats de TALIS 2018 (Volume II) : Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/69e92fca-fr>
- Organisation mondiale de la santé. (2022, 17 juin). Santé mentale : renforcer notre capacité d'action. <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Orr, K. (2012). Coping, confidence and alienation: the early experience of trainee teachers in English further education. *Journal of Education for Teaching*, 38(1), 51-65. <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.643656>

- Ostabak, U. (2021). Examination of the relationship between occupational professionalism and occupational alienation in kindergarten teachers. *International Journal of Educational Methodology*, 7(4), 587-601. <https://doi.org/10.12973/ijem.7.4.587>
- Øversveen, E. (2022). Capitalism and alienation: Towards a Marxist theory of alienation for the 21st century. *European Journal of Social Theory*, 25(3), 440-457. <https://doi.org/10.1177/13684310211021579>
- Paillé, P., Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Parcerisa, L., Verger, A., Pagès, M. et Browes, N. (2022). Teacher autonomy in the age of performance-based accountability : A review based on teaching profession regulatory models (2017-2020). *Education Policy Analysis Archives*, 30(100). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6204>
- Pavlidis, P. (2023). Teachers' work as a form of intellectual activity in conditions of their proletarianisation. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 20(3), 1-30. <http://www.jceps.com/archives/13937>
- Peters, W. (2022). *Teachers' perspectives on the purposes of social studies education: A critical analysis* [thèse de doctorat, Boston College, États-Unis]. Boston College Libraries. <https://dlib.bc.edu/islandora/object/bc-ir:109364>
- Phelan, A. M. et Janzen, M. D. (2023). *Feeling obligated: teaching in neoliberal times*. University of Toronto Press.
- Pinel, P. (2006). *L'aliénation mentale ou la manie : traité médico-philosophique* [Traité médico-philosophique de l'aliénation ou la manie]. L'Harmattan (Ouvrage original publié en 1800).
- Périer, P. (2022). Sentiment de reconnaissance et rapport au métier des enseignants du secondaire : approche typologique. *Éducation et sociétés*, 48(2), 41-59. <https://doi.org/10.3917/es.048.0041>
- Podolsky, A., Kini, T., Darling-Hammond, L., et Bishop, J. (2019). Strategies for attracting and retaining educators: What does the evidence say? *Education Policy Analysis Archives*, 27(38). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3722>
- Poirel, E. et Houde, M.-A. (2019). Intervenir collectivement sur le travail qui fait souffrir : entre sources de tension et développement du pouvoir d'agir d'un comité santé à l'école. *Revue québécoise de psychologie*, 40(3), 169-185. <https://doi.org/10.7202/1067554ar>
- Polatcan. (2020). The effect of servant leadership on teacher alienation: The mediating role of supportive school culture. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(3), 138-149. <https://www.researchgate.net/profile/Mahmut-Polatcan/publication/>

- Poutanen, M. (2023). 'I am done with that now.' Sense of alienations in Finnish academia. *Journal of Education Policy*, 38(4), 625-643. <https://doi.org/10.1080/02680939.2022.2067594>
- Plust, U., Joseph, S. et Murphy, D. (2021). "Sucking results out of children". Reflective lifeworld case study of a primary school teacher striving for authenticity. *British Journal of Educational Studies*, 70(6) 1-18. <https://doi.org/10.1080/00071005.2021.2006600>
- Priestley, M., Biesta, G. et Robinson, S. (2015). Teacher agency: What is it and why does it matter? Dans J. Evers et R. Kneyber (dir.), *Flip the system: changing education from the ground up* (p. 134-148). Routledge.
- Prunet, P., Boissy, A., Boivin, X., Calandreau, L., Lansade, L., Le Neindre, P. et Servière, J. (2018). La conscience chez les animaux. Dans P. Le Neindre, M. Dunier, R. Larrène et P. Prunet (dir.), *La conscience des animaux* (p. 45-86). Éditions Quae.
- Quiniou, Y. (2006). Pour une actualisation du concept d'aliénation. *Actuel Marx*, 39(1), 71. <https://doi.org/10.3917/amx.039.0071>
- Radio-Canada. (2023, 24 octobre). Détresse psychologique chez le personnel du réseau de l'éducation. *Société Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2020732/detresse-enseignant-etude-inspq-ecoles>
- Rae, G. (2010). Alienation, authenticity and the self. *History of the Human Sciences*, 23(4), 21-36. <https://doi.org/10.1177/0952695110375763>
- Ratner, C. (2014). Pathological normalcy: A construct for comprehending and overcoming psychological aspects of alienation. *The Humanistic Psychologist*, 42(3), 298-303. <https://doi.org/10.1080/08873267.2014.928179>
- Rayou, P. et van Zanten, A. (2015). *Les 100 mots de l'éducation*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.rayou.2015.02>
- Reeves, J. (2018). Teacher identity work in neoliberal schooling spaces. *Teaching and Teacher Education*, 72, 98-106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.002>
- Renault, E. (2006). Du fordisme au post-fordisme : Dépassement ou retour de l'aliénation? *Actuel Marx*, 39(1), 89-105. <https://doi.org/10.3917/amx.039.0089>
- Renault, E. (2008). *Souffrances sociales: Sociologie, psychologie et politique*. La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.renau.2008.01>
- Ricoeur P. (1968). Aliénation. Dans *Encyclopædia universalis*. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/alienation/>
- Riesman, D., Glazer, N. et Denney, R. (2020). *The lonely crowd: A study of the changing American character*. Yale University Press. (Ouvrage original publié en 1950).

- Rizvi, F. (2017). Globalization and the neoliberal imaginary of educational reform. *Education Research and Foresight Working Papers*, (20). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247328>.
- Robichaud, A. (2017-2022a). *Nouvelle Gestion Publique (NGP) et Gestion axée sur les résultats (GAR) en éducation : vers une meilleure compréhension des impacts des politiques éducatives sur le travail enseignant* [recherche subventionnée]. Ottawa, Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).
- Robichaud, A. (2017-2022b). *La souffrance enseignante au Québec : vers une meilleure compréhension du phénomène à l'aide des apports de la sociologie critique de l'École de Francfort* [recherche subventionnée]. Québec, Fondes de recherche du Québec – société et culture (FRQSC).
- Robichaud, A., Tardif, M. et Perlaza Morales, A. (2015). *Sciences sociales et théories critiques dans la formation des enseignants*. Presses de l'Université Laval.
- Robichaud, A., Tardif, M., Bourgeois, P., Masse-Lamarche, M.-H et Raunet, C. (2020). Financiarisation et colonisation du monde vécu des acteurs : une optique habermassienne sur la Nouvelle Gestion Publique (NGP) et la Gestion axée sur les résultats (GAR) en éducation. Dans F. Gravelle (dir.), *Nouvelle gouvernance scolaire : impacts sur l'agir des professionnels de l'enseignement* (p. 9-26). Presses de l'Université du Québec.
- Rogers, P. (2018). *Tracing neoliberal governmentality in education: Disentangling economic crises, accountability, and the disappearance of social studies* [thèse de doctorat, Université d'Ottawa, Canada]. Thèses uOttawa. <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/37232>
- Rojo, S. et Minier, P. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation et francophonie*, 43(2), 219-240. <https://doi.org/10.7202/1034493ar>
- Rosa, H. (2010). *Accélération : une critique sociale du temps*. La Découverte.
- Rosa, H. (2014). *Aliénation et accélération : vers une théorie critique de la modernité tardive*. La Découverte.
- Rosa, H. (2015). Capitalism as a spiral of dynamisation: Sociology as social critique. Dans K. Dörre, S. Lessenich et H. Rosa (dir.), *Sociology, capitalism, critique* (p.67-97). Verso.
- Rowlands, J. et Rawolle, S. (2013). Neoliberalism is not a theory of everything: A Bourdieuan analysis of illusio in educational research. *Critical Studies in Education*, 54(3), 260-272. <https://doi.org/10.1080/17508487.2013.830631>
- Rozenwajn, E. et Dumay, X. (2014). Les effets de l'évaluation externe sur les pratiques enseignantes : Une revue de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 189(4), 105-138. <https://doi.org/10.4000/rfp.4636>

- Rubio Hernández, F. J. et Olivo-Franco, J. L. (2020). Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado. *Ciencia y Educación*, 4(2), 7-25. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp7-25>
- Sachs, J. (2016) Teacher professionalism: why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 413-425. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>
- Sahlberg, P. (2021). *Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Salter, L. (2020). The Paradox of Neoliberal education bureaucracy and hysterical resistance: The case of New Zealand schooling. *New Formations*, 100(100-101), 179-197. <https://muse.jhu.edu/article/761228>
- Sandidge, W. V. (2002). *Teacher alienation and plans to stay* [thèse de doctorat, Université de Virginie, Charlottesville, États-Unis]. ProQuest. <https://www.proquest.com/openview/2f25bcbcd285c0727262c3cc99b6906d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Sarr, O. (2012). *Le problème de l'aliénation : critique des expériences dépossessive de Marx à Lukács*. L'Harmattan.
- Saussez, F. et Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (168), 111-136. <https://doi.org/10.4000/rfp.1804>
- Savage, G. (2017) Neoliberalism, education and curriculum. Dans B. Gobby et R. Walker R (dir.), *Powers of curriculum: Sociological perspectives on education* (p. 143-162). Oxford University Press.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (dir.), *La recherche en éducation: Étapes et approches. 4e édition revue et mise à jour* (p. 191-218). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.10>
- Savoie-Zajc, L. (2019). Les pratiques des chercheurs liées au soutien de la rigueur dans leur recherche : une analyse d'articles de Recherches qualitatives parus entre 2010 et 2017. *Recherches qualitatives*, 38(1), 32-52. <https://doi.org/10.7202/1059646ar>
- Schwimmer, M. (2021). L'école du bien-être. Enseigner l'autorégulation : entre contrôle et émancipation. *Le Télémaque*, 60(2), 175-188. <https://doi.org/10.3917/tele.060.0175>.
- See, B. H. et Gorard, S. (2020) Why don't we have enough teachers? A reconsideration of the available evidence. *Research Papers in Education*, 35(4), 416-442. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1568535>
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American sociological review*, 24(6), 783-791. <https://doi.org/10.2307/2088565>

- Sellier, M. et Michel, A. (2014). L'attractivité du métier d'enseignants en Europe : état des lieux et perspectives. *Administration & Éducation*, 144(4), 45-52. <https://doi.org/10.3917/admed.144.0045>
- Selwyn, N. (2015). Data entry: towards the critical study of digital data and education. *Learning, Media and Technology*, 40(1), 64-82. <https://doi.org/10.1080/17439884.2014.921628>
- Shantz, A., Alfes, K., Bailey, C. et Soane, E. (2015). Drivers and outcomes of work alienation: Reviving a concept. *Journal of Management Inquiry*, 24(4), 382-393. <https://doi.org/10.1177/1056492615573325>
- Shirley, D. et MacDonald, E. A. (2016). *The mindful teacher*. Teachers College Press.
- Shoho, A. R., et Martin, N. K. (1999). A comparison of alienation among alternatively and traditionally certified teachers. Dans *Actes de conférence de l'American educational research association*, Montréal, Canada (p. 1-20). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED431707.pdf>
- Silver, D. (2019). Alienation in a four factor world. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 49(1), 85-105. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12192>
- Sirois, G., Semevo, K. S. et Dembélé, M. (2022). *Pénuries d'enseignants et de suppléants: un état des lieux dans 37 centres de services scolaires du Québec* [diaporama]. 9^e Colloque international en éducation, Montréal, Canada. <https://r-libre.telug.ca/2677/>
- Sirois, G., Dembélé, M. et Morales-Perlaza, A. (2022). Pénuries d'enseignantes et d'enseignants dans la francophonie canadienne et internationale : un état de la recherche. *Éducation et francophonie*, 50(2). <https://doi.org/10.7202/1097031ar>
- Sirois, G. et Dembélé, M. (2023). Pénurie de personnel enseignant : ampleur du phénomène au Québec. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 12-17. <https://doi.org/10.7202/1101206ar>
- Skerritt, C. (2019). Discourse and teacher identity in business-like education. *Policy Futures in Education*, 17(2), 153-171. <https://doi.org/10.1177/1478210318774682>
- Skinner, B., Leavey, G. et Rothi, D. (2021). Managerialism and teacher professional identity: impact on well-being among teachers in the UK. *Educational Review*, 73(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1556205>
- Soza, J. (2015). *Teacher alienation: reconceptualizing the educational work environment* [thèse doctorale, Université Loyola Marymount, Los Angeles, United-States]. Digital Commons. <https://digitalcommons.lmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1274&context=etd>
- Spurk, J. (2011). Le caractère social : le chaînon manquant entre marxisme et psychanalyse? *Revue du MAUSS*, 38(1), 287-307. <https://doi.org/10.3917/rdm.038.0287>

- Stapleton, P., Garby, S. et Sabot, D. (2020). Psychological distress and coping styles in teachers: A preliminary study. *Australian Journal of Education*, 64(2), 127-146.
<https://doi.org/10.1177/0004944120908960>
- Stacey, M. Wilson, R. et McGrath-Champ, S. (2022). Triage in teaching: the nature and impact of workload in schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 42(4), 772-785.
<https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1777938>
- Steger, M. B. et Roy, R. K. (2021). *Neoliberalism: A very short introduction* (2^e éd.). Oxford University Press.
- Stoker, G. et Evans, M. (2014). The “democracy-politics paradox”: The dynamics of political alienation. *Democratic Theory*, 1(2), 26-36. <https://doi.org/10.3167/dt.2014.010203>
- Stoten, D. W. (2013). Professionalism, identity and the self: the de-moralisation of teachers in English sixth form colleges. *Research in Post-Compulsory Education*, 18(4), 365-376.
<https://doi.org/10.1080/13596748.2013.847166>
- Sturrock, S. (2021). Primary teachers’ experiences of neo-liberal education reform in England: ‘Nothing is ever good enough’. *Research Papers in Education*, 37(6) 1214-1240.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1941213>
- Sutton, P. (2016). A labour of love? Curiosity, alienation and the constitution of academic character. Dans J. Smith, J. Rattray, T. Peseta et D. Loads (dir.), *Identity work in the contemporary university* (p. 33-44). Brill.
- Stone-Johnson, C. (2016). Intensification and isolation: Alienated teaching and collaborative professional relationships in the accountability context. *Journal of Educational Change*, 17(1), 29-49. <https://doi.org/10.1007/s10833-015-9255-3>
- Sullivan, A., Johnson, B., Simons, M. et Tippet, N. (2021). When performativity meets agency: How early career teachers struggle to reconcile competing agendas to become ‘quality’ teachers. *Teachers and teaching*, 27(5), 388-403.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1806050>
- Tardif, M. (2013a). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l’école publique*. Presses de l’Université Laval.
- Tardif, M. (2013b). Où s’en va la professionnalisation de l’enseignement? *Tréma*, (40), 42-59.
<https://doi.org/10.4000/trema.3066>
- Tardif, M. (2020). Préface. Dans N. Goyette et S. Martineau (dir.), *Le bien-être en enseignement. Tensions entre espoirs et déceptions* (p. vii-x). Presses de l’Université du Québec.
- Tardif, M. et Borges, C. (2020). Pour quelles raisons souhaite-t-on devenir enseignante ou enseignant aujourd’hui au Québec. *Apprendre et enseigner aujourd’hui*, 9(2), 6-10.
https://r-libre.telug.ca/1992/1/REVUE-PRINTEMPS-2020_WEB_%281%29.pdf

- Tardif, M. et Mukamurera, J. (2018). La profession enseignante et sa formation. Dans M. Joanis et C. Montmarquette (dir.), *Le Québec économique 7. Éducation et capital humain* (p. 151-178). Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. Moralez-Perlaza, A. et Lessard, C. (2022). Repères sur l'évolution des politiques éducatives internationales de professionnalisation du personnel enseignant de 1945 à nos jours. Dans J.-F. Marcel, M. Tardif et T. Piot (dir.), *Trente ans de politiques de professionnalisation des enseignants. Regards internationaux* (p. 23-48). Presses universitaires du Midi.
- TenHouten, W. D. (2017). *Alienation and affect*. Routledge.
- Tett, L. et Hamilton, M. (2019). Introduction: resisting neoliberalism in education. Dans L. Tett and M. Hamilton (dir.), *Resisting neoliberalism in education* (p. 1-10). Bristol University Press.
- Themelis, S. (2020). Neoliberal globalization. Dans S. Themelis (dir.), *Critical reflections on the language of neoliberalism in education* (p. 20-27). Routledge.
- Thiel, C., Schweizer, S. et Bellmann, J. (2017). Rethinking side effects of accountability in education: Insights from a multiple methods study in four German school systems. *Education Policy Analysis Archives*, 25(93), 1-32. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2662>
- Thompson, M. J. (2016) *The Domestication of Critical Theory*. Rowman & Littlefield.
- Thompson, M. J. (2014). Normative humanism as redemptive critique: Knowledge and judgment in Erich Fromm's social theory. Dans S. J. Miri, R. Lake et T. M. Kress (dir.), *Reclaiming the Sane Society* (p. 37-58). Brill.
- Torres-Duarte, J. (2021). Alienación versus pensamiento crítico del profesor de matemáticas. *Revista Venezolana de Investigación en Educación Matemática*, 1(2), 1-21. <https://doi.org/10.54541/reviem.v1i2.2>
- Torres, A. C. et Weiner, J. (2018). The new professionalism? Charter teachers' experiences and qualities of the teaching profession. *Education Policy Analysis Archives*, 26(19). <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3049>
- Trouvé, A. (2015). L'enquête PISA, un simple outil de comparaison et d'évaluation? Dans M. Fabre et C. Gohier (dir.), *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme* (p. 13-26). Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Thrupp, M. (2001). Recent school effectiveness counter-critiques: Problems and possibilities. *British Educational Research Journal*, 27(4), 443-457. <https://doi.org/10.1080/01411920120071452>
- Tsang, K. K. (2018a). Teacher alienation in Hong Kong. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 39(3), 335-346. <https://doi.org/10.1080/01596306.2016.1261084>

- Tsang, K. K. (2018b). The structural causes of teacher burnout in Hong Kong. *Chinese Education & Society*, 51(6), 449-461. <https://doi.org/10.1080/10611932.2018.1570797>
- Tsang, K. K. et Kwong, T. L. (2017). Teachers' emotions in the context of education reform: labor process theory and social constructionism. *British Journal of Sociology of Education*, 38(6), 841-855. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1182007>
- Vandenberghe, F. (1997). *Une Histoire critique de la sociologie allemande : aliénation et réification. Tome I : Marx, Simmel, Weber, Lukacs*. La Découverte.
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthode de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Presses de l'Université de Montréal.
- Viviers, S., Lahrizi, I., Pelletier, M., Poisblaud, L., Khennache, N., Dionne, P., Benoit, D., Poirel, E., Yvon, F., Saussez, F., Balboa, M., Chaiguerova, L., Rioux, I., et Pariseau, M.-C. (2023). *Projet pilote de recherche intervention portant sur la santé mentale du personnel enseignant. Rapport final de recherche*. Comité patronal de négociation pour les centres de services scolaires francophones. <https://www.lafae.qc.ca/public/file/Viviers-et-al.-2023-Rapport-final-de-recherche-VF.pdf>
- Viviers, S., Anne, A. et Dionne, P. (2019). L'évolution de l'identité de métier des conseillers d'orientation à l'aune des transformations de l'organisation du travail scolaire au Québec. *Éducation et sociétés*, 43(1), 93-118. <https://doi.org/10.3917/es.043.0093>
- Voisin, A. et Maroy, C. (2018). La sociologie de l'éducation au croisement de la sociologie de l'action publique : apports des cadres pour une typologie des systèmes d'*accountability*. *Cahiers de recherche sociologique*, (64), 173-202. <https://doi.org/10.7202/1064725ar>
- Verger, A. et Pagès, M. (2020). La nouvelle gestion publique et ses effets sur la profession enseignante : les tendances récentes en Espagne et en Catalogne. Dans L. LeVasseur, R. Normand, L. Min, L. M. Carvalho et D. A. Oliveira (dir.), *Les politiques de restructuration des professions de l'éducation. Une mise en perspective internationale et comparée* (p. 173-196). Presses de l'Université Laval.
- Vlasie, D. (2021). *Santé et bien-être du personnel enseignant : portrait de la situation et pistes de solutions*. Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/01/50-2114-ER-Sante-bien-etre-du-personnel.pdf>
- Ward, S. C. (2012). *Neoliberalism and the global restructuring of knowledge and education*. Routledge.
- Weber, M. (1949). *Methodology of the social sciences* (E. A. Shils et H. A. Finch, trad.). The Free Press. (Ouvrage original publié en 1904).
- Weber, M. (1904-1905/2017). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme* (I. Kalinowski, trad.). Flammarion. (Ouvrage original publié en 1904-1905).

- Weber, D. (2014). Le concept d'aliénation dans la Théorie critique contemporaine (Jaeggi, Rosa). *Acta Universitatis Carolinae Interpretationes*, 4(2), 81-98.
<https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=476702>
- Weiler, K. (1988). *Women teaching for change: Gender, class & power*. Bergin & Garvey
- Wentzel, B., Sirois, G., Mukamurera, J., Lakhali, S., Dembélé, M., Tardif, M., Borges, C., Morales-Perlaza, A. et Voyer, B. (2023). Choisir de se former à l'enseignement au Québec : profil sociodémographique, motivations et perspectives de carrière des étudiant.es. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 47-50.
<https://doi.org/10.7202/1101213ar>
- Wilde, L. (2004). *Erich Fromm and the quest for solidarity*. Palgrave Macmillan.
- Wilkins, C. (2011). Professionalism and the post-performative teacher: new teachers reflect on autonomy and accountability in the English school system. *Professional Development in Education*, 37(3), 389-409. <https://doi.org/10.1080/19415257.2010.514204>
- Wilkins, C., Gobby, B. et Keddie, A. (2021). The neo-performative teacher: School reform, entrepreneurialism and the pursuit of educational equity. *British Journal of Educational Studies*, 69(1), 27-45. <https://doi.org/10.1080/00071005.2020.1739621>
- Williams, J. et Tolbert, S. (2021). "They have a lot more freedom than they know": Science education as a space for radical openness. *Cultural Studies of Science Education*, 16(1), 71-84. <https://doi.org/10.1007/s11422-020-10016-6>
- Williamson, I. et Cullingford, C. (1997). The uses and misuses of 'alienation' in the social sciences and education. *British Journal of Educational Studies*, 45(3), 263-275.
<https://doi.org/10.1111/1467-8527.00051>
- Wittorski, R. et Roquet, P. (2013). Professionnalisation et déprofessionnalisation : des liens consubstantiels. *Recherche & formation*, (72), 71-88.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2038>
- Woolhouse, C. (2023). Technologies of the self and narrating an ethical teacher identity, or how to tell stories of a life well lived. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/09518398.2023.2181453>
- Yerly, G. (2014). *Les effets de l'évaluation externe des acquis des élèves sur les pratiques des enseignants: analyse du regard des enseignants du primaire* [thèse de doctorat, Université de Fribourg, Suisse]. Folia. <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/304471>
- Yerly, G. (2017a). L'évaluation externe des acquis des élèves, un « mal nécessaire » pour les enseignants. *Revista de Sociología de la Educación*, 10(3), 502-518.
<https://doi.org/10.7203/RASE.10.3.9893>

- Yerly, G. (2017b). Chapitre 6. Quel impact des politiques de responsabilisation douce sur les pratiques enseignantes ? Dans Y. Duterq et C. Maroy (dir.), *Professionalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (p. 121-141). De Boeck Supérieur.
- Yerly, G. (2018). Le testing provincial de l'Ontario vu par les enseignants. Opportunité de développement professionnel ou obligation de faire réussir leurs élèves aux tests ? *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 4(3), 79-103. <https://journal.admce.org/index.php/ejiref/article/view/165>
- Yerly, G. et Maroy, C. (2017). La gouvernance par les résultats est-elle un mode de régulation de l'école légitime aux yeux des enseignants ? Une enquête qualitative dans 4 systèmes scolaires. *Revue française de pédagogie*, 198(1), 93-108. <https://doi.org/10.4000/rfp.5326>
- Youyou, W. F. (2021). *L'influence de la pression à l'évaluation chiffrée des apprentissages des élèves québécois: une analyse des stratégies d'adaptation d'enseignant-e-s de la 6e année* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Canada]. Papyrus. <https://doi.org/1866/26224>
- Yuill, C. (2011). Forgetting and remembering alienation theory. *History of the Human Sciences*, 24(2), 103-119. <https://doi.org/10.1177/0952695111400525>
- Waldow, F. (2015). From Taylor to Tyler to *No Child Left Behind*: legitimating educational standards. *Prospects*, 45(1), 49-62. <https://doi.org/10.1007/s11125-014-9334-x>
- Zhang, Y. et Liu, S. (2021). Re-professionalisation or de-professionalisation: how do Chinese high school teachers respond to the new professionalism? *Professional Development in Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1959382>