

Les Dossiers du GREE

ÉTNIQUE EN ÉDUCATION ET EN FORMATION

Numéro 12, été 2022

**La subjectivation au crible
des dispositifs éducatifs
contemporains**

Sous la direction de Maryvonne Merri,
Christophe Roiné, Gustavo Barallobres et
Sophie Grossmann

Présentation

La subjectivité au crible des dispositifs éducatifs contemporains

Maryvonne Merri, Christophe Roiné, Gustavo Barallobres et Sophie Grossmann

Numéro 12, été 2022

La subjectivation au crible des dispositifs éducatifs contemporains

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1090440ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1090440ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Merri, M., Roiné, C., Barallobres, G. & Grossmann, S. (2022). La subjectivité au crible des dispositifs éducatifs contemporains. *Éthique en éducation et en formation*, (12), 5–11. <https://doi.org/10.7202/1090440ar>

La subjectivité au crible des dispositifs éducatifs contemporains

1. Les dispositifs comme opportunités de subjectivation

Ce numéro d'*Éthique en Éducation et en Formation* examine le rapport à soi et sa constitution par des pratiques et des discours (Gros, 2002) dans les dispositifs éducatifs contemporains. En effet, les acteurs de l'éducation, y compris les chercheurs, conçoivent et mettent en œuvre des programmes et des plans, c'est-à-dire des dispositifs au sens de Foucault (Agamben, 2006; Foucault et Defert, 2000; Veyne, 2008). Ceux-ci fournissent une intervention « rationnelle et concertée » pour une « fonction stratégique dominante » (Foucault et Defert, 2000, p.299), créant une propension des personnes à la réalisation de certains actes (Raffnsøe, 2008). Si les dispositifs éducatifs offrent des occasions de devenir tel ou tel sujet, les personnes peuvent également les refuser, pour ne pas être « tout à fait gouvernées » (Dardot, 2011; Foucault, 2015).

Ces « formes de subjectivité » attendues sont décodables non seulement dans le caractère explicite des dispositifs (« des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques »), mais aussi dans leur aspect implicite (« des aménagements spatiaux adaptés, des thérapies médicamenteuses, des façons d'agir ») (Foucault et Defert, 2000, p. 299), car les acteurs, par l'entremise des interprétations qu'ils donnent aux dispositifs, se les approprient.

Dès lors, les sept contributions de ce numéro répondent aux questions suivantes : quelles subjectivités les dispositifs éducatifs contemporains privilégient-ils? Quels types de pouvoir sont à l'œuvre? Quelles figures du rapport à l'autre et au(x) collectif(s) ces dispositifs dessinent-ils? Quelles sont les voies de résistance et d'hétéronomie possibles et effectives?

2. Les orientations des dispositifs éducatifs contemporains

Un premier constat s'impose : les dispositifs éducatifs opérationnalisent la solidarité de la politique et de l'éducation, et les notions d'enfance et de formation humaine varient historiquement et localement selon les discours et les attentes normatives privilégiés par les dispositifs.

Ainsi, l'orientation actuelle des politiques encadrant la plupart des systèmes scolaires et des systèmes de formation des pays de l'OCDE se réclame de la réussite éducative (Commission du débat national sur l'avenir de l'école *et al.*, 2004; Delahaye, 2015; Gouvernement du Québec, 2017; Institut des Hautes Études de l'Éducation et de la Formation, 2020; Ministère de l'Éducation nationale, 2013). La notion de réussite éducative (voir, par exemple, Every Student Succeeds Act, 2015), qui apparaît « plus positive » que la notion antérieure d'échec scolaire (Feyfant, 2014), englobe la réussite scolaire attestée par une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat ou attestation d'études), la qualification, c'est-à-dire la compétence et l'insertion professionnelles, et la socialisation, en particulier le développement des conduites et des valeurs communes pour le fonctionnement de la société.

En particulier, bien qu'ils soient très variés, les dispositifs éducatifs contemporains fabriquent explicitement et implicitement des systèmes d'attentes à l'égard des personnes, tels que la réussite et, de façon liée, la santé mentale, la pleine réalisation des potentiels, le bien-être et l'autonomie. Par exemple, les dispositifs d'évaluation psychologique à l'école, fondés sur une classification des troubles (American Psychiatric Association, 2013), les dispositifs de pleine conscience ou encore de régulation des émotions contribuent à fabriquer un nouveau regard à la fois de l'élève sur lui-même et du personnel scolaire sur l'élève. Dans l'apprentissage scolaire, cette fois, des subjectivités spécifiques sont favorisées par les techniques d'enseignement et d'évaluation, par les principes de justification et de validation des réponses. De plus, ces dispositifs sont soumis à des évaluations d'efficacité pratique légitimées en particulier par la production de résultats probants.

3. Les contributions de ce numéro

3.1. Des catégories de dispositifs éducatifs contemporains

À partir d'exemples de ces dispositifs éducatifs contemporains dédiés à la réussite éducative, orientation actuelle des systèmes scolaires et des systèmes de formation, les sept contributions de ce numéro abordent les questions relatives aux techniques, pratiques et discours « visant à établir à soi un rapport déterminé » (Gros, 2002, p. 233). Nous avons choisi de distinguer les quatre grandes catégories de dispositifs suivantes, bien que des recouvrements soient possibles :

Des dispositifs psychotechniques, qui peuvent être orientés vers le bien-être et la présence attentive, le diagnostic des troubles (troubles de la conduite, troubles neuropsychologiques, perfectionnisme, anxiété...), de la douance et des difficultés scolaires, d'évaluation des compétences de la personne, la prévention et l'intervention tant sur les apprentissages que pour la santé mentale;

Des dispositifs sociotechniques, qui peuvent être orientés vers la gestion de la classe et des comportements, l'individualisation pédagogique, l'acquisition de compétences disciplinaires et transversales, le soutien et l'éducation à la parentalité;

Des dispositifs orthopédagogiques, qui peuvent être orientés vers le soutien aux personnes ayant des besoins particuliers par des plans d'intervention, des classes spécialisées et l'intervention de professionnels spécialisés, vers la réduction des conduites de violence, d'intimidation et de harcèlement;

Des dispositifs de production et de promotion des connaissances scientifiques (p. ex., le financement des recherches en éducation, le développement de programmes, l'intervention des scientifiques dans les médias) et des bonnes pratiques (p. ex., l'enseignement explicite).

3.2. Les dispositifs psychotechniques

Jean Danis et Marina Schwimmer étudient les pratiques et conceptions des enseignants relatives aux dispositifs de bien-être à l'école primaire. En effet, le bien-être à l'école est un enjeu central pour les gouvernements et pour l'OCDE, non seulement pour favoriser les apprentissages au service de la performance, mais également comme composante de la reconnaissance des droits de l'enfant. Un grand nombre d'enseignants et d'enseignantes intègrent donc des pratiques de bien-être que les auteurs regroupent selon qu'ils concernent l'expression de soi (des dessins réflexifs, des discussions de groupe, un journal de bord), l'autorégulation (l'usage d'un coin lecture, des étirements en groupe) ou encore l'écoute (les discussions de groupe, l'écoute cardiaque). L'introduction d'« experts du bien-être » (psychologues scolaires, psychopédagogues, orthopédagogues) dans les écoles favorise l'entrée de ces pratiques dans les premières institutions d'accueil des enfants.

Jean Danis et Marina Schwimmer montrent, en particulier, que les enseignants et enseignantes visent avant tout, dans les pratiques d'autorégulation, la nécessité pour les élèves d'être émotionnellement prêts à apprendre, quelles que soient leurs expériences de vie à l'école ou encore dans la famille. Quant à l'expression de soi, elle impose aux élèves des catégories émotionnelles prédéfinies (« Quel type de poisson es-tu aujourd'hui? »; « Tout le monde est dans la zone bleue. »; « La colère, c'est... / La tristesse, c'est... »). Se pose alors la question de savoir si les techniques de soi ne seraient pas des « ascèses de la performance ». Les élèves peuvent-ils trouver leur propre voix dans ce processus de subjectivation? Et en introduisant ces dispositifs valorisés par ailleurs dans l'entreprise et le coaching, l'école participe-t-elle à la subjectivation d'individus centrés sur eux-mêmes qui interprètent « le monde à l'aune de leur ressenti »?

Se centrant sur des dispositifs de pleine conscience à l'école, Christophe Roiné et Sophie Grossmann montrent que, tout en mettant en place des dispositifs de bien-être, l'école impose également aux élèves des injonctions quant aux résultats, une pression continue par l'évaluation et le diagnostic des élèves hors-normes. Les auteurs remarquent, à ce propos, l'insistance des scientifiques à évaluer les dispositifs de pleine conscience par des mesures de la performance. Relevant à la fois d'un discours thérapeutique et d'un discours économique, les dispositifs de bien-être seraient donc paradoxaux : ils ciblent le stress des élèves pour optimiser leurs résultats. Les élèves apprendraient « à faire face au stress d'un monde dont ils héritent » et surtout, à devoir compter sur eux-mêmes dans une relation narcissique de soi à soi. Ainsi, toute perturbation deviendrait pathologique, bien que la difficulté et la rupture soient inhérentes à l'apprentissage. Christophe Roiné et Sophie Grossmann opposent donc à ces dispositifs de pleine conscience *en* éducation des dispositifs de pleine conscience *en tant qu'*éducation, « cette dernière s'appuyant sur une conception de l'éducation comme parcours holistique qui cible plus globalement le caractère, la vertu, la connaissance de soi et l'engagement social ».

3.3. Les dispositifs sociotechniques et de promotion des travaux scientifiques

L'article de Jeanne Bilodeau et celui de Patricia Sadovsky et José Antonio Castorina interrogent respectivement les dispositifs en didactique du point de vue de la subjectivation des élèves et du point de vue de la subjectivation des enseignants.

Jeanne Bilodeau examine le modèle québécois d'enseignement explicite mis en avant par les travaux sur les pratiques efficaces dans la classe. L'auteure, s'appuyant sur la théorie de l'autonomie de Castoriadis et sur la théorie des situations didactiques, commente la présentation des étapes de l'enseignement explicite par leurs promoteurs au Québec et une leçon sur la valeur d'une expression algébrique. Jeanne Bilodeau avance qu'un dispositif éducatif n'est pas seulement évaluable par son « efficacité », mais également par la possibilité pour les élèves de reconnaître les connaissances comme le produit de leur propre travail. Le dispositif doit également permettre « des manifestations de débordement et l'expérience de la transgression dans la classe » inhérentes à tout apprentissage. Jeanne Bilodeau appelle à examiner le potentiel émancipateur de l'éducation par l'entremise de ses dispositifs, en accueillant l'inattendu et la contingence et en excluant une « élucidation totale » de l'élève et des actions didactiques.

Patricia Sadovsky et José Antonio Castorina étudient la subjectivation d'enseignantes qui collaborent, avec des chercheurs en éducation, à un dispositif d'identification et d'analyse de leurs pratiques en Argentine. Les auteurs montrent que seul un dispositif collectif permet aux enseignantes de développer de nouvelles options d'enseignement, au-delà des options historiquement diffusées dans le système scolaire. En effet, ce dispositif rompt avec la

division habituelle du travail entre les spécialistes (en éducation ou encore en médecine) et les enseignants qui appliqueraient des prescriptions issues du réductionnisme de chaque expertise (par exemple, le réductionnisme neuropsychologique pour poser le diagnostic de difficulté chez les élèves). Dans le nouveau dispositif collaboratif, la réhabilitation de l'activité des enseignants passe par la reconnaissance de la complexité et de la résistance du monde, par la compréhension des messages implicites véhiculés par des interactions dans la classe. Les auteurs signalent que toute subjectivité enseignante est avant tout un rapport pratique à soi-même avec les autres. En effet, ces échanges collaboratifs élargissent dans le même temps les marges de décision des enseignantes et le regard qu'elles portent sur elles-mêmes.

En France, Sébastien Bauvet étudie les dispositifs sociotechniques d'évaluation, de développement et de valorisation des compétences transversales (ou *soft skills*) des publics en formation. En effet, de nombreux acteurs s'intéressent aux compétences transversales, non seulement les entreprises, mais aussi l'État, les associations, etc. Dès lors, ces dispositifs concernent des catégories de personnes très différentes : les personnes éloignées du monde scolaire, légitimant par exemple « l'intelligence pratique, l'habileté corporelle ou l'ouverture culturelle, les intelligences multiples » et les personnes devant répondre à un besoin croissant d'adaptation et dépasser la prescription, en particulier dans le monde du travail.

Ces dispositifs, tout en offrant de dépasser les qualifications et les compétences techniques, sont paradoxaux. D'une part, ils risquent, en rabattant les compétences transversales sur les personnes, d'ignorer, voire de naturaliser les propensions sociales de l'habitus. D'autre part, le dépassement des difficultés qu'éprouvent des personnes issues de milieux défavorisés, en étant érigé en compétences et en capital professionnel, détourne le discours des inégalités sociales, de la volonté et de la « résilience » de ces personnes. Enfin, l'acquisition des compétences transversales, en appelant à un engagement dans des expériences telles que le bénévolat, peut être porteuse de nouvelles inégalités sociales.

3.4. De nouveaux dispositifs?

Ce numéro sur les dispositifs éducatifs contemporains adopte à la fois une posture de critique face aux dispositifs existants et une posture d'examen face aux nouveaux dispositifs. Les deux articles finaux, celui de Jean Horvais et celui de Maryvonne Merri, Tommy Collin-Vallée et Benoit Lalonde, proposent respectivement une réorientation des dispositifs artistiques pour les personnes en situation de handicap et un examen de la possibilité de pratiques de parole vraie dans l'école contemporaine.

Jean Horvais considère que les pratiques artistiques menées aux seules fins de bien-être des personnes en situation de handicap instrumentalisent ces pratiques à des fins

doublement externalisées : les prescripteurs attendent des transferts à d'autres domaines de vie, et les « impacts » de ces pratiques sont alors d'autant plus évalués par des évaluateurs extérieurs à l'activité artistique ou par les artistes sommés de quantifier les effets de leurs interventions sur leur « clientèle ». Jean Horvais choisit plutôt de reconnaître le développement des qualités artistiques de ces personnes et leur acquisition d'un statut artistique authentique.

L'auteur présente l'intervention de chanteurs et de chanteuses de l'Opéra de Montréal pour la création d'un spectacle scénique. Les apprentissages visés sont propres à l'expérience artistique, en particulier certaines attitudes et certains comportements sociaux, des savoir-faire artistiques, l'exercice d'un jugement esthétique, des connaissances et des savoirs musicaux. Les moments d'évaluation de ces apprentissages associent les personnes en fin de séance et les artistes médiateurs. Ainsi, les artistes médiateurs développent une attention aux manifestations parfois ténues ou inattendues des apprentissages et les artistes apprenants sont vus et se voient comme des artistes légitimes. Enfin, un nouvel enjeu apparaît pour l'auteur : la professionnalisation artistique de ces personnes.

Maryvonne Merri, Tommy Collin-Vallée et Benoit Lalonde proposent une revue de littérature des usages du concept de parrhèsia dans les travaux contemporains en éducation. La parrhèsia, concept travaillé par Michel Foucault dans ses derniers séminaires (Foucault, 2012), est souvent traduite en français par *franc-parler* et en anglais par *free speech*. La parrhèsia réfère à des prises de parole engagées et orientées vers le soin de l'autre pour qu'il fasse face aux événements de la vie, au risque de dénouer la relation entre les interlocuteurs. Ces pratiques sont nécessaires bien que paradoxales dans les institutions éducatives fondées non seulement sur des normes et des règles partagées, mais aussi sur la protection de la face publique dans les interactions. Quatre groupes de travaux sur les obstacles à la parrhèsia structurent cet article : a) l'enseignant parrhésiste et son savoir, b) la parrhèsia pour un projet démocratique à l'école, c) le chercheur en éducation comme intellectuel spécifique et d) la parrhèsia et les dispositifs d'expression de l'émotion.

Nous espérons que ces sept contributions éclaireront la portée critique et heuristique du concept foucauldien de dispositif pour examiner l'école et la formation contemporaines, bien que Foucault ait peu étudié l'école. Le lecteur et la lectrice noteront cependant que ce numéro ne comporte pas de contributions spécifiques aux dispositifs de production et de promotion des connaissances scientifiques, en particulier sur le bien-être et le prendre-soin des élèves et des personnes en formation. Ce sera, nous l'espérons, le thème d'un futur numéro d'*Éthique en éducation et en formation*.

Maryvonne Merri, Christophe Roiné, Gustavo Barallobres et Sophie Grossmann

Références

- Agamben, G. (2006). Théorie des dispositifs. *Po&sie*, 115(1), 25-33. <https://doi.org/10.3917/poesi.115.0025>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-5* (5^e éd). American Psychiatric Association.
- Commission du débat national sur l'avenir de l'école, Thélot, C. et Centre national de documentation pédagogique (France). (2004). *Pour la réussite de tous les élèves*. La Documentation française : CNDP.
- Dardot, P. (2011). La subjectivation à l'épreuve de la partition individuel-collectif. *Revue du MAUSS*, 38(2), 235. <https://doi.org/10.3917/rdm.038.0235>
- Delahaye, J.-P. (2015). *Grande pauvreté et réussite scolaire : Le choix de la solidarité pour la réussite de tous*. Inspection générale de l'Éducation nationale.
- Every Student Succeeds Act, 114-95, 114th Congress (2015)
- Feyfant, A. (2014). *Réussite éducative, réussite scolaire?* (Note de veille de l'Institut français de l'Éducation). Observatoire national de la réussite.
- Foucault, M. (2015). *Qu'est-ce que la critique, suivi de la culture de soi*. Vrin.
- Foucault, M., et Defert, D. (2000). *Dits et écrits : 1954-1988. 3 : 1976-1979*. Gallimard.
- Gros, F. (2002). Sujet moral et soi éthique chez Foucault. *Archives de Philosophie*, 65(2), 229. <https://doi.org/10.3917/aphi.652.0229>
- Gouvernement du Québec. (2017). *Politique de la réussite éducative : Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Institut des hautes études de l'éducation et de la formation. (2020, 12 mars). *PPRE – Programme personnalisé de réussite éducative*. <https://www.ih2ef.gouv.fr/ppreprogramme-personnalise-de-reussite-educative>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2013). *Pacte pour la réussite éducative* (Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale).
- Raffnsøe, S. (2008). Qu'est-ce qu'un dispositif? L'analytique sociale de Michel Foucault. *Symposium*, 12(1), 44-66. <https://doi.org/10.5840/symposium20081214>
- Veyne, P. (2008). *Foucault, sa pensée, sa personne*. Albin Michel.

Articles

Pratiques et conceptions du bien-être à l'école primaire : quelles subjectivités en jeu ?

Jean Danis et Marina Schwimmer

Numéro 12, été 2022

La subjectivation au crible des dispositifs éducatifs contemporains

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1090441ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1090441ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Danis, J. & 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>

Résumé de l'article

La culture du bien-être occupe une place prépondérante au sein de la culture scolaire de bien des systèmes éducatifs et engendre au sein des écoles diverses pratiques (yoga, méditation, présence attentive, écoute active, etc.). Dans une optique foucauldienne, ces pratiques constituent des dispositifs qui peuvent façonner autant la subjectivité du sujet éducateur que celle du sujet éduqué. En prenant pour cadre d'analyse les conceptions de la subjectivation de Foucault et de Cavell, ainsi que les notions de dispositifs et de techniques de soi, puis en s'appuyant sur les résultats de notre recherche effectuée auprès de 15 personnes enseignantes et intervenantes scolaires, l'objectif de cet article est, d'une part, de rendre compte de la façon dont ces pratiques peuvent être interprétées et (ré)appropriées par les acteurs du milieu et, d'autre part, de dégager les formes de subjectivités qu'elles peuvent engendrer.

Pratiques et conceptions du bien-être à l'école primaire : quelles subjectivités en jeu?

Jean Danis, doctorant

Marina Schwimmer, professeure

Université du Québec à Montréal

Résumé : La culture du bien-être occupe une place prépondérante au sein de la culture scolaire de bien des systèmes éducatifs et engendre au sein des écoles diverses pratiques (yoga, méditation, présence attentive, écoute active, etc.). Dans une optique foucauldienne, ces pratiques constituent des dispositifs qui peuvent façonner autant la subjectivité du sujet éducateur que celle du sujet éduqué. En prenant pour cadre d'analyse les conceptions de la subjectivation de Foucault et de Cavell, ainsi que les notions de dispositifs et de techniques de soi, puis en s'appuyant sur les résultats de notre recherche effectuée auprès de 15 personnes enseignantes et intervenantes scolaires, l'objectif de cet article est, d'une part, de rendre compte de la façon dont ces pratiques peuvent être interprétées et (ré)appropriées par les acteurs du milieu et, d'autre part, de dégager les formes de subjectivités qu'elles peuvent engendrer.

Mots-clés : culture du bien-être, subjectivation, dispositif psychotechnique, relation pédagogique, techniques de soi

Abstract : The culture of wellbeing occupies a prominent role in education currently and encourages the rise of various practices (yoga, meditation, mindfulness, active listening, etc.). From a Foucauldian perspective, these practices constitute apparatuses that can shape the subjectivity of both educators and students. Using Foucault and Cavell's perspectives on the concepts of subjectivation, apparatuses and technologies of the self, and based on the results of our research conducted with 15 primary school teachers and specialized educators, this article aims, on one hand, to report the ways in which these practices can be interpreted and (re)appropriated by educators and, on the other hand, to identify what type of subjectivity they can generate.

Keywords : culture of wellbeing, subjectivation, psychotechnical apparatus, pedagogical relationships, technologies of the self

Introduction

Une culture du bien-être s'impose au sein des systèmes éducatifs de l'Occident au moins depuis les années 1960, avec l'impact culturel de la psychologie humaniste (Rice, 2002). Plus récemment, le bien-être des élèves est devenu un enjeu central pour les gouvernements au 21^e siècle, comme en témoignent les ressources mobilisées pour le mesurer (OCDE, 2018). La préoccupation pour le bien-être des élèves s'inscrit dans l'horizon plus vaste du développement intégral des enfants (OCDE, 2020; UNESCO, 2016). Il est possible d'observer à notre époque que deux rhétoriques la justifient. La première, surtout mise de l'avant dans les documents de l'OCDE, considère le bien-être comme une condition nécessaire pour favoriser les apprentissages et la performance scolaire ainsi que la production économique des nations. Mais aussi, le bien-être est de plus en plus conçu comme un droit inaliénable dans le sillon de la reconnaissance de la citoyenneté et des droits de l'enfant avec la signature, en 1989, de la Convention internationale des droits de l'enfant (Bradshaw, 2019, p. 97).

Plusieurs instances ministérielles au Québec associent le bien-être à la réussite éducative et font sa promotion au moyen de différents cadres d'interventions axés sur le développement de la santé physique et mentale, des habitudes de vie et des compétences socioémotionnelles, comme la concentration, l'estime de soi, la tolérance ou la collaboration (CSE, 2020; INSP, 2010). Cette attention particulière au bien-être engendre dans les milieux éducatifs québécois différentes pratiques qui ont pour visée de répondre à l'apparition de nouvelles formes de détresses psychologiques, à l'instar de l'anxiété de performance et du stress chronique (INSP, 2010). L'arrivée, dans les classes, de pratiques en lien avec la présence attentive (*mindfulness*) et les programmes d'intervention liés à la gestion des émotions, comme *Dé-stresse et progresse* ou *Funambule*, exemplifie cette nouvelle tendance qui s'appuie sur la neuroscience et la psychologie développementale, notamment la psychologie positive. À cela s'ajoute le nombre sans cesse grandissant d'enseignants et d'enseignantes qui intègrent quotidiennement à leur pratique des activités visant à favoriser le bien-être général des élèves comme le yoga, la méditation, la respiration, la résolution de problèmes interpersonnels, etc. (Litalien Pettigrew, 2019; Paquin, 2018).

Il va sans dire que le bien-être est une visée souhaitable et légitime de nos systèmes scolaires. Plusieurs chercheurs se questionnent néanmoins sur la portée sociale d'une culture si centrée sur le bien-être qu'elle en vient à en faire une norme idéalisée de la vie bonne. La critique a pris plusieurs formes depuis les années 1960. Par exemple, on déplore que cette culture façonne des individus individualistes incapables de fonder une communauté, parce qu'ils sont de moins en moins capables de se détacher de soi, de distinguer la vie privée de la vie publique et de s'investir à l'extérieur de soi (Sennett, 1977). On a aussi déploré une culture qui façonne des individus vulnérables qui, étant tellement absorbés en eux-mêmes,

interprètent toute la réalité à l'aune de leur ressenti (Furedi, 2004; Illouz, 2008). C'est dans une large mesure l'excès d'émotivisme qui est mis en question.

Une critique plus récente, qui se trouve chez Ahmed (2010), défend l'idée qu'il s'agit d'une culture indifférente aux injustices, attendant de chacun l'atteinte du bonheur et l'attitude positive et volontaire et cela, malgré les nombreuses souffrances et injustices vécues. Autrement dit, le culte du bonheur, et la promesse qu'il sous-entend, ne serait pas suffisamment sensible aux causes structurelles de la souffrance, et son injonction pourrait servir à réprimer la contestation. Enfin, et c'est là une thèse de plus en plus commune, on craint que la culture du bien-être, sous l'influence croissante de la psychologie positive et de son projet de contribuer à développer chez les personnes l'optimisme, la capacité de s'autoréguler, la motivation à se réaliser, etc., participe indirectement à façonner une subjectivité néolibérale, ce « néo-sujet » compétitif et entrepreneurial parfaitement constitué pour s'insérer et faire vivre l'économie néolibérale contemporaine (Dardot et Laval, 2010). En effet, selon Dardot et Laval, les techniques de soi valorisées aujourd'hui en entreprise, mais aussi dans d'autres milieux (coaching, techniques de gestion de soi – programmation neurolinguistique, analyse transactionnelle –, méditation, autoréflexion, autodiagnostic, etc.), peuvent être vues comme des ascèses de performance dans la mesure où leur but est essentiellement de contribuer à l'efficacité des sujets dans leurs tâches (p. 421).

Ces critiques trouvent également leur écho en milieu scolaire (par exemple Ecclestone et Hayes, 2008 et 2021; Firth, 2014; Jackson et Bingham, 2018; Dupeyron, 2018; Roberts, 2016; Schwimmer, 2021). Mais à l'exception des travaux de Ecclestone et Hayes selon lesquels les activités pédagogiques du bien-être (par exemple *circle time*, *feeling tree*, etc.) contribuent à normaliser les mauvaises expériences d'une minorité d'élèves et à imposer une orthodoxie de la bonne façon de se sentir¹ (Ecclestone et Hayes, 2008, p. 44), la critique est demeurée jusqu'à maintenant très théorique. On soupçonne que les techniques de bien-être pourraient avoir une incidence profonde sur le processus de subjectivation des élèves, c'est-à-dire sur le processus qui constitue les élèves comme sujets individualisés. Or cette thèse suppose que le personnel enseignant servirait de relais relativement aveugle de la culture, sans rien pour le contrebalancer. Une telle thèse suppose, autrement dit, que les enseignants

¹ À partir d'une recherche effectuée dans des classes du niveau primaire et du secondaire au Royaume-Uni, avec des enseignants, des élèves et des parents, les chercheurs défendent que certaines pratiques observées (*circle time*, *feeling trees*, etc.), loin de favoriser le bien-être, imposent au contraire une orthodoxie du bien-être et contribuent même à rendre les élèves plus vulnérables dans certains cas. En insistant quotidiennement sur l'importance de se sentir bien, de parler de ses émotions, de se sentir confiant et positif, on normalise l'expérience de certains élèves plus vulnérables et on fait naître des préoccupations chez une majorité d'élèves qui n'avait pas nécessairement ces préoccupations auparavant. On impose par le fait même un langage et un vocabulaire particulier qui modèle la manière dont les enfants expérimentent et expriment leurs émotions. Bien que nous reconnaissons l'inévitabilité d'imposer des langages et des normes à l'école, le langage de la psychologie positive, qui est de plus en plus valorisé, n'est peut-être pas le plus approprié pour penser et discuter l'expérience affective complexe de la vie humaine (voir aussi à ce sujet J. Suissa, 2008).

et enseignantes seraient les acteurs passifs d'un système qui les dépasse, des relais culturels sans agentivité, sans soucis spécifiques pour de tels enjeux.

Dans ce contexte, il nous apparaît important de voir comment les pratiques du bien-être se concrétisent par les acteurs du milieu scolaire qui les *vivent* et les font *vivre* quotidiennement. Il est donc question de voir comment les personnes enseignantes et intervenantes scolaires réalisent ces pratiques, quel sens elles leur donnent et quelles sont les subjectivités susceptibles d'être engendrées en contexte scolaire.

Nous présentons dans le cadre de cet article les résultats d'une analyse interprétative d'entretiens semi-dirigés réalisés auprès de douze enseignants et enseignantes et de trois éducateurs et éducatrices de la région de Montréal et de ses environs, qui intègrent dans leurs pratiques auprès d'élèves du primaire des techniques de bien-être. L'échantillon a été produit sur une base volontaire à la suite d'un appel de participation. Le canevas d'entretien se trouve en annexe.

L'analyse a été guidée par le souci d'identifier et de catégoriser les pratiques de bien-être mises en place par ces acteurs et de mettre en lumière le type de subjectivité qu'elles sont susceptibles de développer selon les participants. La recherche a principalement mobilisé les conceptions de la subjectivation chez Michel Foucault et Stanley Cavell ainsi que la notion foucaldienne de techniques de soi pour interpréter la nature de ces pratiques et des conceptions qui les sous-tendent. Une première analyse descriptive des pratiques et des conceptions du bien-être a été effectuée avant de procéder à une catégorisation émergente (Paillé et Mucchielli, 2003) axée sur le type de subjectivation possiblement produite par ces pratiques. Nous avons, tout au long de l'analyse, été attentifs aux formes de subjectivation identifiées par les critiques de la culture du bien-être. Ceci nous a amenés à porter une attention particulière à la façon dont les personnes enseignantes et intervenantes ont pu s'approprier les pratiques de bien-être et ainsi voir en quoi elles peuvent se distancier du phénomène de normalisation souligné par les critiques².

La première partie de l'article expose l'angle théorique mobilisé dans la recherche. Cela est suivi des résultats obtenus dans l'interprétation des techniques de bien-être mobilisées par le personnel scolaire interrogé. Nous abordons en dernier lieu la question de la subjectivité possiblement en jeu dans ces techniques.

² Lors des entretiens, nous avons fait attention pour ne pas influencer les participants dans leurs réponses, mais nous sommes conscients que certaines questions pointent implicitement vers des enjeux politiques auxquels ils n'auraient peut-être pas pensé par eux-mêmes. Nous avons gardé ces questions pour la fin, sachant que l'outil de recherche pouvait lui aussi contribuer à leur processus de subjectivation.

1. Les dispositifs de bien-être : des discours, des techniques et leurs effets sur la subjectivation

Selon une perspective foucauldienne, les programmes et les pratiques de bien-être actuellement promus et implantés dans les écoles peuvent être lus comme étant constitutifs d'un dispositif général du bien-être, soit un réseau de discours, de techniques et de stratégies mis en place pour orienter les sujets dans leurs conduites et leur subjectivité dans son rapport à soi et aux autres (Foucault, 2001a). Foucault décrit le dispositif comme :

un ensemble résolument hétérogène comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit aussi bien que du non-dit... Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments... une sorte de formation qui, à un moment donné, a eu pour fonction de répondre à une urgence. Le dispositif a donc une fonction stratégique dominante. (p. 299)

Le dispositif général de bien-être relèverait, dans ce cadre, d'un ensemble de discours et de pratiques qui ont pour fonction stratégique de répondre aux problèmes croissants d'anxiété et de dépression dans la société et dans nos écoles. Les dispositifs discursifs renvoient à toutes les techniques du discours qui permettent de contrôler l'ordre du dicible (et du pensable)³. En ce sens, le statut de l'OCDE, de l'UNICEF et du Conseil supérieur de l'éducation confère aux approches du bien-être dont ces institutions font la promotion, notamment par l'éducation positive, une légitimité certaine dans la manière d'aborder les problèmes contemporains de détresse psychologique (CSE, 2020; INSP, 2010). De plus, la place croissante dans les écoles d'experts du bien-être (psychologues scolaires, psychopédagogues, orthopédagogues) contribue également à relayer ces discours et ces pratiques au sein des écoles.

Plusieurs pratiques scolaires contribuent à l'exercice quotidien de ce dispositif, notamment par le biais de ce que Foucault nomme les techniques de soi, lesquelles se réfèrent aux exercices (physiques ou spirituels) pratiqués de façon répétée, voire ritualisée, par les individus dans des buts de formation de soi, ou plutôt de transformation ou de conversion à soi. Par exemple, Foucault étudie les techniques de l'examen de conscience (réflexion, écriture), la maîtrise de soi (endurance, abstinence), la recherche (la lecture, le dialogue, les exercices intellectuels), la méditation (préparation de l'orateur, attention portée aux choses et aux autres, mémorisation), etc., de l'époque de la Grèce ancienne (Foucault, 2001b, p. 46-47). Lorenzini (2015) propose une typologie des techniques de soi utile pour l'analyse,

³ Dans *L'ordre du discours*, Foucault (1971) identifie les techniques de la censure, la légitimation scientifique de formes de discours, les statuts qui confèrent le droit de parler, etc., qui limitent ce qu'il est possible de dire ou écrire à une époque donnée.

qui distingue les techniques de l'attention, de la pensée, de la parole, du corps et du refus et de l'altérité⁴. Comme les pratiques de contrôle du discours, ces techniques évoluent au fil des époques et sont indissociables des régimes de vérité dans lesquels elles se déploient⁵. Elles permettent aux individus « d'effectuer, seuls ou avec d'autres, un certain nombre d'opérations sur leur corps et leur âme, leurs pensées, leurs conduites, leur mode d'être » (Foucault, 1994, p. 1604).

Ces techniques de soi sont indissociables de la question de la subjectivation, soit la manière dont le sujet se constitue et devient qui il est. En effet, ces techniques interviennent dans le rapport que le sujet développe progressivement avec lui-même et sont donc déterminantes pour la formation de soi. Lorsque ces techniques sont volontairement exercées, elles s'insèrent dans une éthique de vie qui permet au sujet de se conduire plus librement, c'est-à-dire de se dégager des conduites imposées explicitement ou implicitement (Lorenzini, 2015). Mais, en tant que composante d'un « dispositif de bien-être » imposé, elles peuvent aussi constituer des instruments d'assujettissement ou de normalisation. C'est par exemple ce que Foucault (1976) identifiait dans le « pouvoir pastoral » qui orientait le fidèle dans sa foi en l'encourageant à la pratique de la prière, de l'aveu ou de la confession. En tant qu'éléments d'un dispositif, ces techniques ne se présentent jamais de façon isolée, mais agissent plutôt en interaction avec d'autres actes et pratiques constamment remaniés au sein d'interactions sociales (Raffnsøe, 2008).

Si, pour se faire sujet, l'individu intériorise des savoirs, des normes, des pratiques de nature sociale, il peut aussi s'en détacher. Selon Foucault, comme pour plusieurs autres (Durkheim, Dubet et Arendt par exemple), la subjectivation se joue sur une modalité paradoxale. Elle relève d'un processus qui comprend à la fois un assujettissement (effet d'une action exercée sur l'individu) et une possibilité d'autotransformation (travail de soi sur soi) où le sujet peut se définir de façon plus délibérée. La subjectivation va ainsi de pair avec l'idée que le sujet puisse remanier les effets des conduites auxquels il fait face pour arriver à

⁴ Les techniques de l'attention (concentration téléologique sur soi, exercice de délimitation du présent, attention au particulier), techniques de la pensée (méditation, exercice de la mort, examen de soi, discipline des représentations, direction de conscience, exercices du regard et de l'imagination), techniques de la parole (écriture, lecture, écoute, dialogue, conversation, parrêsia), techniques du corps (entraînement du corps, usage des plaisirs, dépouillement cynique), techniques du refus et de l'altérité (désobéissance civile et courage de l'excentricité).

⁵ Dans *Le souci de soi*, Foucault montre comment ce sont des structures politiques, et les structures sociales qui en découlent, qui influencent et façonnent les façons particulières de se soucier de soi et surtout des manières de *désirer* se soucier de soi. L'histoire des pratiques sexuelles et de leurs justifications permet en effet de voir comment le soi, à différentes époques, en vient à se constituer comme sujet de désir. D'un désir de souveraineté et de puissance par rapport à soi et aux autres durant la Grèce antique (qui donne lieu à des pratiques de maîtrise de soi), le sujet en vient durant l'Empire romain à se soucier de soi par le désir de se démarquer à l'aide de signes visibles de parures, par le désir de réciprocité ou encore par la démonstration d'une droiture morale. L'ère chrétienne a engendré d'autres formes de souci de soi qui, par l'entremise de pratiques comme la confession et le recueillement, ont engendré le désir de salut de l'âme et de sa purification (Foucault, 1984, p. 78-79).

ne pas se laisser gouverner comme ceci ou comme cela et ainsi de déterminer sous quels types de rapport à soi il accepte de se gouverner (Foucault, 1990). Cette possibilité de résistance, qui n'est toutefois pas toujours saisie, demande un travail actif de déprise de la part du sujet.

Dans une conception du langage telle que considérée par Stanley Cavell, la conversation humaine est un vecteur fondamental de subjectivation, notamment lorsqu'elle permet à l'individu de trouver sa véritable « voix » au sein d'une communauté de langage (Cavell, 1993 et 1996; Laugier, 2012). C'est en effet par la manifestation de cette dernière que la subjectivité peut, par et dans le social, participer à une transformation singulière de soi. Cette perspective est très utile pour penser la subjectivation dans le cadre scolaire avec des enfants, car elle permet de sortir d'une conception de la subjectivation par la rupture (pour se déprendre des conduites imposées) et d'aller vers une conception de la subjectivation par la conversation. On ne peut s'attendre à ce que de jeunes enfants remettent systématiquement en question les normes et savoirs de leur culture avant qu'ils aient même eu l'occasion de les intégrer réellement. Cependant, pour assurer une subjectivation qui peut être qualifiée, sinon de délibérée, du moins de singulière, il faut assurer qu'une certaine multiplicité de voix soit disponible. Une telle multiplicité donne la possibilité à l'enfant de converser / se con-ver-tir⁶ au contact des autres et de se (trans)former suivant des lignes qui ne sont pas (sur)imposées.

2. Des pratiques et des conceptions du bien-être : interprétation des résultats sous l'angle des techniques de soi

Nous présentons dans les lignes qui suivent les pratiques du bien-être identifiées dans l'analyse des entretiens en fonction du type de travail sur soi qu'elles génèrent et des raisons relayées pour leur mise en place. Notons d'emblée que le personnel scolaire interviewé intègre dans bien des cas des pratiques de bien-être sans avoir nécessairement recours à des plans régulés et systématiques d'intervention⁷.

Les pratiques identifiées sont généralement intégrées à différentes activités de façon sporadique selon les besoins spécifiques du moment (par exemple, en présence d'un groupe agité, lors d'une intervention individualisée, lors de transitions entre activités). Nous les

⁶ Pour Cavell, la conversation implique une *transformation de soi* (conversion) qui amène le sujet vers un déséquilibre constant engendré par le « détournement continu de soi de la société » et par « un retour continu vers elle » (Cavell 1993, p. 59). La *conversation* chez Cavell diffère ainsi de la *communication* qui, dans son acceptation habituelle de nature deweyenne, vise davantage une compréhension mutuelle et commune des opinions (Saito, 2011).

⁷ On pourrait croire que cette spontanéité s'éloigne de l'idée d'un dispositif visant à gouverner les conduites. Cependant, il nous semble que le fait que ces pratiques ne soient pas prescrites, mais qu'elles soient néanmoins mises en œuvre, reflète encore mieux l'efficacité du dispositif, car pour Foucault, le pouvoir ne s'exerce pas de façon descendante, mais bien de façon diffuse au sein des relations ordinaires de la vie quotidienne (Lorenzini, 2015).

avons regroupées en trois catégories (non exclusives) selon le type de techniques de soi qu'elles génèrent : les techniques d'*écoute (perception)*, les techniques d'*autorégulation*, les techniques d'*expression* (voir tableau 1). Ces trois catégories représentent en partie la typologie des techniques de soi construite par Lorenzini (2015) sans s'y cadrer parfaitement, puisqu'elles ne sont pas aussi étanches qu'il pourrait sembler. Aussi, nous avons choisi des catégories qui reflètent mieux l'expérience concrète des pratiques avec les élèves telle que rapportée dans les entretiens au lieu de contraindre leur propos a priori dans un cadre trop prédéfini.

Tableau 1 : Pratiques et activités de bien-être en tant que techniques de soi⁸

Techniques de soi	Écoute (perception) ↔ Autorégulation ↔ Expression		
Pratiques et activités	Écoute d'œuvres musicales Écoute cardiaque Discussions en groupe Dialogues informels	Marches individuelles Coin lecture Marches en groupe Étirements en groupe Objets antistress Méditation et yoga Exercices de respiration Local de retrait	Boîte à tracas Conseil de coopération Discussions en groupe Journal de bord Dessins réflexifs Jeux libres

2.1. Techniques d'expression de soi (techniques de la parole)

Les techniques d'*expression de soi* regroupent différentes pratiques d'écriture réflexive (journal de bord, récit d'un événement personnel, dessin réflexif...) ainsi que des pratiques de dialogue qui amènent l'élève à identifier ses émotions, à se les dire à lui-même pour les communiquer à autrui. Ces techniques s'associent souvent à des activités qui ont pour visée d'amener l'élève à résoudre des situations conflictuelles seul, avec un adulte ou avec les pairs. L'identification de conflits et de problèmes par la rédaction d'écrits parfois destinés à une lecture en groupe (p. ex., poubelle à tracas, ou *worry box*)⁹ figure parmi les pratiques présentes au sein des entretiens, qui concernent l'expression de soi et dont la visée est souvent d'amener l'élève à surmonter des situations conflictuelles.

Il en est de même pour les dialogues entre les pairs lors de discussions de groupes (notamment par des discussions au sein de conseils de coopération ou de conseils de classe).

⁸ Le tableau illustre les pratiques de bien-être présentes au sein des entretiens selon les techniques de soi qu'elles actualisent. Les flèches indiquent, d'une part, la dimension combinatoire des techniques selon les pratiques effectuées et, d'autre part, le fait qu'elles s'inscrivent au sein de tendances. Certaines pratiques tendent vers l'autorégulation, sans forcément s'y restreindre (p. ex., marches, dessins de précision, méditations). Il en est de même pour les pratiques regroupées sous les techniques d'écoute (perception), elles peuvent se manifester dans des moments de méditation et engendrer une forme d'autorégulation, ou encore dans les contextes de discussions en groupe qui peuvent actualiser une technique d'expression.

⁹ L'activité permet aux élèves de déposer leurs écrits sur un événement conflictuel dans une boîte afin qu'ils soient éventuellement lus par un adulte en grands groupes.

Cette expression de soi repose en grande partie sur la capacité à rendre compte du vécu émotionnel de l'élève. La presque totalité des répondants (N13) insiste en effet sur les capacités des élèves à « nommer », « identifier », « communiquer » et « partager » leurs « émotions ». Qu'elles se manifestent ou non par écrit, les techniques d'expression de soi peuvent aussi prendre la forme de confidences entre l'élève et une personne interlocutrice (enseignant, psychoéducateur, animateur).

Pour les répondants, cette expression de soi vise avant tout le développement d'un sentiment de confiance que l'élève doit éprouver envers lui-même et son milieu. Le bien-être relève en effet pour la majorité des répondants (N11) de « *la confiance en soi, de la capacité à établir des relations avec les autres* » tout comme d'un « *sentiment de sécurité* » que l'élève éprouve dans ses relations avec autrui (N6).

2.2. Techniques d'autorégulation (techniques du corps et de la pensée)

Les techniques d'*autorégulation* présentes au sein des entretiens ont pour principales visées d'amener l'élève à s'apaiser et à se concentrer pour qu'il contrôle ses émotions, ses comportements et ses pensées à des moments précis. Les méditations dirigées par des vidéos en ligne, à l'instar de *La petite grenouille* ou de *Petit bambou*, figurent parmi les pratiques d'autorégulation présentes dans les entretiens qui amènent l'élève à effectuer simultanément un « travail » sur ses émotions et ses pensées. Des exercices de yoga, des techniques de respiration et d'écoute du battement de cœur, des exercices de calligraphie et de coloriage de précision sont également mis de l'avant afin d'amener l'élève à s'apaiser et à se concentrer (figure 1). L'autorégulation peut également être mise en pratique par des techniques qui façonnent concrètement le corps et sa relation à l'environnement. Les marches (individuelles ou en groupes), les exercices d'étirement, les siestes, la manipulation d'objets (balles antistress) en classe sont des exemples de ces pratiques. Ces techniques d'autorégulation sont, dans bien des cas, utilisées pour tempérer le climat de classe et le niveau d'agitation d'un groupe ou d'un élève en particulier à des moments précis d'une journée et faire en sorte que les élèves s'orientent vers un état d'esprit propice à la réalisation d'activités dans la classe.

Les techniques d'autorégulation sont fortement liées aux dispositions émotionnelles des élèves, notamment lorsque vient le moment de nommer, de vivre ou d'exprimer ses émotions. Le « contrôle », la « gestion » et la « régulation » émotionnelle occupent en effet une place non négligeable dans la préoccupation pour le bien-être des élèves chez les répondants (N12). Sans que la régulation émotionnelle soit mise en place de façon systématique dans toutes les pratiques évoquées par les répondants et répondantes, elle apparaît grandement favorisée par les diverses techniques d'apaisement (méditations, silence, isolement) et, dans une large mesure, lors de moments où l'élève est amené à prendre conscience de ses émotions et à les exprimer :

[...] c'est souvent ça notre problème avec nos élèves...ils vivent des émotions d'adulte ou ils vivent des émotions qu'ils ne comprennent pas parce qu'ils n'ont pas cette maturité, donc il faut apaiser, calmer.

C'est le genre d'émotions qu'il [l'élève] va vivre quand il est à l'école... il doit avoir la capacité de les exprimer et de les gérer.

L'autorégulation entretient également un lien étroit avec la question des apprentissages. Elle est en effet pour les répondants (N12) un moyen d'amener l'élève à une disposition d'esprit pour apprendre. La présence marquée au sein des entretiens d'expressions tels « disponible à (aux) l'apprentissage(s) » et « disposé aux apprentissages » illustre que ces techniques visent pour une bonne part à susciter des autorégulations cognitive et émotionnelle (Shanker, 2013) pour permettre aux élèves d'évacuer toute distraction (stimuli externes ou émotions) :

S'ils ne sont pas bien, ils n'apprendront pas. S'ils ne sont pas stimulés, motivés, disponibles, ça ne rentrera pas. L'information est déjà super difficile à [faire] entrer et à traiter : on va prendre tous les canaux qu'on peut prendre pour [faire] entrer de l'information.

[...] c'est vraiment de favoriser une espèce d'état où il est disponible à l'apprentissage, où il n'est pas envahi par tout ce qu'il vit ailleurs.

Cette disposition amène l'élève à être *ouvert à, enclin à, prêt à...* et illustre le processus par lequel l'élève se tourne vers un champ d'actions prédéterminées, celui des apprentissages. Cette orientation du bien-être s'associe ainsi à une forme d'inclination (au sens psychologique) qui amène le sujet à s'orienter vers une finalité extrinsèque à la régulation. L'autorégulation émotionnelle constitue finalement pour certains (N8) le moyen d'atténuer le stress et l'anxiété que les élèves éprouvent à l'école ou dans la vie en général¹⁰ :

Il faut que tu [l'élève ou l'individu en général] sois conscient de toi et tu ne peux pas apprendre, tu ne peux pas être disponible cognitivement, si tu es trop pris par ton insécurité, ton anxiété, tes émotions.

¹⁰ Nous reconnaissons que les enseignants utilisent depuis longtemps des activités pour désamorcer des surplus pulsionnels, de la fatigue ou des conflits interpersonnels entre élèves et que ces activités ne sont pas utilisées uniquement pour répondre aux problèmes d'anxiété et de dépression. Elles ont des visées pédagogiques, psychologiques, sociales et éthiques. Toutefois, les entretiens sont clairs en ce sens : plus de la moitié des répondants identifient le stress et l'anxiété comme des raisons de mettre en œuvre certaines pratiques ayant comme visée explicite le besoin de savoir s'autoréguler. Aussi, nous convenons que l'apprentissage de l'autorégulation a des vertus éducatives certaines, mais il peut aussi être détourné à d'autres fins, et il importe d'y être sensible (voir Schwimmer, 2021, pour une discussion étendue).

2.3. Techniques d'écoute (techniques de la pensée et de l'attention)

Les entretiens nous révèlent aussi la présence de *techniques d'écoute*. Celles-ci engendrent une attention qui diffère de la forme d'attention propre aux techniques de présence attentive (*mindfulness*) évoquées précédemment, lesquelles sont largement axées sur l'expérience individuelle du moment (l'ici et le maintenant) (Litalien Pettigrew, 2019). Bien qu'elles soient liées à une expérience du présent, certaines techniques *d'écoute* rapportées par les interviewés amènent l'élève à se laisser porter par des dimensions esthétiques et humaines qui vont au-delà de sa culture première. Elles visent à transformer la perception par l'attention à des styles et gestes d'autrui. Elles peuvent ainsi amener l'élève à percevoir une dimension esthétique au sein d'une image ou d'une musique, ou encore l'amener à percevoir et reconnaître l'autre :

On essaie d'intéresser aux autres élèves : « Lui aussi, il est allé au parc comme toi; lui aussi a un chien. »

Je vais encourager les élèves, lorsque vient le moment de jouer un petit bout d'une pièce, de dire leurs commentaires ou juste apprécier [l'harmonie du moment].

On parle de sujet comme ça [l'amour, le bonheur ou l'amitié] parce que c'est ce qui les interpelle et nous aussi, en [*sic*] quelque part, on veut trouver quelque chose qu'ils apprécient parce qu'ils vont avoir envie d'en parler.

Les entretiens montrent que ces techniques s'actualisent souvent lors de dialogues informels, ou encore lors de discussions de groupe dans lesquels les élèves discutent de leurs vécus quotidiens sans contraintes¹¹. Se manifestant parfois au sein d'activités qui amènent l'élève à être sensible à des éléments singuliers de la vie quotidienne (anecdotes du quotidien, trait de personnalité, habitudes de vie de ses pairs et de l'adulte...), ces techniques nous semblent propices au développement d'une sensibilité éthique qui oriente l'attention vers la trame de notre vie de tous les jours, les manières ordinaires de vivre (Lorenzini, 2015; Laugier, 2005, 2011).

3. Techniques et discours du bien-être : entre subjectivation imposée et singulière

Tel que nous le mentionnions en début d'article, la culture du bien-être et ses dispositifs ne sont pas sans incidence sur le processus de subjectivation des élèves et il convient de nous demander quelles sont les subjectivités susceptibles d'être engendrées en contexte scolaire. Disons d'emblée que le fait de socialiser les élèves et de les introduire à certaines normes n'est pas un problème en soi et est nécessaire pour faire société. Toutefois, lorsque des

¹¹ Des répondants (N=3) ont par ailleurs explicitement fait référence à la philosophie pour enfant (Lipman et Ward Bynam, 1976) dans leurs propos sur ces pratiques de dialogues souvent informels.

pratiques s'imposent et s'institutionnalisent au nom du bien-être, et que des critiques portent à croire qu'elles bénéficient davantage aux institutions qu'aux individus (p. ex., Sennett, Ahmed, Dardot et Laval, etc.), il importe d'évaluer la valeur de telles critiques. Bien que cette recherche ne permette pas de déterminer les effets à long terme de ces pratiques sur les subjectivités, elle permet à tout le moins de mieux comprendre la manière dont les enseignants ou les intervenants se les expliquent, de contempler ainsi un portrait plus réaliste de leurs intentions pédagogiques et de la validité des craintes que l'on peut avoir. Deux dangers potentiels des techniques de soi identifiées dans les entretiens et une piste de solution semblent mériter une attention particulière.

3.1. Expression de soi ou émotivisme fragilisant?

Les techniques d'expression de soi identifiées dans les entretiens étant liées à des attitudes complexes et fortement contextualisées, il n'est pas évident de cerner avec précision leur impact sur la subjectivité. Si elles semblent pouvoir contribuer au « mouvement de va-et-vient » entre l'individu et le monde social qui rend possible la capacité à se singulariser par le biais de la conversation humaine, c'est-à-dire la capacité à reconnaître et à faire reconnaître sa voix au sein de la communauté (Cavell, 1969/2009, 1996), ces techniques nous semblent aussi pouvoir engendrer une certaine normalisation émotionnelle qui ne permet pas une subjectivation singulière et qui pourrait même fragiliser les élèves.

En effet, l'invitation fréquente que les élèves reçoivent à « nommer » leurs émotions suscite des interrogations chez certaines personnes intervenantes, surtout lorsqu'elle est adressée en contexte de discussion de groupe :

[...] il faut tellement les accompagner là-dedans... ultimement, à quel point l'élève a exprimé ce qu'il voulait exprimer pour son bien-être si on a dû mettre tous les mots dans sa bouche, l'aider à tout exprimer.

En classe, l'expression de soi a parfois lieu lors d'activités qui amènent l'élève à choisir parmi un ensemble de catégories émotionnelles prédéfinies (« Quel type de poisson es-tu aujourd'hui? », « Tout le monde est dans la zone bleue », « La colère, c'est... / La tristesse, c'est... »). Comme de telles activités expressives sont généralement contraintes par le temps et ont lieu publiquement, il ne serait pas surprenant que l'élève choisisse rapidement parmi les options offertes (p. ex., je suis fâché. Pourquoi? Parce qu'il m'a volé mon jouet) au lieu de chercher réellement à comprendre ce qu'il ressent et pourquoi il se sent réellement ainsi dans le contexte de cette situation précise, en tenant compte, par exemple, de sa situation familiale, des rapports de force en jeu, de ce qui est arrivé plus tôt dans la journée, etc. Autrement dit, le temps manquerait pour amener l'élève à passer de l'émotion (ressentie) à un sentiment (exprimé par une narration), pour reprendre la distinction effectuée par Han

(2016) ou encore Damasio (2013)¹². Se pose alors la question de savoir dans quelle mesure de telles pratiques expressives aident ou non l'élève à être en accord avec lui-même, à se libérer du non-sens de l'inexpressivité et à parvenir « à dire ce qu'il veut dire » et trouver sa propre voix (Cavell, 1969, p. 98). Il y a lieu de se demander s'il n'y pas là une imposition dans l'expression qui nuit au processus d'identification de l'élève. Sans le recul sur les sentiments et les expériences qui seraient différentes des autres, cette forme d'expression émotionnelle peut difficilement jouer le rôle identitaire de « garde-fou de Soi¹³ » (Kaufmann, 2005). De façon peut-être plus importante encore, elle contraint le sujet au monde de ses émotions immédiates au lieu de l'introduire progressivement à celui des sentiments, c'est-à-dire le monde où le sujet désigne ses émotions en leur donnant une signification au sein de son expérience.

Dans leur ouvrage *The dangerous rise of therapeutic education*, Ecclestone et Hayes (2018), mettent en évidence de nombreuses dérives auxquelles les exercices de littératie émotionnelle peuvent mener : l'élève peut, par exemple, s'identifier à des émotions qu'on lui a appris à nommer ainsi de façon routinière sans réfléchir ou il peut internaliser des étiquettes qui détournent l'attention des systèmes ou structures qui pourraient les expliquer, limitant l'expérience de l'individu à un déficit émotionnel, ce qui le rendrait de surcroît plus facilement manipulable (p. 36-37). Cela pourrait même engendrer une certaine fragilisation émotionnelle chez des élèves dans la mesure où l'on suggère à l'enfant (en santé) qu'il est émotionnellement vulnérable et qu'il a besoin de support (*ibid.*). Des expressions comme « manque de confiance », « besoins à combler », « conflits intérieurs » sont des exemples de vocabulaire qui, lorsque intériorisé par l'élève, pourrait, selon les auteurs, le fragiliser¹⁴. L'ouvrage regorge d'exemples issus d'études empiriques pour illustrer cela. Cependant, comme nous le verrons plus loin, les activités mises en place par les personnes intervenantes peuvent aussi laisser place à une souplesse dans l'expression de soi qui permet d'éviter d'engendrer ce type de dérives.

¹² Comme le souligne Han (2016), « ni l'affect, ni l'émotion ne sont racontables », le sentiment est, quant à lui, « racontable ». On dit ainsi : j'ai le sentiment *que*... je sens *que*, alors qu'il est plutôt impossible de dire j'ai l'affect ou l'émotion *que*... Le sentiment est *constatatif*, alors que l'émotion, non (Han, 2016).

¹³ Un « garde-fou de soi » est un objet qui rend possible l'extériorisation et l'arrimage du sujet aux choses familières. Il construit le concret et contrôle les errements de l'identité. Il permet de stabiliser l'identité. Le sentiment (la colère par exemple) serait ce garde-fou puisqu'il vient avec une conscientisation de soi (de ses états émotionnels) en lien avec son vécu et une « certaine » permanence. Or, si l'élève n'a pas l'occasion de prendre le recul nécessaire pour établir si l'émotion « colère » renvoie bien à ce qu'il a *voulu dire*, le processus n'a plus de sens.

¹⁴ Il n'est pas rare que des conflits identifiés par les élèves soient déjà résolus entre les pairs lorsqu'ils en viennent à les exprimer par écrit ou à en débattre lors d'une discussion en groupe. L'injonction à l'expression des émotions semble ainsi paradoxalement faire en sorte que les élèves deviennent victimes de l'expression.

3.2. Autorégulation émotionnelle ou adaptation fonctionnelle?

Encore ici, il n'est pas facile d'évaluer avec précision l'impact que peuvent engendrer sur la subjectivité des techniques d'autorégulation (gestion de soi, contrôle de soi, régulation émotionnelle, etc.) identifiées dans la présente recherche. Alors que la formation de compétences socioémotionnelles chez les élèves pourrait constituer un outil scolaire de subjectivation singulière dans la mesure où ces dernières ont pour objectif de développer la maîtrise de soi, c'est-à-dire permettre au sujet de prendre une distance par rapport à lui-même et se constituer aussi librement que possible comme sujet, cette finalité de la subjectivation ne semble pas être toujours présente. Ces pratiques sont imposées et l'analyse des entretiens ne montre pas une préoccupation chez les personnes enseignantes ou les autres acteurs scolaires pour une telle prise de distance réflexive. L'insistance des répondants sur l'importance de susciter chez les élèves le calme et l'apaisement en vue des apprentissages semble indiquer que les techniques d'autorégulation visent avant tout une adaptation fonctionnelle au système, ce que l'on observe notamment par la récurrence des termes « apprentissages » et « émotions », qui réfèrent à la nécessité pour l'élève d'être émotionnellement disposé à apprendre, malgré les aléas de son milieu de vie personnel, social ou scolaire.

Allant dans ce sens, plusieurs sociologues et philosophes contemporains suggèrent qu'en offrant des voies d'apaisement, de telles techniques de soi s'en tiennent surtout à former le sujet afin qu'il soit en mesure de supporter les effets anxiogènes engendrés par son environnement (souvent axé vers la performance), et donc que ces techniques participent indirectement à consolider le statu quo¹⁵. Par ailleurs, ces auteurs estiment qu'en accentuant la capacité de chacun à s'autoréguler, ces techniques contribuent à amoindrir la nécessité de la critique. En apprenant à gérer ses émotions, et en travaillant sur lui-même, le sujet apprend à considérer les méfaits anxiogènes du monde contemporain comme un conflit interne à régler et non comme un problème à dénoncer et à aborder collectivement.

Bien entendu, il est souhaitable que les élèves soient disposés à apprendre, mais l'élaboration de dispositifs et de techniques de bien-être doit tout de même nous amener à interroger leur rôle, car si ces techniques ont le potentiel d'aider les élèves à se subjectiver en leur montrant comment s'autoréguler et être en contrôle, elles semblent surtout, à la lumière des analyses, engendrer une subjectivité purement adaptative aux apprentissages formels ainsi qu'aux exigences d'évaluation, de performance et de réussite qui façonnent le monde scolaire actuel. Comme nous en avons déjà discuté plus en détail ailleurs (Schwimmer, 2021), rien n'indique qu'elles ne pourraient pas participer à une forme de raffinement de la gouvernementalité néolibérale par l'assujettissement aux principes de la

¹⁵ Outre P. Dardot et C. Laval, *La nouvelle raison...*, voir, par exemple : Møllgaard, E. 2008. « Slavoj Žižek's Critique of Western Buddhism », *Contemporary Buddhism*, 9(2) ou Critchley, S. 2008. *Infinitely Demanding: Ethics of Commitment, Politics of Resistance*. Verso.

performance et de la concurrence, en inculquant depuis l'enfance les moyens de surmonter le stress et l'anxiété générés par le néolibéralisme, si l'on ne fait pas attention¹⁶. Il importe de souligner que l'analyse des propos sur l'autorégulation montre néanmoins une préoccupation importante des personnes enseignantes pour la capacité d'écoute et d'empathie que ces techniques peuvent générer, ce qui a sans doute le potentiel de contribuer à la singularisation.

3.3. Écoute, perception et sensibilité transformatrice

Stanley Cavell et plusieurs commentateurs de son œuvre nous le rappellent : la subjectivation se manifeste par la capacité à trouver au sein du tissu de la vie ordinaire sa propre voix (Cavell, 1993; Laugier, 2005, 2012). Dans l'optique cavellienne d'une transformation de soi par la relation au monde et à autrui, cette voix se manifeste dans la conversation humaine et par l'affinement de notre sensibilité éthique.

Plusieurs pratiques et conceptions du bien-être évoquées par les répondants et répondantes semblent actualiser ce travail de perception et d'expression qui amène l'élève à développer sa propre voix (cf. les techniques d'écoute de la section 2). Des répondants et répondantes ont en effet associé au bien-être différentes pratiques, comme l'écoute de pièces musicales, l'observation d'images, des dialogues entre l'adulte et l'élève, des dialogues en groupes sur différents sujets, l'écriture, etc. Ces pratiques nous apparaissent comme des occasions de subjectivation qui permettent à l'élève d'affiner sa perception du monde pour saisir le sens de ses actions et la portée de sa propre expression.

Dans le contexte d'activités axées sur la perception d'une dimension esthétique (image, musique), ces techniques offrent en effet la possibilité à l'élève de percevoir et d'interpréter le monde par un changement de perspective constant. Elles engendrent, par cette sortie de soi, un monde de perceptions et de construction de sens qui est propre à chaque élève. Dans le contexte d'activités dans lesquelles la conversation n'est pas balisée par la résolution imminente de conflits ou l'identification des émotions, ces techniques d'écoute amènent l'élève à développer une sensibilité à la singularité des actions et des individus qui constituent son environnement quotidien. Elles offrent ainsi la possibilité de mettre en branle la reconnaissance d'autrui (*acknowledgment*), tout comme la revendication individuelle (*claim*) que la dimension éthique d'une conversation humaine rend possible (Cavell, 1996; Laugier, 2012). Ces techniques de bien-être semblent, dans cette optique, favoriser des pratiques permettant à l'élève de se *déprendre* de certaines significations et formes de vie pour développer un langage qui exprime sa propre « adéquation au monde », pour se singulariser.

¹⁶ Au vu de ce que certains qualifient de pathologie sociale (p. ex., Ehrenberg, 2013), l'autorégulation va de pair avec une conception contemporaine de l'individualité et de la santé en général. Le sujet « autorégulé » est, dans cet ordre d'idées, perçu comme un « cerveau » qui doit développer les mécanismes utiles à son adaptation sociale : « il faut désormais prendre soin de son cerveau pour pouvoir s'adapter à la vie sociale et s'y imposer comme individu » (Castel, dans Dardot, 2011).

Cette sensibilité à l'écoute et à l'expression, qui nous est révélée par l'insistance des répondants et répondantes envers les dialogues informels et l'expression singulière de leurs élèves, nous apparaît de mise pour faire contrepoids à une certaine normalisation des émotions et au développement parfois instrumental d'un rapport à soi et au monde.

Conclusion

Les résultats présentés dans cet article montrent comment les techniques de bien-être pratiquées à l'école primaire s'inscrivent dans une culture globale du bien-être véhiculée dans les milieux éducatifs de nos jours. Ils nous révèlent que la conduite de ces techniques est, pour une bonne partie, guidée par un réel souci d'amener l'élève à entrer sereinement en relation avec soi et le monde. Ce souci semble engendrer des techniques de bien-être qui sont susceptibles de développer chez l'élève des attitudes pouvant être bénéfiques pour aider l'élève à se singulariser, comme la confiance en soi, l'empathie et l'écoute de l'autre.

Toutefois, la prédominance au sein des entretiens de certaines techniques d'autorégulation et d'expression révèle des formes de subjectivation imposée qui, de façon subreptice et sans doute involontaire, peuvent amener les élèves à se conformer à une forme de gouvernementalité néolibérale, ou encore au culte de l'émotivisme qui façonne notre époque. La question se pose quant aux limites d'une standardisation des pratiques qui se veulent régulatrices. Face aux techniques de bien-être qui tendent à imposer des formes de subjectivités préétablies, il nous semble préférable de mettre en pratique des techniques de bien-être qui orientent l'élève vers des pratiques d'expression et d'écoute de soi plus libres (comme le font plusieurs enseignants et enseignantes interrogés) ou vers des contenus socioculturels qui sont extérieurs à sa personne.

Il est révélateur d'observer que les personnes interrogées n'associent presque jamais le bien-être avec les savoirs à enseigner eux-mêmes ou l'initiation à une culture commune d'appartenance. Une conception du savoir ou de la culture comme pouvant conduire au bien-être semble ainsi presque inexistante. Or, comme le soulignent certains (p. ex., Sennett, 1977; Statius, 2011), l'introduction à des pratiques culturellement partagées (qui ne relèvent donc pas de l'intimité privée de l'élève) peuvent engendrer une « distance libératrice à soi » qui est non seulement nécessaire au sentiment d'adhésion et de participation à une communauté plus large, mais semble aussi aller de pair avec une confiance en soi et un sentiment de sécurité essentiels au bien-être. En s'écarter d'une simple technicisation du bien-être, de telles pratiques auraient l'avantage d'aborder le problème d'une potentielle normalisation involontaire.

Annexe : Canevas d'entretien (simplifié)

Q1 – Pourriez-vous nommer et décrire (brièvement) vos principales responsabilités professionnelles (selon le domaine d'intervention)? Autrement dit, quelles sont vos tâches dans une journée et les objectifs associés à ces tâches?
Q2 – Pourriez-vous me décrire un peu le climat scolaire de votre école?
Q3 – Quand on parle du bien-être des élèves, à quoi fait-on référence, selon vous? Autrement dit, comment définiriez-vous le bien-être des élèves?
Q4 – Pourquoi le bien-être des élèves est-il important selon vous?
Q5 – Y a-t-il des programmes d'intervention pour favoriser le bien-être des élèves au quotidien dans votre école? dans votre classe?
Q6 – En tant qu'individu, adoptez-vous consciemment des attitudes ou des comportements particuliers pour favoriser le bien-être des élèves? Lesquels? Et pourquoi?
Q7 – Insérez-vous des activités, des routines, des rituels ou autres pratiques informelles pour favoriser le bien-être des élèves à l'école?
Q8 – Adaptez-vous l'environnement scolaire pour favoriser le bien-être des élèves?
Q9 – Est-ce que vous adaptez votre enseignement pour favoriser le bien-être des élèves? Comment?
Q10 – Comment vos élèves réagissent-ils à ces formes d'intervention?
Q11 – De façon générale, qu'est-ce qui expliquerait, selon vous, l'apparition et la multiplication des formes d'intervention visant à favoriser le bien-être des élèves dans les écoles?
Q12 – Quels sont les principaux objectifs de ces interventions? Autrement dit, que visent-elles à produire / changer chez les élèves?
Q13 – Pourquoi pensez-vous qu'il faut intervenir auprès des élèves en ce sens? C'est-à-dire à quel(s) problème(s) observable(s) tentez-vous de répondre quand vous mettez en place des interventions visant le bien-être?
Q14 – Pourquoi pensez-vous qu'ils ont ces problèmes que vous observez et qui appellent vos interventions spécifiques?
Q15 – Pensez-vous que l'école devrait être responsable d'adresser ces problèmes ou cela relève-t-il de la sphère privée?

Références

- Ahmed, S. (2010). *The Promise of Happiness*. Duke University Press.
- Bradshaw, J. (2019). Les études sur le bien-être subjectif des enfants. Quelques points de discussions. *Revue Des Politiques Sociales et Familiales*, 131(1), 97–108.
- Cavell, S. (1969/2009). *Dire et vouloir dire (Must we mean what we say?)* (S. Laugier et C. Fournier, trad.). Le Cerf.
- Cavell, S. (1996). *Les voix de la raison* (S. Laugier et N. Balso, trad.). Le Seuil.
- Cavell, S. (1993). *Conditions nobles et ignobles-La constitution du perfectionnisme moral émersionnien* (C. Fournier et S. Laugier, trad.). Éditions de l'Éclat.
- Conseil supérieur de l'éducation (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*. Gouvernement du Québec.
- Critchley, S. (2008). *Infinitely Demanding: Ethics of Commitment, Politics of Resistance*. Verso.
- Damasio, A. (2013). *Spinoza avait raison*. Odile Jacob.
- Dardot, P. (2011). La subjectivation à l'épreuve de la partition individuel-collectif. *Revue du MAUSS*, 38(2), 235.
- Dardot, P. et Laval, C. (2010). *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*. La Découverte.
- Dupeyron, J.-F. (2018). Le bien-être au principe de la vie scolaire. Dans *Le bien-être des écoliers* (p. 59-88). Presses universitaires de Bordeaux.
- Ecclestone, K. et Hayes, D. (2008). *The dangerous rise of therapeutic education*. Routledge.
- Ehrenberg, A. (2013). La notion de pathologie sociale : un exercice de clarification. Dans J. Christ et F. Nicodème (dir), *L'injustice sociale, quelles voies pour la critique?* Presses universitaires de France.
- Firth, R. (2014). Somatic pedagogies: Critiquing and resisting the affective discourse of the neoliberal state from an embodied anarchist perspective. *Ephemera: theory & politics in organization*, 16(4), 121-142.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. Gallimard.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité I : La volonté de savoir*. Gallimard.
- Foucault M. (1984). *Histoire de la sexualité III : Le souci de soi*. Gallimard.
- Foucault, M. (1990). Qu'est-ce que la critique? *Bulletin de La Société Française de Philosophie*, 84(2), 37.
- Foucault, M. (1994). Les techniques de soi. *Dits et écrits IV*. Gallimard.
- Foucault, M. (2001a). Le jeu de Michel Foucault. *Dits et écrits II*. Gallimard.
- Foucault, M. (2001b). *L'herméneutique du sujet*. Gallimard.
- Furedi, F. (2004). *Therapy culture. Cultivating vulnerability in an uncertain age*. Routledge.

- Illouz, E. (2008). *Saving the modern soul: Therapy, emotions and the culture of self-help*. University of California Press.
- Han, B-C. (2016). *Psychopolitique : le néolibéralisme et les nouvelles techniques de pouvoir*. Circé.
- Institut National de Santé publique (INSP). (2010). *Réussite éducative, santé, bien-être : agir efficacement en contexte scolaire : synthèse de recommandations*. Gouvernement du Québec.
- Jackson, L. et Bingham, C. (2018). Reconsidering Happiness in the Context of Social Justice Education. *Interchange*, 49(2), 217-229.
- Kaufmann, J.-C. (2005). *Le cœur à l'ouvrage. Théorie de l'action ménagère*. Nathan.
- Laugier, S (2012). L'esprit est dans la voix. *Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, 57, 139-162.
- Laugier, S. (2005). L'importance de l'importance : Expérience, pragmatisme, transcendantalisme. *Multitudes*, 23(4), 153-167.
- Laugier, S. (2011). Le care, le souci du détail et la vulnérabilité du réel. Dans S. Laugier (dir.) *Grammaires de la vulnérabilité, Raison publique : forum philosophique et littéraire*. <https://raison-publique.fr/707/>
- Lipman, M. et Ward Bynam, T. (1976). *Philosophy for Children*. Basil Blackwell.
- Litalien Pettigrew, M.-G. (2019). *Résilience scolaire grâce à la pleine conscience et à la relaxation* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières].
- Lorenzini, D. (2015). *Éthique et politique de soi : Foucault, Hadot, Cavell et les techniques de l'ordinaire*. J. Vrin.
- Møllgaard, E. (2008). Slavoj Žižek's Critique of Western Buddhism. *Contemporary Buddhism*, (9)2.
- OCDE. (2018). *Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves*. Éditions OCDE.
- OCDE. (2020). *Comment va la vie? Mesurer le bien-être*. Éditions OCDE.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Paquin, L. (2018). *Évaluation de l'implantation et des effets d'un programme de « Réduction du stress basée sur la pleine conscience » auprès d'adolescents en milieu scolaire* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke].
- Raffnsøe, S. (2008). Qu'est-ce qu'un dispositif? L'analytique sociale de Michel Foucault. *Symposium*, 12(1), 44-66.
- Rice, J. S. (2002). The Therapeutic School. *Society*, 39(2), 19-28.
- Roberts, P. (2016). *Happiness, hope, and despair: Rethinking the role of education*. Peter Lang.

- Schwimmer, M. (2021). L'école du bien-être. Enseigner l'autorégulation : entre contrôle et émancipation. *Le Télémaque*, 60, 175-188.
- Sennett, R., 1977, *The Fall of the public man*. A. Knopf.
- Saito, N. (2011). Quiet desperation, secret melancholy: polemos and passion in citizenship education. *Ethics and Education*, 6(1), 3-14.
- Shanker, S. (2013). *Calm, Alert and Learning: Classroom Strategies for Self-Regulation*. The Mehrit Centre.
- Staius, P. (2011). Culture de soi et expression de soi : critiques philosophiques et anthropologiques. *Spirale : Revue de recherches en éducation*, 47, 33-44.
- Suissa, J. (2008). Lessons from a new science: on teaching happiness in schools. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4), 575-590.
- UNESCO (2016). *Stratégies de l'UNESCO sur l'éducation à la santé et le bien-être : contribution aux objectifs de développement durable*. UNESCO.

Articles

Le souci de soi dans les dispositifs pédagogiques contemporains – L'exemple de l'éducation à la pleine conscience

Christophe Roiné et Sophie Grossmann

Numéro 12, été 2022

La subjectivation au crible des dispositifs éducatifs contemporains

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1090442ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1090442ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Roiné, C. & Grossmann, S. (2022). Le souci de soi dans les dispositifs pédagogiques contemporains – L'exemple de l'éducation à la pleine conscience. *Éthique en éducation et en formation*, (12), 32–52.
<https://doi.org/10.7202/1090442ar>

Résumé de l'article

Les dispositifs de présence attentive ou d'éducation à la pleine conscience intègrent, depuis plus d'une dizaine d'années, les milieux scolaires de nombreux pays. Ils s'inscrivent dans un mouvement plus général de « souci de soi ». Ces techniques sont censées produire de nouveaux sujets développant des compétences multiples pour mieux apprendre, mieux s'adapter et *in fine* mieux vivre. On pourrait d'emblée considérer ces dispositifs comme potentiellement vertueux. Cette première impression requiert cependant de mettre à l'étude les subjectivités potentiellement soutenues par ces dispositifs et de réinscrire cet engouement pour l'histoire occidentale. L'article se propose de brosser un état des lieux des usages de la pleine conscience en éducation et d'explorer les arrière-plans et les déplacements qu'ils opèrent lorsqu'ils pénètrent dans l'enceinte scolaire. Il se conclut sur une analyse des subjectivités potentiellement fabriquées par les dispositifs de PC et sur une hypothèse que ces pratiques contemporaines du souci de soi s'inscrivent dans le prolongement d'une double sécularisation chrétienne occidentale.

Le souci de soi dans les dispositifs pédagogiques contemporains – L'exemple de l'éducation à la pleine conscience

Christophe Roiné, maître de conférence

Université de Bordeaux, Laboratoire Cultures et Diffusion des Savoirs

Sophie Grossmann, professeure

Université du Québec à Montréal, Laboratoire Cultures et Diffusion des Savoirs

Résumé : Les dispositifs de présence attentive ou d'éducation à la pleine conscience intègrent, depuis plus d'une dizaine d'années, les milieux scolaires de nombreux pays. Ils s'inscrivent dans un mouvement plus général de « souci de soi ». Ces techniques sont censées produire de nouveaux sujets développant des compétences multiples pour mieux apprendre, mieux s'adapter et *in fine* mieux vivre. On pourrait d'emblée considérer ces dispositifs comme potentiellement vertueux. Cette première impression requiert cependant de mettre à l'étude les subjectivités potentiellement soutenues par ces dispositifs et de réinscrire cet engouement pour l'histoire occidentale. L'article se propose de brosser un état des lieux des usages de la pleine conscience en éducation et d'explorer les arrière-plans et les déplacements qu'ils opèrent lorsqu'ils pénètrent dans l'enceinte scolaire. Il se conclut sur une analyse des subjectivités potentiellement fabriquées par les dispositifs de PC et sur une hypothèse que ces pratiques contemporaines du souci de soi s'inscrivent dans le prolongement d'une double sécularisation chrétienne occidentale.

Mots-clés : dispositif, école, pleine conscience, subjectivité, techniques de soi

Abstract: Mindfulness education programs have entered schools in many countries for over a decade. They are part of a more global cultural shift emphasizing "care of the self". These techniques are supposed to produce new subjects with multiple skills which enable them to learn better, adapt better and ultimately live better. One could at first glance consider these programs as potentially virtuous. However, this first impression requires one to examine what subjectivities are potentially shaped by these "dispositifs" and to examine this phenomenon within Western history. The aim of this paper is to describe how mindfulness takes shape in education and to explore the backgrounds and displacements these programs operate when they enter school settings. This exploration leads to an analysis of the subjectivities potentially fabricated by such programs and concludes with a hypothesis that contemporary "care of the self" practices are an extension of a double Western Christian secularization.

Keywords : apparatus, school, mindfulness, subjectivity, technologies of the self

Introduction

Au cours des années 1960, la pleine conscience a joui d'une certaine popularité dans le sillage de la contre-culture nouvel âge. Depuis une quinzaine d'années, d'abord aux États-Unis, puis au sein des pays occidentaux, les dispositifs de pleine conscience (PC) se multiplient, s'institutionnalisent et sont adoptés avec grand enthousiasme par la culture populaire. Ils investissent les champs de l'entreprise, de la santé, de l'aide aux personnes, de la psychiatrie, etc. Plus récemment, c'est le champ de l'éducation qui accueille des pratiques de la PC sous la forme de dispositifs scolaires destinés aux enseignants et aux élèves. Sans chercher à comprendre les raisons d'un tel engouement, nous proposons ici de faire une revue des écrits relatifs aux dispositifs de PC en éducation, pour ensuite interroger les formes de subjectivation qu'ils charrient potentiellement, notamment en ce qui concerne les élèves.

Deux hypothèses guident notre analyse. Premièrement, nous considérons que les dispositifs de la PC relèvent de pratiques et de techniques entrant dans la sphère du « souci de soi » (*epimeleia heautou*) (Foucault, 2001a), c'est-à-dire de techniques que met en œuvre un sujet pour se construire et se transformer. Dès l'Antiquité, cette notion de souci de soi-même est discutée, théorisée, mise en pratique et devient un principe fondamental pour caractériser l'attitude philosophique grecque (du V^e siècle avant Jésus-Christ au V^e après Jésus-Christ). À partir des premières références socratiques et de leurs prolongements platoniciens (dans l'*Alcibiade* plus particulièrement), on retrouve la problématique du souci de soi chez Épicure, les cyniques, et plus sûrement chez les stoïciens (Sénèque, Épictète, Marc-Aurèle). L'idée qu'il faut s'occuper de soi-même sera reprise dans le christianisme naissant avec Philon, Plotin, ou dans l'ascétisme chrétien des premiers siècles de notre ère, et ce, dans une perspective eschatologique (Agamben, 2008). Puis elle trouvera des échos au cours du Moyen-Âge chrétien, quoique dans un périmètre essentiellement monastique (Agamben, 2013). Se soucier de soi a ainsi traversé les temps, entraînant à sa suite une diversité de pratiques, d'« actions par lesquelles on se prend en charge, par lesquelles on se modifie, on se purifie et par lesquelles on se transforme et on se transfigure » (Foucault, 2001a, p. 12-13). Les techniques de méditation et d'autres exercices spirituels ont été des composantes centrales de ces pratiques de soi sur soi, dans la mesure où elles incarnaient des « formes dans lesquelles on est appelé à se prendre soi-même pour objet de connaissance et domaine d'action afin de se transformer, de se corriger, de se purifier, de faire son salut » (Foucault, 1976, p. 59). Cette première hypothèse permet d'envisager que la PC, en tant que pratique qui relève du souci de soi s'inscrivant dans la longue histoire occidentale, n'est pas radicalement nouvelle.

Une deuxième hypothèse oriente notre analyse. De notre point de vue, tout dispositif pédagogique peut se comprendre comme un « art de gouverner » (Foucault, 2008), c'est-à-dire que tout dispositif pédagogique réalise « l'idée que chaque individu quels que soient son âge et son statut, et ceci d'un bout à l'autre de la vie et jusque dans les détails de ses actions,

doit être gouverné et doit se laisser gouverner [...] par quelqu'un auquel le lie un rapport global et en même temps méticuleux, détaillé, d'obéissance » (Foucault, 2015, p. 35). Les pédagogies sont, de ce point de vue, des techniques et des méthodes servant à éduquer et à transformer les individus : les rendre dociles ou autonomes, leur apprendre telle ou telle chose, certes, mais aussi les rendre capables et libres d'exercer leur entendement ou bien prompts à suivre les affirmations de n'importe quel expert autodéclaré. En bref, les pédagogies sont des dispositifs de pouvoir, en l'occurrence de gouvernementalité, c'est-à-dire des « techniques et procédures par lesquelles on entreprend de conduire la conduite des autres » (Foucault, 2008, p. 6).

Par *pouvoir*, Michel Foucault entend « le nom qu'on donne à une situation stratégique complexe » (Foucault, 1976, p. 123). Le pouvoir n'est pas réductible aux notions de domination, de contrainte ou d'exploitation, mais désigne un « type d'action sur l'action » (2001b, p. 1055) (incitation, facilitation, limitation, répression, contrainte, permission...) s'incarnant au sein de dispositifs (Agamben, 2006) divers (dont les dispositifs pédagogiques) et porté, pris en charge, diffusé par tout un chacun (horizontalité du pouvoir). En ce sens, toute pédagogie, qu'elle soit d'émancipation (par exemple, chez Robin ou Guillaume), de la libération (chez Freire), de l'écoute (chez Deligny, Dolto) ou de l'effort (chez Alain), voire de la coercition (chez Schreber), est un dispositif de pouvoir en ce sens qu'elle fabrique un type de subjectivation. Elle « assujettit » au sens littéral du terme, c'est-à-dire qu'elle est production d'individualité – elle « transforme les êtres humains en sujets » (Foucault, 2001b, p. 1042) – dans un rapport de soi à soi et de soi à l'autre, qui est conséquent des conduites, des directions et des mises en horizon que cette pédagogie véhicule.

Énoncer cela, dans une perspective foucauldienne, c'est postuler que les dispositifs pédagogiques (et donc ici les dispositifs de PC) constituent des modalités de subjectivation spécifiques aux formes et aux intentionnalités qu'ils charrient. Ainsi, nous considérons avec Foucault que les sujets ne sont pas des substances, ou des formes *a priori* qui préexistent : a) aux dispositifs au sein desquels ils se vivent, et b) aux autres avec qui ils entretiennent des relations. Les sujets sont historiquement construits. Ils le sont depuis les dispositifs de pouvoir qui leur sont imposés et les régimes de vérité véhiculés par ces dispositifs (Foucault, 2001b). Auprès des jeunes élèves, les entraînements à la PC dans les écoles ne sont pas à considérer à la légère. Ce sont des techniques qu'il convient de mettre à l'étude dans la mesure où elles disent quelque chose des types de subjectivations qui sont en cours de fabrication. Cette seconde hypothèse amène ainsi à considérer que si la PC n'est pas radicalement inédite et s'inscrit dans la longue lignée des pratiques du souci de soi, les dispositifs contemporains de PC constituent une forme spécifique de gouvernementalité susceptible de produire de nouvelles formes de subjectivités.

Dans la première partie de l'article, après avoir circonscrit le champ des techniques de la PC en éducation, et rappelé brièvement leurs bienfaits supposés, nous proposons un regard

critique sur ces dispositifs dont on questionne l'aspect mercantiliste et le réductionnisme spirituel, dans un contexte de gestion des compétences émotionnelles et sociales propre à notre contemporanéité. Malgré l'existence de quelques avatars davantage critiques, les dispositifs de PC en éducation s'apparentent le plus souvent à un régime d'entraînement mental destiné à parfaire des compétences psychologiques dans le but d'optimiser les individus, tout en les responsabilisant quant aux défaillances potentielles qu'ils vivraient dans un contexte d'injonction perpétuelle de performance que revêt la forme scolaire actuelle.

La seconde partie de l'article nous permet de faire un retour sur les deux hypothèses présentées ci-dessus. Nous examinons tout d'abord comment les dispositifs de PC contribuent à produire une nouvelle figure de l'enfance et à fabriquer un sujet contemporain où règne une forme de métaconscience dont l'Autre est évincé. Nous revenons ensuite sur la première hypothèse en réinscrivant les dispositifs de PC, en tant que pratiques du souci de soi, dans la longue histoire d'une double sécularisation chrétienne occidentale.

1. La PC : historique, formes scolaires, bienfaits et critiques

1.1. Historique : deux voies – spirituelle et séculière

Le terme *pleine conscience* (*mindfulness*) désigne une variété d'approches dont on trouve chez Khoury *et al.* (2019) un ensemble de définitions. Elles empruntent à l'une des deux voies qui ont marqué l'essor de ces pratiques : la première depuis une approche bouddhiste *princeps*, et la seconde depuis une approche occidentale sécularisée. Que l'on parle de vigilance à l'ici et maintenant, d'« attention délibérée au moment présent » ou de « présence attentive », il s'agit de techniques qui entraînent au contrôle et à la régulation de l'attention vis-à-vis des expériences internes et externes dans le moment présent.

Dans l'approche bouddhiste, la pratique méditative régulière d'introspection et de contemplation permettrait d'exercer cette attention délibérée au moment présent. L'état mental visé s'accompagne d'une « attitude inclusive et aimante qui accepte tout sans juger ni réagir*¹ » (Hanh, 1999, cité dans Hyland, 2016, p. 97). Les buts sont ainsi tout autant pratiques, pour soulager la souffrance « en nous-mêmes et chez les autres* » (Hyland, 2016, p. 98), qu'éthiques, pour faire émerger des états de bienveillance, de compassion, d'équanimité, de générosité et de joie. Notons aussi que, dans le bouddhisme, les exercices formels de pleine conscience ne sont pas un but en soi, mais entrent dans une visée d'ensemble de « métaconscience qui sert à réguler plusieurs fonctions de l'esprit dans le but de parvenir à un état de bonheur et de vérité » (Khoury *et al.*, 2019, p. 634). L'objectif de

¹ Toutes les citations suivies d'un astérisque (*) sont de notre traduction.

l'article ne concerne pas cette approche spirituelle, mais ses déclinaisons dans les contextes occidentaux.

Dans les années 1970, un professeur en médecine de l'Université du Massachusetts, Jon Kabat-Zinn, développe un programme de réduction du stress basé sur les pratiques de la pleine conscience (PC) et destiné à des patients souffrant de troubles somatiques. Cette application thérapeutique a été à l'origine d'une expansion massive de l'intérêt pour les interventions sécularisées basées sur la PC. Depuis une vingtaine d'années, cette « révolution consciente » – ainsi que le promet la page couverture du *Times* de février 2014 – se diffuse dans de nombreux pays occidentaux et traverse tous les secteurs de la société (santé, travail, armée, etc.).

1.2. Formes fréquentes de la PC en éducation

En éducation, McCaw (2020) considère que l'éducation à la pleine conscience (EPC) s'inscrit d'abord dans un mouvement anglo-saxon visant le développement, chez les enseignants et les élèves, de compétences émotionnelles et sociales. Ce mouvement prend également de l'essor dans les pays scandinaves, en Europe du Sud et en Amérique latine (Matthiesen, 2018; Nobile, 2017), ainsi qu'en Israël et à Hongkong (Reveley, 2016).

Dans les écoles, l'EPC est considérée comme un dispositif universel approprié pour tous les élèves, quel que soit leur âge (Brown, 2019). Si l'EPC semble constituer à première vue un ensemble homogène, il existe cependant divers programmes prescrits dans des manuels qui mobilisent plus ou moins explicitement la pleine conscience : formation à la gratitude, thérapie de la compassion (Matthiesen, 2018); programmes de réduction du stress fondés sur la PC; programmes de développement de la résilience intérieure; L2B (apprendre à respirer); SMART (gestion du stress et techniques de relaxation); CARE (cultiver la conscience et la résilience des éducateurs), etc. (Schonert-Reichl et Roeser, 2016).

Selon McCaw (2020), et malgré le fait que certains auteurs qualifient la présence attentive incarnée de « concept unificateur » (Khoury *et al.*, 2019), les dispositifs de la PC évoluent dans un paysage à la fois complexe et conflictuel. La plupart des programmes destinés aux élèves ou aux enseignants s'inscriraient davantage dans une compréhension édulcorée (*thin mindfulness*) de la PC que dans une version dense (*thick mindfulness*). La version « dense » (*thick*) de la PC, selon l'auteur, serait conçue en termes ontologiques et fondée dans une éthique, et graviterait autour d'une téléologie de la transformation. Or, selon son analyse d'une cinquantaine de dispositifs, la majorité des programmes d'EPC mobilisent une conception « faible » (*thin*) de la PC, éthiquement neutre, ciblant des aspects essentiellement psychologiques (des habiletés cognitives mesurables ou un état mental temporaire) et gravitant autour d'une téléologie de l'optimisation de soi individuelle. Ce faisant, la plupart des dispositifs éducatifs de PC s'apparenteraient à un régime

d'entraînement mental en vue d'augmenter le bien-être psychologique individuel (McCaw, 2020).

1.3. Bienfaits en éducation

Plusieurs écrits traitent des bénéfices pédagogiques de l'EPC sur l'apprentissage et le développement affectif. Par exemple, Schoeberlein et Sheth (2009) énumèrent une panoplie d'avantages, tant pour les enseignants (amélioration de la concentration, augmentation de la réactivité aux besoins des élèves, amélioration du climat de la classe) que pour les élèves (renforcement de l'attention et de la concentration, réduction de l'anxiété et amélioration de l'apprentissage social et affectif). On note aussi des effets sur la « stabilité émotionnelle* » et une « augmentation du bien-être* » (Hyland, 2016, p. 99). Si l'on peut être relativement circonspect quant aux recherches se réclamant des « données probantes » (Grossmann, à paraître) et mesurant le « bien-être » ou la « stabilité émotionnelle » (voir également Dalal, 2018, dans le champ thérapeutique), force est de constater la multiplication des études (notamment anglo-saxonnes) s'appliquant à démontrer l'impact positif de l'EPC en milieu scolaire. Les recherches neuropsychologiques récentes sur les liens entre les pratiques de la PC et les changements cérébraux viendraient confirmer les preuves que chacun s'appliquait déjà à accumuler (Doidge, 2007; Siegel 2007). Notons par ailleurs que certains auteurs soulignent l'intérêt de tels dispositifs qui permettent de réintégrer les dimensions affectives dans l'école (Wright, 2014; McCaw, 2020; Sellmann et Buttarazzi, 2020).

1.4. Critiques formulées à l'égard de la PC en éducation

Les critiques concernant l'usage de la PC en éducation sont tout aussi nombreuses. Les unes dénoncent la marchandisation et le réductionnisme spirituel de l'EPC, les autres interrogent leurs orientations politiques plus ou moins cachées, ou encore une certaine conception de la science, de l'éducation en général et de l'enseignement-apprentissage en particulier. Arrêtons-nous quelques instants sur ces discussions.

La diffusion de la PC dans tous les domaines de la vie² amène certains auteurs à s'interroger quant au caractère mercantile de l'entreprise. On parle de *Mcmindfulness* (Fisher,

² Pour ne citer qu'une infime partie des publications actuelles, en matière de « domaines » de la vie potentiellement concernés par la PC : *Être parent en pleine conscience*, de M. et J. Kabat-Zinn (2020); *Manger en pleine conscience*, de Chozen Bays (2019); *Le Leadership conscient : guide pratique pour diriger en pleine conscience*, de Marturano (2016); *Se préparer à la naissance en pleine conscience*, de Bardacke (2014); *Méditer pour ne plus déprimer*, de Williams, Teasdale, Segal et Kabat Zinn (2020); *Le Slow sex : s'aimer en pleine conscience*, de A. et J.-F. Descombes (2019); *L'estime de soi par la pleine conscience*, de Marotta (2014); *Faire du sport en pleine conscience*, de Bullis (2020)... (*ad libitum*).

2010³; Hyland, 2015, 2016; Forbes, 2019; McCaw, 2020) pour désigner « la commercialisation de la pratique de la pleine conscience en tant que marchandise vendue comme n'importe quelle autre marchandise dans notre culture de marques* » (Safran, 2014, p. 1). Le marché est lucratif! Il concerne les concepteurs de programmes (en éducation, en thérapie, en coaching, etc., vendus clés en main ou publicisés sur Internet), les formateurs ou consultants, tout autant que les auteurs d'ouvrages à tirage relativement conséquent. Une rapide enquête montre, par exemple, que Kabat-Zinn a publié plus de 50 ouvrages en 10 ans⁴! Par ailleurs, la multiplication des recherches sur la PC au sein du milieu universitaire participe de cette marchandisation et y contribue (Hyland, 2016), dans un contexte d'économie de la connaissance et de *fast research* (Stengers, 2013). La recherche en éducation n'est pas épargnée par ce mercantilisme (Roiné, 2020).

Cette marchandisation est rendue possible par la réduction des techniques de la PC à leurs seuls effets opérationnels et fonctionnels (réduction du stress et de l'anxiété de performance, autorégulation, rendement scolaire, etc.). L'EPC édulcore et déspiritualise les objectifs initiaux de libération et de transformation des sujets que la tradition bouddhiste revendique. Dans sa version instrumentale (Forbes, 2019), la PC en milieu scolaire ne devient plus qu'une technique parmi d'autres : programme d'entraînement psychologique, méthode de réduction du stress, formule et habileté au bien-être, etc., transformant les écoles en « lieux de colonisation des sujets par le discours thérapeutique* » (Reveley, 2016, p. 17).

Ce réductionnisme pose des problèmes épistémologiques et éthiques dans la mesure où les notions de « souffrance » et de « présent » sont dévoyées dans les pratiques sécularisées de la PC et qu'elles visent strictement la résolution de problèmes définis à l'avance et considérés *per se* (apprentissage, stress, etc.), alors que dans sa version « dense » (bouddhiste), ce qui est visé n'est pas tant une réduction programmée des symptômes, mais une enquête longue et patiente sur la nature du monde et de ses objets, du soi et de la souffrance (Purser, 2015).

1.5. Scientificité, efficacité et technicisation de l'enseignement

Selon plusieurs auteurs, la diffusion de la PC s'est réalisée par le biais d'une légitimation scientifique s'inscrivant dans une épistémologie postpositiviste. Selon Wilson (2014, cité dans Reveley, 2016), cette légitimation sous l'autorité de la science a permis à la PC de se propager dans des espaces où les pratiques religieuses n'avaient pas droit de cité, notamment dans les écoles publiques. Ainsi que l'explique une collaboratrice de

³ Fait notable : il s'agit de Miles Neale, un psychothérapeute et enseignant bouddhiste qui, dans cet entretien, utilise pour la première fois le terme, en le spécifiant ainsi : « Meditation for the masses, drive-through style, stripped of its essential ingredients, prepackaged and neatly stocked on the shelves of the commercial self-help supermarkets » (*id.*).

⁴ Nous ne parlons ici que des ouvrages traduits en langue française, écrits par l'auteur seul, coécrits avec son épouse ou d'autres auteurs à succès surfant sur la vague bouddhiste.

Kabat-Zinn : « Nous n'avons jamais mis le bouddhisme de l'avant, mais plutôt la science, la recherche et la psychologie, de sorte que la formation à la pleine conscience est devenue acceptable dans toutes sortes d'institutions. C'est la clé de son succès auprès du grand public* » (Wilks *et al.*, 2015, cités dans Brown, 2019, p. 169). Cela dit, nous faisons l'hypothèse que ce processus s'inscrit dans une histoire plus longue de sécularisation en Occident et qu'il dépasse les seuls aspects méthodologiques (voir *infra*, 2.2).

Les études scientifiques portant sur l'EPC ont, nous l'avons évoqué, souvent pour objectif de démontrer l'efficacité des dispositifs sur la base de résultats probants. McCaw (2020) rappelle ainsi que si certains premiers écrits sur la PC portaient un regard global sur les apports de la PC à la vie en classe, les recherches plus récentes portent sur des aspects plus pointus concernant le bien-être, le stress et l'épuisement professionnel en enseignement, parfois en lien avec d'autres facteurs, tels l'efficacité et la performance, les comportements des élèves, la compétence sociale et émotionnelle des enseignants, la résilience, etc. Pour ce qui est des élèves, les études sur les interventions ciblant la prévention du stress et le bien-être s'inscrivent dans la même logique : la recherche scientifique s'intéresse essentiellement aux effets de la PC sur le stress, l'anxiété, le bien-être et la régulation émotionnelle, parfois combinés à d'autres facteurs (rendement scolaire, comportements des élèves et attention). Comme le résume quelque peu ironiquement Nordenbo (2014, cité dans Matthiesen, 2018) : s'il est important que les enseignants fassent preuve d'empathie envers leurs élèves, ce n'est pas en soi, mais parce que cela stimule leur performance scolaire.

La démonstration de l'efficacité des dispositifs de PC à l'école (et donc leur légitimation) s'appuie sur un type de recherche que l'on déclare « scientifiquement » fondée et qui produirait des résultats probants, selon un raisonnement probabiliste privilégiant l'argument statistique (telle intervention produit tel effet).⁵ Cette « collusion » scientifico-instrumentale est d'ailleurs pleinement assumée par les organisations promouvant la PC à l'école. Un groupe parlementaire britannique publie ainsi en 2021 un manuel intitulé *Implementing Mindfulness in Schools : An Evidence-Based Guide*, destiné à tous les enseignants intéressés à l'intégration de la PC dans leur école. Son contenu présente ce qu'est la PC (et ses fondements neuroscientifiques), les données fondées sur les preuves, ainsi que les retombées pour les élèves et les enseignants⁶.

Pour Matthiesen (2018), ce souci de démonstration de l'efficacité des interventions a pour effet d'instrumentaliser l'éducation à des fins prédéfinies : certaines subjectivités

⁵ Les mémoires déposés par de nombreux chercheurs au Québec lors de la consultation pour la création de l'Institut national d'excellence en éducation rappellent que la recherche en éducation ne peut se réduire à ce seul type d'études qui ne prend aucunement en compte la complexité des situations éducatives (cf. Grossmann, à paraître).

⁶ The Mindfulness Initiative : <https://www.themindfulnessinitiative.org>.

pourraient être produites par le biais des bonnes techniques et méthodes. L'enseignant devient un technicien, l'enfant un objet sur lequel travailler. La pédagogie se réduit à l'ingénierie des enfants fondée sur les études qui démontrent des résultats probants.

1.6. Le report des problématiques sociétales sur les individus

Plusieurs dispositifs de PC dans les écoles ciblent explicitement, notamment dans le cadre de programmes de développement des compétences émotionnelles et sociales, l'augmentation de la résilience chez les élèves et les enseignants (Coholic *et al.*, 2012; Lantieri *et al.*, 2016; Steinebach et Langer, 2019)⁷. Il s'agirait pour chacun de développer une force volontariste ayant pour objectif de faire face aux difficultés de la vie. L'EPC constituerait de ce fait un moyen de s'auto-immuniser contre les pathologies, de se maîtriser lorsque l'on fait face à l'adversité et de gérer ses propres états neuro-affectifs (Reveley, 2016). Ces dispositifs feraient ainsi partie d'un ensemble de programmes qui encouragent le travail de chaque individu sur lui-même (enseignant ou élève), sur la régulation de ses émotions et de ses conduites, et ce, au service de la réussite (scolaire ou professionnelle). Ils laissent cependant dans l'ombre les conditions institutionnelles, socio-économiques et culturelles qui façonnent l'affectivité des personnes (Forbes, 2019; Matthiesen, 2018; Nobile, 2017; Reveley, 2016).

Ergas et Hadar (2019) suggèrent que cette conception de la PC, en tant qu'instrument au service du bon fonctionnement de l'école et de la société, qu'ils qualifient de PC *en* éducation, s'inscrit dans deux discours : le discours thérapeutique et le discours économique. Il s'agirait, dans ces dispositifs, d'une part, de cibler le stress des élèves qui nuirait au rendement scolaire et entraverait le fonctionnement cognitif (discours thérapeutique) et, d'autre part, d'optimiser les interventions afin de réduire les dépenses et de maximiser les résultats (discours économique). Les auteurs distinguent donc la PC *en* éducation de la PC *en tant qu'*éducation, cette dernière s'appuyant sur une conception de l'éducation comme parcours holistique qui cible plus globalement le caractère, la vertu, la connaissance de soi et l'engagement social.

C'est partiellement pour cette raison que certains tenants de la PC *en tant qu'*éducation considèrent que la PC *en* éducation relève du paradoxe, voire de l'oxymore (Sellman et Buttarazzi, 2020). L'encadrement institutionnel de l'école contemporaine, et la forme scolaire même, avec ses rythmes imposés, l'importance qu'elle accorde aux formes cognitives du savoir, les mesures de performance de plus en plus ciblées, l'injonction incessante aux résultats par un usage abusif des évaluations (Forbes, 2019; Brousseau, 2007), l'intolérance aux errements et aux incidents des parcours, et l'essentialisation des élèves hors-

⁷ La dénomination de certains programmes est assez explicite à cet égard : *Resilient Kids, Wellness and Resilience Program*; alors que d'autres en font un des objectifs majeurs de leur intervention : *Mindfulness and Mind-Body Skills for Children* (cf. Semple, Drouman et Reid, 2017)

normes (Roiné, 2020) contribuent à produire les symptômes que les dispositifs de PC cherchent à résorber, et s'accordent difficilement avec un parcours de pleine conscience. Car s'il y a de la souffrance à l'école parmi les élèves et les enseignants, celle-ci ne relève pas de leur propre responsabilité. Les injonctions à la performance et à la compétitivité à l'école comme sur le marché du travail, ainsi que les perspectives plutôt sombres sur les plans économique, sanitaire, éducatif ou environnemental, contribuent à générer de la souffrance. Or, les dispositifs de PC à l'école enjoignent cette génération, qui subit de plein fouet la difficile projection d'un « avenir possible dans l'horizon du devenir » (Stiegler, 2016, p. 27), à mieux se concentrer et à apprendre à faire face au stress d'un monde dont ils héritent. C'est ainsi que Sellman et Buttarazzi (2020) considèrent que de nombreuses « blessures » que la PC tente de soulager proviendraient *de facto* de la scolarité même des élèves, d'où la contradiction profonde de proposer de tels dispositifs au sein de l'école contemporaine.

1.7. Des individus avant tout vulnérables : le malaise ordinaire à évacuer

Un postulat élémentaire est au fondement de nombreux dispositifs de PC *en* éducation : les adultes comme les enfants seraient des sujets vulnérables et incompetents qui ont besoin, par défaut, d'une prise en charge thérapeutique (Matthiesen, 2018). Une analyse généalogique de l'EPC permet ainsi de retracer ses origines dans un discours du risque, qui pathologise et médicalise la vie ordinaire des sujets, et fait la promotion de l'éthos de la prévention par le développement de compétences individuelles et génériques (Reveley, 2016). Barker (2014) estime quant à lui que la PC puise dans l'expérience quotidienne des personnes et transforme le malaise ordinaire de la vie en état maladif. Ce faisant, de plus en plus d'états ordinaires relèveraient du psychopathologique. Le trouble ne se cantonne plus à un état biophysique spécifique et discret, mais devient informe et omniprésent. Nous qualifions ce phénomène de vie sans cahots ni chaos, c'est-à-dire le mythe d'une vie lisse et vernie où tout dérangement devient pathologique.

En éducation, les écrits scientifiques sur la PC insistent sur le mal-être dans les écoles, la vulnérabilité des élèves et les difficultés des enseignants, et affirment la nécessité de développer en chacun des compétences émotionnelles, de sortir de « l'analphabétisme affectif » afin d'affronter les situations rencontrées et de recouvrer un état de bien-être (Nobile, 2017). Cependant, traiter la vulnérabilité des élèves de manière préventive revient également à considérer l'entrée dans le savoir comme un long fleuve tranquille, dénué d'expériences de frustrations, d'incompréhensions et d'angoisses. Or, entrer à l'école et dans le monde du savoir, c'est entrer dans un espace où existent la différence et les différends; apprendre, c'est aussi traverser des moments de confusion où l'on se sent submergé par des perspectives différentes et par les questions qu'elles charrient (Matthiesen, 2018). Quoi qu'il en soit, apprendre et enseigner ne relèvent pas seulement du bien-être, mais aussi de malaises et de tiraillements. L'éducation est une aventure risquée.

Les critiques adressées à l'EPC en milieu scolaire (et au-delà) mettent ainsi en évidence la manière dont ces dispositifs, ancrés dans un scientisme dominant, contribuent à faire la promotion d'une normalisation conforme aux valeurs de la société néolibérale et à individualiser des problématiques sociales en considérant le mal-être comme un déficit personnel d'individus vulnérables, transformant ainsi la PC en une forme de « pédagogie cachée au service du contrôle social [...] lubrifiant dans les rouages d'un système où les enfants sont mis sous pression et en concurrence* » (Forbes, 2019, p. 148-149).

Plusieurs des auteurs qui portent ces critiques soutiennent cependant l'idée, le projet, et développent des dispositifs susceptibles de désindividualiser l'EPC, de la resituer dans un cadre éthique explicite et de la repolitiser afin qu'elle devienne une ressource permettant de résister collectivement aux structures et politiques néolibérales (Forbes, 2019). Relevant de ce que Ergas (2019) qualifie de PC *de l'éducation*, les dispositifs qu'ils proposent tentent de réarticuler le moi (nos pensées, croyances, sentiments) avec des considérations interpersonnelles (dialogiques), culturelles et sociales plus globales. S'inscrivant dans la pédagogie critique (et/ou anti-oppressive), la PC *de l'éducation* invite élèves et enseignants à transcender la dualité soi-autre (et soi-monde), à se défaire de tous les conditionnements culturels, sociaux et psychologiques – notamment les biais culturels –, qui contribuent à créer un « faux moi », en bref à « dissoudre le moi » (Sarri et Pulkki, 2012, cités dans Forbes, 2019, p. 187). Si les dispositifs dominants de l'EPC visent l'auto-optimisation de chaque individu et considèrent le moi comme étant distinct et indépendant des autres, les tenants de ces approches critiques cherchent plutôt à réconcilier la transformation personnelle et le changement social, en postulant l'inséparabilité de l'individu et du collectif ainsi que l'interdépendance de chacun avec tous les êtres (Forbes, 2019). Nous revenons, dans ce qui suit, sur les subjectivités potentiellement soutenues par les premières formes de la PC, et abordons ensuite ce que l'une et l'autre des deux approches occultent, chacune à sa manière, en resituant la PC dans un double mouvement de sécularisation en Occident.

2. En termes de subjectivation

Si nous reprenons nos deux hypothèses de travail foucaldiennes, en considérant que la PC s'inscrit dans cet ensemble que nous avons désigné sous le terme de *techniques pédagogiques*, il convient à ce moment-ci d'interroger ces dispositifs au regard des types de subjectivités et de rapport au monde qu'ils soutiennent. Nous proposons dans ce qui suit d'analyser ce à quoi l'EPC, telle qu'elle a été largement diffusée, renvoie en termes de subjectivation potentielle. Que dessine-t-elle du côté de la construction des sujets, notamment les élèves? Quel(s) rapport(s) à soi et aux autres entraîne-t-elle? *In fine*, quelle éthique du sujet est en jeu? Nous revenons ensuite sur notre première hypothèse afin d'examiner comment la PC s'inscrit non pas tant comme sécularisation d'un bouddhisme oriental que conséquence d'une déspiritualisation progressive du souci de soi caractéristique d'une évolution du christianisme en Occident.

2.1. Une nouvelle figure de l'enfance : une métaconscience sans Autre

Comme nous l'évoquions avec Foucault, la subjectivité se constitue par le biais des différentes formes de savoirs et d'expertises déployées dans les pratiques de gouvernementalité (voir *supra*, Introduction), dont font partie les dispositifs pédagogiques. Les pratiques quotidiennes dans l'école contribuent à produire et à réguler les sujets; et les constructions discursives de la subjectivité des élèves qu'elles mobilisent – ce que l'on dit d'eux – affectent leur compréhension d'eux-mêmes tout comme leurs relations aux autres (Drew, 2020). L'enfance, figure « sans cesse réémergente [qui] varie dans l'espace et le temps » (Turmel, 2013, p. 33), est une construction historique et culturelle. Ainsi, la signification qu'elle prend et les interprétations qui en sont faites sont ancrées dans ces contextes (Turmel, 2013). Ces contextes doivent être analysés au sens où les attentes normatives vis-à-vis de l'enfance en découlent, la figure de l'enfant (normal/anormal) étant révélatrice des motifs du contrôle social (Jenks, 2005).

Smith (2012), s'appuyant sur le travail préalable de Jenks (2005), examine la manière dont ces figures contemporaines de l'enfance donnent forme à des pratiques éducatives spécifiques. À l'instar de Foucault, Smith propose d'envisager ces figures comme des symptômes de configurations spécifiques de pouvoir/savoir, tout en reconnaissant que les formes passées ne disparaissent pas avec leurs époques, mais restent « vivantes et manifestes. » (Turmel, 2012, p. 71). Ainsi, dans la modernité « première » du projet humaniste, la figure de l'enfance prédominante est celle de l'enfant dionysien, enfant par nature malin et corrompu, qui conquiert son innocence par le baptême (dichotomie moral/immoral). L'éducation, qui vise alors la préservation de cette innocence par la contrainte externe s'appuyant sur la religion ou la philosophie, a pour finalité la production d'un sujet moral par l'expulsion de toute inclination qui menacerait la cohésion du monde des adultes (Jenks, 2005). Une autre figure de l'enfance émerge à partir du XVIII^e siècle, avec le « nouvel ordre industriel moderne », celle de l'enfant apollinien, figure de l'innocence innée qui sera progressivement adossée à la science. L'éducation de l'enfant apollinien a pour finalité la production d'un sujet unique, d'un sujet-individu bien adapté (dichotomie adapté/inadapté) – quoique toujours séparé du monde adulte –, par le biais de pratiques de manipulation, de pédagogies plus subtiles visant davantage le développement psychologique (qui englobe dorénavant le bien-être moral) et le bien-être individuel (Smith, 2012).

Smith considère qu'une nouvelle figure de l'enfance se développe avec l'essor du néolibéralisme caractéristique des démocraties libérales avancées. Quoiqu'il ne soit pas monolithique, ce « libéralisme avancé » gravite autour des notions de compétition, de choix et d'entreprise, notions qui traversent les stratégies contemporaines de conduite des conduites. L'idée de l'enfant en tant qu'acteur social compétent, en tant que participant à la société, et non comme un apprenti adulte, qui est développée par la nouvelle sociologie de

l'enfance et qui est reprise par les rationalités libérales avancées, résonne avec l'idée d'un sujet auto-optimisé. C'est ainsi la figure de l'enfant athénien, enfant compétent, associée au regard qu'il porte sur lui-même – Athéna jaillissant de la tête de Zeus entièrement constituée –, qui émerge, soutenue par des dispositifs pédagogiques afférents :

Traduit en théorie et en pratique pédagogiques, le sujet compétent nouvellement constitué par le discours sur le développement se prête à de nouvelles formes de conduite visant à lui inculquer la capacité de surveiller et d'ajuster ses désirs, ses attitudes et son comportement conformément aux objectifs éducatifs de l'institution*. (Smith, 2012, p. 30)

Ce changement ouvre certes sur de nouvelles possibilités, mais il implique également des formes de contrôle qui sont potentiellement délétères pour les enfants. C'est sur les épaules des élèves, en tant que sujets responsables, compétents et réflexifs, que repose dorénavant une réussite qui ne dépendrait que de leur responsabilité, ou un échec dont ils seraient entièrement coupables. L'EPC (et d'autres initiatives d'éducation émotionnelle), responsabilise l'enfant en tant qu'agent de son propre bien-être, capable de rationalité vis-à-vis de ses affects, apte à développer des émotions assurées et positives, mais aussi à même d'affronter celles qui seraient négatives (colère, frustration, tristesse) par le biais des stratégies d'autocontrôle qui permettraient de réguler leur intensité et leur durée.

En somme, les dispositifs d'EPC enseignent aux enfants à comprendre leurs mécanismes internes et psychoaffectifs, et de plus en plus ceux neuropsychologiques, qui les constitueraient *a priori*. En ceci, ils s'inscrivent dans une vision spécifique de la psychologie des individus, promouvant une sorte de pédagogie de l'autofondation au sein de laquelle les élèves peuvent en arriver à croire qu'ils sont « aux manettes » (De Vos, 2016). Ne plus être aux prises avec les agitations quotidiennes de la vie des autres, chercher en soi-même ce que l'on est en train de faire, échapper à tous les risques, toutes les dépendances et les asservissements, constitue *in fine* une éthique de la maîtrise.

Dans la PC, la vigilance sur l'instant présent et l'attention insistante sur l'« ici et maintenant » ont comme visée centrale une transformation du sujet (devenir moins stressé, plus calme, plus en accord avec la nature environnante, débusquer les biais et construits sociaux et, nous l'avons vu, être plus généreux, bienveillant et compatissant). Mais quel est le sujet visé? Quelle fabrication est en cours?

Nous faisons l'hypothèse qu'en creux, l'arrière-plan de ces pratiques montre un sujet sans Autre⁸ ou, comme l'écrirait Benasayag (2004), un « individu » à comprendre comme in-divis (non divisé). Le sujet s'entraînant aux exercices de la PC ne reconnaît pas une altérité

⁸ Au sens de Lacan, il s'agit de l'Autre en tant qu'instance énonciatrice à l'intérieur du sujet, qu'il ne faut pas confondre avec le locuteur présent dans toute interlocution.

« en lui », comme cela pouvait être le cas avec le sujet du désir dans la conception clinique de la première moitié du XX^e siècle, ou ne reconnaît pas une altérité « hors lui » (et le monde), comme cela pouvait être le cas avec la notion antique de *daimôn*. Non seulement la concentration sur l’instant présent évite de considérer le réservoir inconscient des signifiants qui habite les sujets depuis leur histoire intime et incarnée (Lacan, 1966), mais envisage le monde comme un dérangement qu’il convient de faire taire ou de maîtriser par l’introjection du monde en soi. On le comprend, dans l’un et l’autre des aspects, c’est la division du sujet (avec l’Autre en soi ou avec l’Autre au monde) qui est forclosée. Si une relation se met en marche, c’est de soi à soi, et parfois de soi au monde, dans une sorte de ballet clos qu’aucun spectateur n’est invité à apprécier. Ce métasujet (qui parle à lui-même), cette « métaconscience » transparente est en cohérence avec les effets du double mouvement de sécularisation tel qu’il s’est opéré en Occident.

2.2. Sortir du mystère : la déspiritualisation des ascèses

Giorgio Agamben (2008) avance la thèse que l’économie des sujets pourrait s’interpréter dans le cadre d’un « paradigme théologique sécularisé » (p. 19). Par économie (*oikonomios*) des sujets, on entend précisément l’ensemble des techniques de gouvernementalité : celles qui « administrent » le vivant (*Zoe*); qui contrôlent et « dirigent » l’activité; qui « disposent » les êtres humains pour tel ou tel ordonnancement. En résumé, celles qui exercent un pouvoir pour produire des sujets. Nous avons postulé plus haut que les dispositifs pédagogiques participaient de cette gouvernementalité. Comment caractériser ce processus de sécularisation des économies et ses effets sur la production des sujets? Nous repérons deux moments historiques : un mouvement interne au christianisme et un mouvement externe à partir de la modernité. En effet, si la plupart des écrits sur la PC, qu’ils la promeuvent ou la critiquent, l’inscrivent dans la diffusion et la sécularisation d’un bouddhisme venu de l’Orient, les écrits d’Agamben et de Sloterdijk permettent de l’envisager comme l’aboutissement d’une double sécularisation inhérente à l’histoire chrétienne occidentale.

Dans un premier temps, en suivant les propositions d’Agamben, la sécularisation est rendue possible par un retournement qui transforme « l’économie *du* mystère » en « mystère *de* l’économie » (Agamben, 2017). Dans la tradition chrétienne, ce qui est en jeu est, selon une perspective eschatologique, la question du salut. La vie éternelle (*Zoe aionios*) procède de la résolution d’un « mystère » (à entendre doublement : comme ce qui a trait au caché et à l’inexpliqué, mais aussi comme « dramaturgie »⁹) qui voit la victoire du Verbe incarné lors du jugement dernier et, conséquemment, la chute des forces du mal que l’on désigne selon les occurrences comme Satan, fils de la destruction, Antéchrist, apostat, ténèbres, etc.

⁹ Le mystère au Moyen-Âge est un genre littéraire.

Ainsi, dans la tradition chrétienne, la conduite (direction, gouvernement, économie) des êtres vivants est « orientée » (littéralement) vers cette perspective sotériologique que l'on comprend comme un « mystère ». Il s'agit bien d'une économie *du* mystère (le « du » est ici génitif et marque la possession) : c'est-à-dire que le « drame » qui se joue chez les êtres humains procède d'un scénario nécessitant la mise en œuvre d'une économie particulière et qui ne demande pas *a priori* que certains se chargent d'orienter les sujets vers telle ou telle direction (ainsi dans le dogme princeps il n'est point nécessaire de recourir à des « pédagogues » ni à des « pédagogies »).

Un premier mouvement à l'œuvre dès les premiers siècles de l'ère chrétienne¹⁰ consiste à faire de l'économie inhérente à la perspective du mystère (et y appartenant) un mystère en soi (mystère *de* l'économie = « de », qui est ici attributif et marque un rapport qualificatif), alors qu'elle n'en est que la condition praxique. Ainsi, il s'agit de mettre en discours l'activité en-soi (par exemple le jeûne, la confession, la contemplation...), alors qu'elle n'est primitivement qu'une praxis destinée à servir la providence qui l'engendre (Agamben, 2008). En ce sens se crée un corps de directeurs de conscience, de ministres de bonne conduite, de gouverneurs divers et variés prompts à « conduire la conduite ».

Peter Sloterdijk (2015) décrit le second mouvement de sécularisation opéré à l'époque moderne. Considérons que la modernité se fonde sur un projet d'autoformation et d'autoélévation de l'homme par l'homme (p. 15), projet que l'on pense de manière autonome et affranchie des puissances divines ou, comme l'écrit Sloterdijk, sans considérer « l'autorité d'une autre vie dans cette vie » (p. 44). Il s'agit de produire des techniques de soi et des autres suffisamment solides pour remplir ces intentionnalités. En référence aux travaux de Nietzsche, on comprend ces techniques dans un sens d'élévation verticale : parvenir à devenir une créature supérieure à soi-même (cette verticalité est polarisée si l'on joue sur les couples imparfait/parfait, vulgaire/noble, impuissant/puissant, non-contrôle/maîtrise, ignorance/savoir, aveuglement/illumination, etc.) (p. 28).

À l'ère chrétienne, cette verticalité se jouait sur deux espaces-temps définis depuis leur séparation-articulation : le temps du monde *versus* le temps de la vie éternelle (Agamben, 2000); le monde *versus* le Royaume de Dieu; la cité terrestre *versus* la cité céleste (Augustin, 426/1994), « sur la terre comme au ciel », etc. La modernité rabat l'axe vertical sur un même monde (l'ici et maintenant) inaugurant un partage non pas des espaces et des temps, mais entre les acteurs : d'un côté les « acrobates », ceux qui s'exercent et parviennent par des programmes d'efforts à « augmenter » l'homme (*anthropos*) en eux (« surhomme¹¹ »

¹⁰ Nous nommons « ère chrétienne » la période qui court du IV^e siècle (concile de Nicée et fin des persécutions sous Constantin) au XIX^e siècle qui théorise la « mort de Dieu » (Nietzsche) et le projet antique : « avons-nous la possibilité et le droit d'avoir d'autres formes de vie après le christianisme, et avant tout des formes dont les modèles s'inspirent de l'Antiquité grecque et romaine » (Sloterdijk, 2015, p. 50).

¹¹ « On se trouve face à l'image d'une créature vivante soumise à des dressages permanents et pratiquant sur son propre corps des adaptations à l'improbable » (Sloterdijk, 2015, p. 169).

chez Nietzsche), de l'autre la masse n'y parvenant pas (le « camp de base » chez Sloterdijk, 2015).

Le projet moderne, à la suite de Nietzsche, est bien un projet de retour antique (préchrétien) où le souci de soi n'est plus dédié à une instance autre, mais consiste en un ensemble d'exercices de type ascétique entraînant l'être humain à se renforcer et à s'amplifier pour mieux gérer son existence (la vie n'est plus envisagée que comme dépassement constant de soi-même).

« Si l'homme produit effectivement l'homme [...], il le fait par la vie dans les exercices », écrit Sloterdijk (2015, p. 15). Si l'on considère que l'exercice de la PC est, comme toute technique de gestion de soi, un exercice entrant dans le vaste ensemble des exercices¹² spiritualo-gymnastiques, on postulera avec ce philosophe que l'exercice de la PC participe d'une « déspiritualisation des ascèses » (p. 93) propre à l'époque moderne. L'exercice de la PC s'inscrit dans le vaste ensemble des anthropotechniques modernes, c'est-à-dire des « procédés d'exercices mentaux et physiques avec lesquels les hommes des cultures les plus diverses [tentent] d'optimiser leur statut immunitaire cosmique et local face à de vagues risques pour la vie et de certitudes aiguës de la mort » (p. 24) (voir aussi Sloterdijk, 2000).

L'hypothèse que nous explorons est que la PC telle qu'elle est pratiquée en Occident dans les dispositifs pédagogiques procède bien d'une sécularisation, non pas tant de la spiritualité bouddhiste, mais des formes de vie chrétienne déspiritualisées et informalisées. Les caractéristiques de ce transfert (du monde chrétien au monde contemporain déchristianisé) peuvent se résumer à quelques traits distinctifs : passage d'une forme de vie (*forma vitae*) vécue comme vœu et aspiration (Agamben, 2013) à une forme de vie pensée comme exercisation; retournement des attractions verticales (d'un « haut » qui appelle, donne et gouverne à un « haut » qui s'érige comme simple objectif d'extraction du camp de base); transformation d'une ascèse vécue comme don de soi adressé à un Autre en une série d'exercices vécus comme amélioration narcissique de soi ou transformation sociale au sein d'un projet d'autofondation; désenchantement de l'espace-Autre (la clairière chez Heidegger) considéré comme Royaume habité dans la forme chrétienne et comme bruit à maîtriser dans la forme moderne; désertification des corps appelés à être lieux d'hébergement devenus machineries à maîtriser et parfaire.

¹² « J'entends par « exercice » toute opération par laquelle la qualification de celui qui agit est stabilisée et améliorée jusqu'à l'exécution suivante de la même opération, qu'elle soit ou non déclarée comme exercice » (Sloterdijk, 2015, p. 15).

Conclusion provisoire

La diffusion massive de l'EPC dans les écoles pose donc de nombreuses questions à plusieurs égards. En ce qui concerne la PC *en* éducation, force est de constater qu'elle est le plus souvent empreinte d'un réductionnisme au service de l'efficacité personnelle, instrumentalisée au service de la société telle qu'elle évolue, effaçant toute trace des conditions sociales et culturelles qui la structurent, pour une meilleure acceptation du *statu quo* néolibéral requérant une optimisation de soi. Combinant narcissisme et hédonisme au service du bien-être individuel, elle promeut une plénitude du moi (ce que Forbes qualifie de *Minefulness*, 2019, p. 209) et non une conscientisation pleine.

Pour les tenants de la PC *de* l'éducation, il est nécessaire de resocialiser la PC (insécabilité du personnel et du social), de la repolitiser et de remettre en dialogue le soi et les autres (personnes mais aussi systèmes de croyances et cultures), et ce, au service d'une transformation non seulement personnelle, mais aussi sociale, en vue d'une libération collective. Elle postule une ouverture aux autres et la recherche du bien-être de tous.

Il s'avère donc que certains dispositifs de PC accordent une place plus importante aux autres (individus, croyances, cultures, etc.). Il reste cependant à s'interroger sur cette altérité et sa dimension plus ou moins radicale en ce qui concerne l'étant (*I-amness* de Forbes, 2019, p. 112). Si le soi peut être considéré comme faisant un avec l'univers (et donc les autres), l'hypothèse que nous esquissons ici, et qui constitue un chantier à poursuivre, est que l'Autre (dans le sujet / hors du sujet) semble le grand absent de l'une et l'autre des approches d'EPC.

Dans les dispositifs scolaires de PC, le sujet en construction semble supposé entier et transparent à lui-même. Il serait entier dans la mesure où il n'aurait pas « à faire » avec une instance métaphysique quelle qu'elle soit (Dieu, Dharma, Tao, Principe...), une transcendance avec laquelle il pourrait entrer en relation. Il est considéré à la fois comme vulnérable (aux risques de l'existence) et plein de capacités et de compétences qu'il conviendrait d'entraîner et de parfaire. C'est un sujet non divisé¹³, sans mystère, sans instance intime d'interlocution, sans altérité en lui; un sujet solitaire dans son chemin d'« auto-libération » (Verlinde, 1998, p. 105) et d'auto-immunisation (Sloterdijk, 2015).

En creux, ce que l'on apprend, c'est que pour bien grandir et pour être heureux, il faut : se concentrer; considérer le monde comme un « bruit » qu'il convient de dominer ou de transformer par une activité mentale appropriée; préférer la maîtrise de soi à la méprise de l'Autre; viser l'en-stase (Eliade, 1954) plutôt que l'ex-tase (c'est-à-dire littéralement la rentrée en soi plutôt que la sortie de soi vers l'Autre).

¹³ On parlerait plutôt d'un sujet dédoublé (qui réfléchit sur sa propre situation) que d'un sujet divisé (aux prises avec une instance altère d'interlocution).

Ainsi que nous l'avons évoqué ci-dessus, cette hypothèse constitue un chantier à poursuivre, en explorant notamment de manière empirique des dispositifs qui relèveraient de la PC *en* éducation et de la PC *de* l'éducation. Ce chantier requiert également un suivi théorique sur la place du moi, des autres et de l'Autre dans le long processus de sécularisation en Occident. Nous pensons avoir posé ici les jalons pour la poursuite de ces analyses.

Références

- Agamben, G. (2000). *Le temps qui reste : un commentaire de l'Épître aux Romains*. Éditions Rivages.
- Agamben, G. (2006). *Qu'est-ce qu'un dispositif?* Éditions Rivages.
- Agamben, G. (2008). *Le règne et la gloire. Homo Sacer, II, 2* (trad. de l'italien par J. Gayraud et M. Rueff). Éditions du Seuil.
- Agamben, G. (2010). *Enfance et histoire : destruction de l'expérience et origine de l'histoire* (trad. de l'italien par Y. Hersant). Petite Bibliothèque Payot
- Agamben, G. (2013). *De la très haute pauvreté : règles et formes de vie*. Éditions Rivages.
- Agamben, G. (2017). *Le mystère du mal : Benoît XVI et la fin des temps* (trad. de l'italien par J. Gayraud). Bayard.
- Augustin (426/1994). *La cité de Dieu* (vol. 1, livres I à X). Éditions du Seuil.
- Barker, K. K. (2014). Mindfulness meditation: Do-it-yourself medicalization of every moment. *Social Science & Medicine*, (106), 168–176.
- Benasayag, M. (2004). *Le mythe de l'individu*. La Découverte.
- Brousseau, G. (2007, 9-10 mai). *Les utilisations abusives des évaluations – une étude en théorie des situations*. Symposium organisé par le DAESL : Entre didactique et politique – Actualités de la théorie des situations didactiques à propos de quelques questions vives sur l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire, Université de Bordeaux 2.
- Brown, C. G. (2019). *Debating yoga and mindfulness in public schools: reforming secular education or reestablishing religion?* UNC Press Books.
- Coholic, D., Eys, M. et Loughheed, S. (2012). Investigating the effectiveness of an arts-based and mindfulness-based group program for the improvement of resilience in children in need. *Journal of Child and Family Studies*, 21(5), 833-844.
- Dalal, F. (2018). *CBT: The cognitive behavioural tsunami*. Routledge.
- De Vos, J. (2016) The death and the resurrection of (psy)critique. The case of neuroeducation. *Foundations of Science*, 21(1), 129-145.
- Doidge, N. (2007). *The brain that changes itself*. Penguin.
- Drew, C. (2020). To follow a rule: The construction of student subjectivities on classroom rules charts. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(1) 46-57.
- Eliade, M. (1954). *Le yoga, immortalité et liberté*. Payot.

- Ergas, O. (2019). Mindfulness in, as and of education: Three roles of mindfulness in education. *Journal of Philosophy of Education*, 53(2), 340-358.
- Ergas, O. et Hadar, L. L. (2019). Mindfulness in and as education: A map of a developing academic discourse from 2002 to 2017. *Review of Education*, 7(3), 757-797.
- Fisher, D. (2010, 15 décembre). Frozen yoga and McMindfulness: Miles Neale on the mainstreaming of contemplative religious practices. Lion's Roar. <https://www.lionsroar.com/frozen-yoga-and-mcmindfulness-miles-neale-on-the-mainstreaming-of-contemplative-religious-practices/>
- Forbes, D. (2019). *Mindfulness and its discontents: education, self, and social transformation*. Fernwood Publishing.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité I : La volonté de savoir*. Gallimard.
- Foucault, M. (2001a). *L'herméneutique du sujet. Cours au Collège de France. 1981-1982*. Gallimard.
- Foucault, M. (2001b). *Le sujet et le pouvoir, in Dits et écrits (1954-1988) (tome II : 1976-1988)*. Gallimard.
- Foucault, M. (2008). *Le gouvernement de soi et des autres. Cours au Collège de France. 1982-1983*. Gallimard.
- Foucault, M. (2015). *Qu'est-ce que la critique? suivi de La culture de soi*. Vrin.
- Grossmann, S. (à paraître). La crise comme promesse : du « dépôt de plainte » au pari de l'engagement. Dans M. Cifali, L. Pham et C. Roiné (dir.), *Paroles adressées et travail d'intériorité dans l'enseignement et la formation. Engagements cliniques*.
- Hanh, T. N. (1999). *The heart of the Buddha's teaching*. Broadway Books.
- Hyland, T. (2015). McMindfulness in the workplace: vocational learning and the commodification of the present moment. *Journal of Vocational Education & Training*, 67(2), 219-234.
- Hyland, T. (2016). The limits of mindfulness: emerging issues for education. *British Journal of Educational Studies*, 64(1), 97-117.
- Jenks, C. (2005). *Childhood* (2^e éd.). Routledge
- Khoury, B., Dionne, F. et Grégoire, S. (2019). La pleine conscience incarnée : un concept unificateur entre les traditions orientales et occidentales de la pleine conscience. *Annales Médico-Psychologiques*, (177), 633-640.
- Lacan, J. (1966). *Écrits*. Le Seuil.
- Lantieri, L., Nambiar, M., Harnett, S. et Kyse, E. N. (2016). Cultivating inner resilience in educators and students: The inner resilience program. Dans *Handbook of mindfulness in education* (p. 119-132). Springer.
- Matthiesen, N. (2018). Control and responsibility: taking a closer look at the work of ensuring well-being in neoliberal schools. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, (52), 438-448

- McCaw, C. (2020). Mindfulness ‘thick and thin’ – A critical review of the uses of mindfulness in education. *Oxford Review of Education*, 46(2), 257-278.
- Nobile, M. (2017). Sobre la ‘Educación Emocional’: subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum*, (20), 22-33.
- Purser, R. (2015). The myth of the present moment. *Mindfulness*, 5(4), 680-686.
- Reveley, J. (2016). Neoliberal meditations: How mindfulness training medicalizes education and responsabilizes young people. *Policy Futures in Education*, 1-15.
- Roiné, C. (2020). Analyse des labellisations en éducation - Contribution à l'étude des discours et des dispositifs contemporains en éducation. *Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches*. École doctorale Sociétés, Politique, Santé publique : Université de Bordeaux.
- Safran, J. D. (2014, 14 juin). McMindfulness: the marketing of well-being. *Psychology Today*, 1-2.
- Schoeberlein, D. et Sheth, S. (2009). *Mindful teaching and teaching mindfulness. A Guide for Anyone Who Teaches Anything*. Wisdom Publications.
- Schonert-Reichl, K. A. et Roeser, R. W. (dir.) (2016). *Handbook of Mindfulness in Education. Integrating Theory and Research into Practice*. Springer.
- Sellman, E. M. et Buttarazzi, G. F. (2020). Adding lemon juice to poison – raising critical questions about the oxymoronic nature of mindfulness in education and its future direction. *British Journal of Educational Studies*, 68(1), 61-78.
- Semple, R. J., Drouman, V. et Reid, B. A. (2017). Mindfulness goes to school: things learned (so far) from research and real-world experiences. *Psychology in the schools*, 54(1), 29-52.
- Siegel, D. J. (2007). *The Mindful Brain*. W. W. Norton & Co.
- Sloterdijk, P. (2000). *Règles pour le parc humain suivi de La domestication de l'être* (trad. de l'allemand par O. Mannoni). Mille et une nuits.
- Sloterdijk, P. (2015). *Tu dois changer ta vie* (trad. de l'allemand par O. Mannoni). Fayard.
- Smith, K. (2012). Producing governable subjects: Images of childhood old and new. *Childhood*, 19(1), 24-37.
- Steinebach, C. et Langer, Á. I. (dir.). (2019). *Enhancing Resilience in Youth: Mindfulness-Based Interventions in Positive Environments*. Springer Nature.
- Stengers, I. (2013). *Une autre science est possible! Manifeste pour un ralentissement des sciences*. Le Seuil.
- Stiegler, B. (2016). *Dans la disruption : Comment ne pas devenir fou?* Éditions Les liens qui libèrent.
- Turmel, A. (2013). *Une sociologie historique de l'enfance : Pensée du développement, catégorisation et visualisation graphique*. Presses de l'Université Laval.
- Verlinde, J.-M. (1998). *L'expérience interdite*. Éditions Saint-Paul.

Wright, K. (2014). Student wellbeing and the therapeutic turn in education. *The Educational and Developmental Psychologist*, 31(2), 141-152.

Articles

Autonomie et reproduction : une perspective didactique sur la question de l'apprentissage dans le modèle d'enseignement explicite

Jeanne Bilodeau

Numéro 12, été 2022

La subjectivation au crible des dispositifs éducatifs contemporains

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1090443ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1090443ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bilodeau, J. (2022). Autonomie et reproduction : une perspective didactique sur la question de l'apprentissage dans le modèle d'enseignement explicite. *Éthique en éducation et en formation*, (12), 53–71. <https://doi.org/10.7202/1090443ar>

Résumé de l'article

L'article rend compte d'une analyse du modèle d'enseignement explicite tel que décrit dans les écrits scientifiques québécois associés aux recherches sur les pratiques efficaces. Dans un premier temps, l'auteure présente une perspective théorique issue de la théorie des situations didactiques et de la théorie de l'autonomie de Cornelius Castoriadis. Cette articulation théorique amène à poser l'activité de création des élèves et leur participation à la communauté des savoirs mathématiques comme constitutives de l'apprentissage dans la classe. Dans un deuxième temps, cette perspective théorique sert d'assise pour l'analyse des interprétations de l'apprentissage que proposent certains écrits scientifiques québécois associés à l'efficacité en éducation. L'article montre que ces écrits, en tant que dispositif promouvant certaines formes d'apprentissage, participent d'un processus par lequel les sujets qui contribuent aux institutions didactiques ne peuvent reconnaître les connaissances mathématiques élaborées comme le produit de leur propre travail.

Autonomie et reproduction : une perspective didactique sur la question de l'apprentissage dans le modèle d'enseignement explicite

Jeanne Bilodeau, doctorante et chargée de cours

Université du Québec à Montréal, Département d'éducation et formation spécialisées

Résumé : L'article rend compte d'une analyse du modèle d'enseignement explicite tel que décrit dans les écrits scientifiques québécois associés aux recherches sur les pratiques efficaces. Dans un premier temps, l'auteure présente une perspective théorique issue de la théorie des situations didactiques et de la théorie de l'autonomie de Cornelius Castoriadis. Cette articulation théorique amène à poser l'activité de création des élèves et leur participation à la communauté des savoirs mathématiques comme constitutives de l'apprentissage dans la classe. Dans un deuxième temps, cette perspective théorique sert d'assise pour l'analyse des interprétations de l'apprentissage que proposent certains écrits scientifiques québécois associés à l'efficacité en éducation. L'article montre que ces écrits, en tant que dispositif promouvant certaines formes d'apprentissage, participent d'un processus par lequel les sujets qui contribuent aux institutions didactiques ne peuvent reconnaître les connaissances mathématiques élaborées comme le produit de leur propre travail.

Mots-clés : enseignement explicite, pratiques efficaces, autonomie, didactique des mathématiques, Castoriadis

Abstract : This paper presents an analysis of the explicit teaching model as described in Quebec scientific writings associated with research on effective teaching practices. First, the author presents a theoretical perspective derived from the theory of didactic situations and Cornelius Castoriadis's theory of autonomy. This theoretical articulation leads to posit the creative activity of students and their participation in the community of mathematical knowledge as constitutive of the learning process in the classroom. Secondly, this theoretical perspective serves as a basis for the analysis of interpretations of learning offered by certain Quebec scientific writings associated with effectiveness in education. The article shows that these writings, as a device promoting certain forms of learning, participate in a process in which subjects who contribute to educational institutions cannot recognize the mathematical knowledge developed as the product of their own work.

Keywords : direct instruction, effective teaching strategies, autonomy, didactics of mathematics, Castoriadis

Introduction

Depuis quelques décennies, l'école québécoise fait face à des pressions soutenues d'efficacité et de standardisation. La mise en place de pratiques pédagogiques et de modes d'évaluation uniformisés se fait de plus en plus pressante (Normand, 2006). Ces pressions, si elles transforment les pratiques d'enseignement dans les classes (Normand, 2006), transforment également les pratiques scientifiques en éducation : la demande adressée par les États occidentaux au monde de la recherche se réoriente vers des indications sur son fonctionnement (Saussez et Lessard, 2009) et sur son efficacité (Ozga, 2008).

C'est ainsi que se développe tout un champ de recherches s'intéressant à l'efficacité des systèmes éducatifs et des pratiques pédagogiques dans les classes. Ces recherches font la promotion d'une gestion axée sur le rendement et sur l'amélioration de la réussite scolaire (Normand, 2006). Parmi les pratiques pédagogiques expérimentées dans le cadre d'essais contrôlés randomisés et de méta-analyses, l'enseignement explicite est considéré comme l'une des plus efficaces par le paradigme des données probantes pour atteindre les seuils de réussite scolaire, seuils mesurés selon les taux de diplomation et de réussite à des épreuves comparatives internationales (Barallobres et Bergeron, 2020); Gauthier, Bissonnette et Richard (2007b), dont les travaux constituent des références sur la question de l'efficacité des pratiques éducatives et des établissements d'enseignement au Québec, affirment même « qu'à un enseignement efficace correspond une démarche d'enseignement explicite et systématique » (p. 109). Dans ce modèle d'enseignement, inspiré du béhaviorisme et de la pédagogie par objectifs, le savoir est modélisé avant d'être appliqué par l'élève dans le cadre de ce qui est souvent qualifié de « pratique autonome » (Rosenshine et Stevens, 1986). Ce modèle repose sur une structuration de la séquence en quatre phases : la démonstration magistrale, d'abord, l'illustration par des exemples, ensuite, l'application des connaissances par les élèves, subséquemment, et la répétition en vue de l'évaluation, finalement (Talbot, 2012). Cet article part donc de la mise en correspondance, effectuée dans certains discours scientifiques québécois en éducation, du modèle d'enseignement explicite avec ce qui constituerait de bonnes pratiques. Plus largement, cette mise en correspondance signale une tendance à subordonner les pratiques d'enseignement aux données issues de la recherche, l'enseignement explicite faisant l'objet d'une popularité grandissante au Québec. Les écrits scientifiques québécois du courant de l'efficacité en éducation qui ont été analysés dans cet article s'inscrivent ainsi dans « la guerre des enseignements » (Sensevy *et al.*, 2020, p. 59) opposant des formes d'enseignement inspirées du constructivisme, dont le cœur est la production d'une activité propre à l'élève dans la résolution d'un problème auquel il est confronté, et celles fondées sur l'explicitation et la transmission directe des savoirs. Notre article tente d'aborder le problème à partir d'une position différente. À la suite de Sensevy (2015), nous affirmons la solidarité de la politique et de l'éducation. La dépendance de l'apprentissage aux formes sociales de l'éducation et aux institutions didactiques nous amène

à clarifier les implications théoriques et idéologiques sous-tendant les conceptions de l'apprentissage dans les modèles scientifiques en éducation.

L'une des grandes activités politiques me paraît consister dans l'examen du potentiel émancipateur des formes d'éducation. En tant qu'institutions, les formes (dispositifs) didactiques peuvent fonctionner pour elles-mêmes, en maintenant les institués (les élèves, les professeurs, ceux qui les encadrent) institués, c'est-à-dire dans une relation d'aliénation, ce qui signifie à la fois que les formes didactiques les font autres que ce qu'ils sont et qu'ils ne peuvent se reconnaître et s'exprimer dans l'activité que leur impose ces formes. Ou bien elles peuvent avoir une fonction démocratique (Dewey, 1939), ce qui signifie qu'elles ont pour finalité de rendre les institués instituants, c'est-à-dire d'organiser la puissance des institués sur le devenir institutionnel. (Sensevy, 2015, p. 118)

À cet égard, les enjeux politiques soulevés dans l'article concernant le contrôle de l'institution didactique et mathématique de la classe, l'activité de création des élèves ainsi que la responsabilité des sujets de l'institution dans la production de connaissances sont intrinsèquement reliés à la perspective didactique adoptée.

Ceci nous amène à faire une dernière remarque. Il ne s'agit pas de faire la critique, par cet article, de l'ostension ou de la démonstration explicative (Sarrazy, 2007) en tant que pratique d'enseignement effective. Les raisons qui poussent « à dire et à montrer » l'enjeu de l'enseignement ou celles qui poussent au contraire « à le taire et à le cacher » (Sensevy *et al.*, 2020) ne sont pas l'objet de cet article. Il ne s'agit pas plus d'opposer l'activité de création des élèves, associée traditionnellement aux théories constructivistes de l'apprentissage, à la transmission de savoirs constitués, associée la plupart du temps à des approches directives (Sensevy *et al.*, 2020). Comme nous le verrons plus loin, la perspective didactique adoptée offre des outils théoriques pour dépasser cette opposition.

L'article vise plutôt à s'interroger sur les implications théoriques et idéologiques des modèles scientifiques en éducation. L'analyse critique concerne donc des modèles théoriques et non des pratiques d'enseignement. Plus précisément, nous examinons les conceptions sur la nature des apprentissages dans le modèle d'enseignement explicite tel que décrit dans les écrits scientifiques québécois associés aux recherches sur les pratiques efficaces. Ces conceptions sur la nature des apprentissages, implicites aux discours de promotion des bonnes pratiques, contribuent à construire, d'une part, un certain rapport aux savoirs et, d'autre part, un certain rapport à soi pour les élèves, sujets des institutions didactiques.

Dans un premier temps, nous présentons notre perspective théorique en proposant une articulation de la théorie des situations didactiques en didactique des mathématiques et de la théorie de l'autonomie de Cornelius Castoriadis dans *L'institution imaginaire de la société* (1975). Dans un deuxième temps, nous analysons quelques travaux qui constituent des

références concernant les pratiques efficaces dans le contexte du Québec, afin de cerner les conceptions de l'apprentissage dans le modèle d'enseignement explicite.

1. Autonomie dans la théorie des situations didactiques

S'intéresser à la nature des apprentissages que sous-tendent les modèles d'enseignement et les théories didactiques, c'est tout à la fois s'interroger sur les possibilités d'action des élèves dans la classe et les rapports de pouvoir que ces modèles théoriques contribuent à construire. Dans cette première section, nous présentons notre positionnement théorique sur le rôle dévolu à l'élève dans la classe en tant que sujet didactique, positionnement issu de la théorie des situations didactiques et de la théorie de l'autonomie de Cornelius Castoriadis. Ce positionnement servira de cadre à l'analyse du type de sujet que participe à construire le modèle d'enseignement explicite.

La théorie des situations didactiques est un projet scientifique dans le champ de la didactique des mathématiques. En 1994, Guy Brousseau souligne le contenu politique de ce projet, qu'il considère comme inséparable d'une gestion démocratique de la production et de l'usage des savoirs.

[Si] on considère les savoirs, les connaissances et leur emploi, jamais l'écart entre les hommes ou les sociétés n'a été plus grand qu'aujourd'hui dans le monde. Jamais autant de problèmes graves pour l'avenir de l'humanité n'ont autant dépendu de la transmission rapide d'informations complexes à des populations aussi nombreuses et aussi variées et jamais les obstacles non techniques à cette diffusion n'ont apparu [sic] plus clairement.

Il est plus important que jamais de partager le contrôle des affaires des hommes entre tous les hommes. Ce contrôle exige un minimum de modes de pensées qui doivent être communs; leur élaboration, leur diffusion, leur acceptation et leur usage dépendent d'inter-assujettissements qui sont l'objet de la didactique au sens le plus large. Le partage de la responsabilité dans la diffusion de cette culture commune apparaît aussi comme une condition primordiale d'une société qui veut respecter la dignité humaine. (Brousseau, 1994, p. 2)

Dans ce qui suit, et partant du partage du contrôle des institutions humaines souligné par Guy Brousseau comme exigence de notre époque, nous analysons plus spécifiquement la forme que peut prendre ce partage dans la situation didactique en classe de mathématiques.

Dans la théorie des situations didactiques, la situation didactique est le milieu artificiel dans lequel est plongé l'élève et où celui-ci est appelé à faire des choix (Bessot, 2004), non en fonction de la volonté de la personne enseignante, mais en réponse aux exigences du milieu. La notion de dévolution rend compte du transfert de responsabilité de la personne

enseignante à l'élève en ce qui concerne la production de connaissances. Ainsi, « le maître cherche à faire dévolution à l'élève d'une situation adidactique qui provoque chez lui l'interaction la plus indépendante et la plus féconde possible. » (Brousseau, 1986, p. 50). Dans cette interaction d'un sujet avec un milieu, le milieu, source de déséquilibre et producteur de connaissances, doit comporter les contraintes nécessaires pour offrir au sujet une rétroaction sur la justesse et la pertinence des connaissances qu'il met en œuvre dans la situation (Giroux, 2008) afin qu'émergent des objets mathématiques en tant qu'outils nécessaires à la résolution des problèmes posés (Barallobres, 2009). « L'élève acquiert ces connaissances par diverses formes d'adaptation aux contraintes de son environnement » (Brousseau, 1990, p. 324). Les situations adidactiques sont construites de telle façon que l'élève puisse faire des choix à l'intérieur des contraintes de la situation. La relation de l'élève à la situation adidactique dans laquelle il est plongé est d'abord celle d'une dépendance aux exigences de la situation. Or, cette relation, pour que l'élève apprenne, doit se transformer dans le sens d'une prise de contrôle progressive vis-à-vis de la situation proposée. L'enjeu de la dévolution est l'instauration d'un rapport de savoir à la situation adidactique, auquel moment l'élève est rendu capable d'utiliser les connaissances acquises pour transformer la situation (Conne, 1992). L'élève acquiert alors du contrôle sur la situation (alors que le contrôle se trouvait auparavant du côté de la situation, par l'imposition de ses contraintes) en reconnaissant les connaissances comme légitimes, en tant qu'outils pour agir sur la situation. « L'enseignement a pour objectif principal le fonctionnement de la connaissance comme production libre de l'élève dans ses rapports avec un milieu adidactique » (Brousseau, 1990, p. 324), production libre c'est-à-dire comme réponse aux contraintes gérée par le sens.

Au sein de la situation didactique, la position attendue de l'élève en tant que sujet didactique est donc celle d'un certain niveau d'émancipation par rapport au discours et à l'action de la personne enseignante. Cette émancipation relative est nécessaire pour qu'advienne, dans la situation adidactique, une rencontre directe entre l'élève et un savoir qui le dépasse, mais qu'il devra s'approprier. Cette émancipation concerne tout à la fois le rapport de domination où le sujet est privé de la création de sens en même temps que le contenu du discours lui-même : ce contenu et les savoirs qu'il intègre, bien qu'ils préexistent à la situation didactique, sont transformés par l'appropriation des élèves. Le pouvoir de création et d'appropriation apparaît comme fondamental dans la théorie des situations didactiques et rappelle en cela la théorie de l'autonomie de Cornelius Castoriadis.

La vérité propre du sujet est toujours participation à une vérité qui le dépasse, qui s'enracine et l'enracine finalement dans la société et dans l'histoire, lors même que le sujet réalise son autonomie. [...] Si le problème de l'autonomie est que le sujet rencontre en lui-même un sens qui n'est pas sien et qu'il a à le transformer en l'utilisant, si l'autonomie est ce rapport dans lequel les autres sont toujours présents comme altérité et comme ipséité du sujet – alors l'autonomie n'est concevable, déjà

philosophiquement, que comme un problème et un rapport social. (Castoriadis, 1975, p. 158-159)

Dans la situation adidactique, les contraintes incitent le sujet à reconnaître la présence de pratiques et d'institutions mathématiques en tant qu'altérité, mais la nécessité de faire des choix et l'utilisation de savoirs produits par d'autres pour faire avancer la situation permettent en même temps de s'approprier les savoirs, de les faire siens dans ce que Castoriadis nomme un « mouvement de reprise » (Castoriadis, 1975, p. 154). Cette utilisation de savoirs institués en transforme le sens; par cette utilisation, l'élève fait l'expérience singulière et vivante de ce que ces savoirs contiennent (Sarrazy, 2015).

L'élève se constitue alors, toujours de manière relative, comme sujet autonome, au sens de Castoriadis, où l'autonomie vise à se défaire de la domination par le discours d'un autre.

Un discours qui est mien est un discours qui a nié le discours de l'Autre; qui l'a nié, non pas nécessairement dans son contenu, mais en tant qu'il est discours de l'Autre; autrement dit, qui, en explicitant à la fois l'origine et le sens de ce discours, l'a nié ou affirmé en connaissance de cause, en rapportant son sens à ce qui se constitue comme la vérité propre du sujet – comme ma vérité propre. (Castoriadis, 1975, p. 151)

Encore une fois, le potentiel de création et de production de sens, nourri par les interactions avec les contraintes de la situation, apparaît comme fondamental dans la conception de l'apprentissage que propose la théorie des situations didactiques. L'imposition du discours de l'Autre est rejetée en tant que le sens du discours est affirmé par le sujet et rapporté à sa vérité propre.

L'importance de la création et le concept de dévolution dans la théorie des situations didactiques obligent à rejeter une « programmabilité » de la transmission des savoirs (Chopin, 2006) pour laisser une place à l'imprévisible et à l'inattendu dans l'institution de la classe. La rencontre de l'élève avec le savoir dans la situation adidactique, parce qu'elle transforme les significations et les rapports personnels passés à ce savoir et aux autres savoirs, ne peut pas être fixée à l'avance. La transmission de connaissances, loin d'être une activité aveugle, ne peut être non plus entièrement définie par avance. D'ailleurs, l'acceptation par l'élève du rôle qui est déterminé pour lui dans la situation adidactique n'est jamais assurée (Esmenjaud-Genestoux, 2008).

Élever un enfant (que ce soit comme parent ou comme pédagogue) peut être fait dans une conscience et une lucidité plus ou moins grandes, mais il est par définition exclu que cela puisse se faire à partir d'une élucidation totale de l'être de l'enfant et du rapport pédagogique. (Castoriadis, 1975, p. 108)

Pour Castoriadis, l'éducation, comme les autres activités humaines les plus élevées et les plus lourdes de conséquences, appartient à ces activités qui, bien qu'elles soient conscientes, ne peuvent garantir rationnellement ni leurs fondements ni leurs résultats. Ces activités appartiennent au domaine du faire, ne reposant sur aucune certitude ultime, et se distinguant par là d'activités purement rationnelles qui reposeraient sur un savoir exhaustif ou pratiquement exhaustif pour répondre aux questions qui pourraient émerger de la pratique. Ce dernier type d'activité purement rationnelle s'approche, pour Castoriadis, de la technique où « l'action se bornerait à poser dans la réalité les moyens des fins qu'elle vise, à établir les causes qui amèneraient les résultats voulus » (Castoriadis, 1975, p. 107). Bien peu d'activités humaines y correspondent pourtant.

Bernard Sarrazy (2015) soutient que l'activité d'apprentissage implique des manifestations de débordement et l'expérience de la transgression dans la classe. Encore plus radicalement, les élèves peuvent décider de ne pas apprendre, ou en tout cas de ne pas apprendre selon le projet prévu. La personne enseignante, dans la théorie des situations didactiques, contrôle l'aménagement du milieu pour inciter à certaines interactions entre l'élève et le savoir et non ces interactions elles-mêmes ou les connaissances qu'elles permettent de produire (Giroux, 2008). L'entreprise d'éducation comporte toujours une large part d'inattendu et de contingence. Cette part d'inattendu et de contingence ne relève pas d'une ignorance qui pourrait éventuellement être levée par l'élaboration de nouveaux savoirs : le travail sur les significations dans le processus d'enseignement-apprentissage, puisqu'il continue et qu'il modifie les significations passées, empêche de clore le rapport pédagogique. La contribution majeure de Castoriadis, à laquelle renvoie cette part d'inattendu, c'est d'avoir montré qu'aucune théorie ne pourra jamais être exhaustive parce que l'activité humaine peut toujours faire surgir du nouveau (Martuccelli, 2002).

Ainsi, la théorie des situations didactiques tend à montrer qu'on ne peut accomplir le travail d'élucidation à la place des élèves : c'est à eux de le faire. Ce qui est visé par la transmission et par l'enseignement, ce n'est pas la pure reproduction du même, c'est plutôt la « re-production de l'expérience » (Sarrazy, 2015), un usage, une appropriation, une manière de faire. Cette appropriation, ce sens du savoir rapporté à soi, il n'est pas possible de la transmettre directement par le discours : c'est à l'élève de faire cet usage dans le processus de dévolution. Pour autant, ceci ne disqualifie pas à tous égards l'ostension en tant qu'explication démonstrative d'un contenu du savoir par le discours : il s'agit seulement de reconnaître que cette monstration est largement insuffisante à l'appropriation par les élèves. « Le caractère indicible de ce qui doit être appris me paraît assez souvent sous-estimé (alors que j'aurais tendance à le placer à l'origine des didactiques) » (Sarrazy, 2007, p. 34). La relation d'enseignement exige alors de communiquer le savoir sans le dévoiler (Brousseau, 1990, p. 325).

Dans l'interprétation de l'apprentissage développée jusqu'ici, ce n'est pas l'origine du discours sur le savoir (que celui-ci vienne de l'élève ou de la personne enseignante) qui est fondamental. Ce qui importe, c'est ce que l'élève peut faire de ce discours, les conditions didactiques et sociales permettant sa transformation et son appropriation en un discours propre au sujet, toujours à l'intérieur de certaines contraintes. L'apprentissage « exige de l'élève une création singulière correspondant à un usage nouveau, mais conforme aux règles mathématiques acceptées » (Sarrazy, 2015, p. 7). Au sein de la classe, l'élève qui accepte d'être « créateur » et « auteur » dans l'activité mathématique se pose comme sujet autonome dont la liberté n'est envisageable que dans le cadre d'une culture et d'une histoire collectives, c'est-à-dire envisageable seulement par l'interaction avec certaines contraintes (Sarrazy, 2015). La règle agit comme une norme permettant aux élèves d'évaluer et de juger leur action : elle autorise certaines décisions et en interdit d'autres. La signification de la règle apparaît alors dans l'usage qui en est fait dans une situation donnée (Sarrazy, 2015).

C'est donc non seulement par l'interaction avec une culture et une histoire mathématiques que se constitue l'élève en tant que sujet mathématique, mais c'est également par les interactions avec d'autres sujets, dans l'institution sociale qu'est la classe.

Il existe ainsi une dépendance nécessaire de l'apprentissage à l'enseignement, d'abord parce que la forme symbolique à transmettre condense une expérience et une conceptualisation transcendantes au seul individu (pourrait-on apprendre l'heure, c'est-à-dire lire l'heure et rapporter sa propre activité à la norme de l'horloge, sans quelqu'un pour nous faire apprendre, et sans des jeux sociaux dans lesquels la connaissance et l'usage de l'heure sont nécessaires?), ensuite parce que ce que l'élève va pouvoir réussir et comprendre de et avec cette forme symbolique dépend étroitement de la manière dont le milieu-problème aura été construit par l'élève et le professeur (processus de mésogénèse), dans sa relation au contrat didactique. (Sensevy, 2015, p. 115)

Le développement de connaissances, puisqu'il a toujours cours, à l'école et ailleurs, dans des situations partagées, n'appartient pas à un sujet pris isolément. Ce qui est en jeu, selon Conne (1992), c'est la communauté de notre connaissance qui transite par des situations de référence commune, par un partage de savoirs. Une « situation est toujours sociale, mettant en co-présence (effective autant qu'évoquée) plusieurs individus, plusieurs connaissances » (Conne, 1992, p. 250). Sont présents dans la situation les autres élèves de la classe et la personne enseignante ainsi que la communauté des mathématiques. Penser l'apprentissage et l'enseignement, c'est donc, dans une perspective didactique, « construire une conception *institutionnelle* de la cognition » (Sensevy, 1998, p. 32), c'est étudier l'institution de la classe.

Ainsi, le remplacement du discours de l'autre par celui propre au sujet ne signifie pas pour autant que ce discours propre à soi soit un discours individuel. L'apprentissage est

envisagé « comme un réseau de liens cognitifs entre élèves » (Sensevy, 1998, p. 235), où l'institution de la classe agit sur ses sujets non seulement en désignant les objets d'apprentissage, mais aussi en instaurant certains rapports avec les objets de savoirs. L'élève n'est pas « un pur sujet épistémique qui résoudrait des problèmes à la manière d'un ordinateur, en effectuant des choix rationnels : l'élève apparaît plutôt comme un agent dont les comportements s'expliquent en référence aux sédimentations laissées par son histoire vécue dans l'institution de la classe » (Sensevy, 1998, p. 31). La notion de contrat didactique, constitué des comportements de la personne enseignante attendus par les élèves et des comportements des élèves attendus par la personne enseignante, permet alors de comprendre la pratique des élèves dans la classe. C'est cette même notion qui peut permettre de penser les changements potentiels à cette pratique. « Le cognitif ne sera pas considéré comme propriété de l'élève – du sujet – mais comme constitué par les habitus de la pratique scolaire telle qu'elle s'inscrit dans le travail d'institution qui s'opère dans la classe, et qui va forger, au sein d'une phénoménologie spécifique, les dispositions scolaires » (Sensevy, 1998, p. 34).

Le contrat didactique instaure donc certains types de pratiques et de dispositions scolaires et certains rapports des élèves aux savoirs. En transgressant le contrat classique que Sarrazy (2015) désigne par ces mots : « je t'enseigne, c'est-à-dire je te montre ou je te dis ce que tu dois apprendre et comment tu dois le faire. Et toi, tu apprends, c'est-à-dire que tu reproduis ce que je t'ai dit ou montré » (p. 6), l'apprentissage interroge nécessairement les règles, les contraintes et les savoirs qui régissent l'action. La classe est le monde commun où les élèves et la personne enseignante se rencontrent en tant que sujets didactiques pour communiquer autour de normes et de principes mathématiques : les échanges et les interactions construisent une interprétation commune de la situation. L'abandon de méthodes bien maîtrisées, mais reconnues comme moins efficaces et « l'adoption de formes convenues, choisies pour leurs performances particulièrement ajustées aux besoins du fonctionnement d'une institution, perm[et] un contrôle collectif et différé des actions entreprises en son nom » (Esmenjaud-Genestoux, 2008, p. 26). Contre « l'autonomisation et la dominance des institutions » (Castoriadis, 1975, p. 198) relativement au groupe, fondements de l'aliénation, l'apprentissage des élèves dans la théorie des situations didactiques implique un contrôle par les sujets formant le collectif des productions de l'institution mathématique de la classe.

L'engagement délibéré dans un processus d'appropriation du sens et des usages de savoirs fondés dans une culture et dans des institutions, l'imprévisibilité de la rencontre avec le savoir et l'espace de création dévolu à l'élève dans la situation adidactique apparaissent alors comme des conditions de l'apprentissage en tant que « création normative » (Sarrazy, 2015, p. 8) dans la théorie des situations didactiques. Le sujet didactique peut alors se constituer comme un sujet autonome dans ses relations à une histoire et à une culture collectives qui le dépassent, mais qu'il devra s'approprier (cette constitution comme sujet n'est toutefois jamais assurée). L'appropriation d'une histoire et d'une culture mathématiques, c'est, pour le collectif de la classe, l'adoption de savoirs reconnus comme

utiles pour agir sur et dans l'institution didactique. L'autonomie des sujets se réalise donc par leur contrôle partagé de l'institution, transformant les institués en instituants (Sensevy, 2015).

2. Modèle et reproduction dans l'enseignement explicite

La lecture d'écrits scientifiques québécois emblématiques du courant de l'efficacité en éducation nous a permis de cerner les conceptions de l'apprentissage qu'implique le modèle d'enseignement explicite. Afin de faire apparaître certaines de leurs implications théoriques et idéologiques, ces écrits sont mis en dialogue avec le positionnement théorique développé dans la section précédente. Les travaux de Clermont Gauthier, de Steve Bissonnette et de Mario Richard ont été retenus parce qu'ils constituent des références concernant les pratiques et les écoles efficaces dans le contexte québécois. Il s'agit du groupe d'auteurs principal ayant diffusé et adapté pour le Québec les recherches sur l'efficacité, d'abord issues de pays anglo-saxons.

De manière générale, c'est une conception de l'apprentissage comme application et reproduction de savoirs directement transmissibles qui ressort de la lecture de ces textes.

Rosenshine (1986) indique qu'au départ, en enseignement explicite, l'enseignant modélise ce qu'il faut faire devant les élèves, pour ensuite les accompagner en pratique dirigée afin qu'ils s'exercent à leur tour. Ils seront alors capables, en bout de course, d'accomplir la tâche, seuls, en pratique autonome. (Bissonnette *et al.*, 2005, p. 109)

Le contrôle des actions des élèves vise à assurer une application conforme au modèle présenté à l'étape du modelage. La séquence décrite dans l'extrait ci-dessus présume de faibles transformations entre le moment de la présentation du modèle par la personne enseignante et le moment du travail individuel par les élèves.

[L]'enseignant peut s'assurer que les élèves ne mettront pas en application des apprentissages mal compris, pouvant les conduire à développer des connaissances erronées. (Bissonnette *et al.*, 2005, p. 111)

L'espace d'interprétation par les élèves semble alors réduit à une compréhension juste ou erronée de ce que dicte la personne enseignante. Dans le modèle d'enseignement explicite, les élèves sont mis individuellement en contact avec le savoir, sans interventions directes de la personne enseignante, seulement après que cette dernière a observé un haut niveau de maîtrise de la tâche à réaliser. Le temps de travail individuel sert donc de perfectionnement, par la réalisation d'un nombre élevé d'exercices.

Plus encore, les auteurs présument du pouvoir effectif de contrôler les apprentissages des élèves et le développement de connaissances, et non pas seulement les conditions favorables aux apprentissages. La situation didactique semble alors entièrement transparente

et le modèle théorique ne prévoit pas de place pour ce qui reste imprévisible dans la rencontre avec le savoir. Aucune « marge de contingence », aucun « degré de liberté » (Giroux, 2008, p. 8) pour l'action des élèves n'est alors prévu. Dans ce cadre, il semble que l'enseignement soit considéré comme une activité purement rationnelle au sens de Castoriadis (1975), c'est-à-dire une activité technique en ce qu'elle repose sur un savoir exhaustif où l'action se borne à poser dans la réalité les moyens des fins qu'elle vise.

Après la présentation de la matière, l'enseignant propose aux élèves des exercices à réaliser sous sa supervision. Cette forme de pratique guidée aide les élèves à vérifier, à ajuster, à consolider et à approfondir leur compréhension de l'apprentissage en cours. [...] L'enseignant délaisse la pratique guidée pour la pratique autonome (exercices individuels) lorsqu'il est assuré que les élèves ont atteint un niveau de maîtrise élevé de la matière à apprendre. La pratique autonome permet à l'élève de parfaire, seul, sa compréhension dans l'action, jusqu'à l'obtention d'un niveau de maîtrise de l'apprentissage le plus élevé possible. (Bissonnette, 2008, p. 88)

Dans l'extrait ci-dessus, la responsabilité de la production des connaissances reste entre les mains du maître, limitant la possibilité d'une rencontre directe entre les élèves et le savoir. Les élèves ne se voient pas reconnaître d'espace de création de sens ou d'émancipation par rapport au discours de la personne enseignante, et, pour emprunter les mots de Castoriadis, ils restent dominés par le discours de l'Autre.

L'enseignant, lors de la pratique autonome, observe constamment la performance des élèves pour être bien certain que des erreurs ne soient pas intériorisées et généralisées. Il faut donc donner au début un aperçu de la tâche à exécuter et du soutien. Ensuite, les élèves pratiquent (quand cela est pertinent) jusqu'à l'automatisation, soit un taux de 95 % de réussite. (Gauthier *et al.*, 2007a, p. 376)

La maîtrise du savoir enseigné, dans le cadre de la pratique autonome, est opérée par répétition. Dans le contrat didactique de l'enseignement explicite, les productions des élèves sont strictement pensées en référence au modèle, soit à la réponse attendue et détenue par la personne enseignante. Ces productions ne peuvent être acceptées que si elles sont conformes au modèle : plus encore, elles visent à être remplacées par le modèle lui-même. La parole de la personne enseignante se substitue constamment à celle de l'élève et, par ce mouvement, « ce [que l'élève] a fait lui devient étranger » (Sensevy, 1998, p. 98) : il est aliéné à son propre travail, à son propre sens. Cette aliénation est bien celle de Castoriadis (1975), identifiée comme domination du sujet par le discours de l'autre. C'est la clôture du sujet autour des significations instituées en même temps que la clôture du monde dans lequel les institutions sont étrangères aux sujets (Martuccelli, 2002).

[Si] l'élève reste confiné dans la position d'attente, qui repose fondamentalement sur une étrangeté foncière du savoir – celui-ci m'est étranger, c'est le maître qui m'indique

la route dans un paysage que je ne saurais avoir le temps d'explorer —, lui seront interdits les gestes de l'étude par lesquels le savoir autre est désaliéné (Sensevy, 1998, p. 61).

Cette position d'attente ne concerne pas l'action ou l'inaction de l'élève, mais bien le contenu de cette action et sa dépendance à la personne enseignante. L'action que propose le modèle d'enseignement explicite pour les élèves vise à reproduire le modèle. Or, cette activité de reproduction reste entièrement dépendante de la validation par la personne enseignante.

Par ailleurs, la didactique des mathématiques a montré la nécessité de fonder la connaissance des objets de savoir sur les expériences humaines qui ont produit ces objets (Mercier, 1999). De ce point de vue, ce qui est visé par l'enseignement, c'est la « reproduction » de l'expérience, « non au sens de la copie, de la répétition de ce que l'enseignant a dit ou montré, mais bien au sens d'une production nouvelle dans une situation nouvelle » (Sarrazy, 2015, p. 9). Ce travail est celui d'un « mouvement de reprise » (Castoriadis, 1975, p. 154) où le sens du savoir est affirmé par le sujet et rapporté à soi, non comme application et automatisation, mais comme création. Celle-ci suppose la production d'un usage nouveau, d'un rapport encore non élaboré au savoir dans l'institution de la classe (Sarrazy, 2015). Cette création prend sa valeur de l'utilité qu'elle présente pour faire face à la situation et à ses contraintes. Les élèves peuvent alors agir sur les règles et les contraintes de l'institution didactique comme réponse à ses besoins de fonctionnement, en adoptant des formes convenues, s'inscrivant par là dans la communauté et l'histoire des mathématiques.

L'autonomie, c'est donc le risque : accepter de vivre dans des institutions dont nous savons la part de contingence, parce que nous la travaillons. Conscience de cette contingence, puissance sur cette contingence. L'élève autonome : même si son action est nécessitée par les contraintes qui pèsent sur lui, il a conscience que les institutions dans lesquelles il apprend – et qui sont les réifications de ces contraintes – pourraient être autres, et il a la puissance, et la volonté de puissance, de les changer, et de changer avec elles. (Sensevy, 1998, p. 257).

Or, le modèle de l'enseignement explicite ne semble pas considérer les expériences humaines qui ont produit les savoirs dans le travail visant l'élaboration des connaissances en classe, réduisant par là la possibilité pour les élèves de s'inscrire dans la communauté et dans l'histoire des mathématiques. L'extrait qui suit vise à en rendre compte. Il est tiré d'un exemple de leçon portant sur la détermination de la valeur numérique d'une expression algébrique dans un ouvrage sur le modèle d'enseignement explicite destiné aux enseignants et aux enseignantes ainsi qu'aux personnes en formation à l'enseignement (Gauthier *et al.*, 2013, p. 288-290). Cet ouvrage a été choisi parce qu'il a été rédigé par le groupe d'auteurs dont les textes scientifiques ont été analysés.

Figure 1 (Gauthier et al., 2013, p. 288-290)

Leçon sur la valeur d'une expression algébrique
2^e secondaire

OUVERTURE DE LA LEÇON

- **Présenter l'objectif de la leçon**
Ce matin, nous allons apprendre comment trouver la valeur d'une expression algébrique.
- **Présenter l'objectif d'apprentissage**
À la fin de l'activité, vous devrez être en mesure de trouver la valeur de n'importe quelle expression algébrique.
- **Réactiver les connaissances préalables**
Qu'avez-vous déjà vu, entendu ou fait en lien avec ce sujet?

CORPS DE LA LEÇON

- **Modelage**
Quoi? *Aujourd'hui, on va voir la méthode à suivre pour trouver la valeur d'une expression algébrique.*
Pourquoi? *Cette méthode vous permettra de devenir rapide et habile à trouver la valeur d'une expression algébrique. On appelle « expression algébrique » un ensemble de lettres et de nombres reliés entre eux par des signes indiquant les opérations à effectuer. Les expressions algébriques permettent de représenter diverses choses comme des graphiques, des formules mathématiques ou des taux variables.*
Quand? *Chaque fois que la situation le demande. Pour calculer le prix d'un déplacement en taxi ou le coût de location d'une voiture pour un certain nombre de kilomètres parcourus, pour calculer l'aire ou le périmètre en fonction de différentes mesures, pour estimer le prix après un rabais d'un certain pourcentage, pour compléter une table de valeurs en mathématique, pour trouver la règle d'une régularité, pour estimer le temps nécessaire pour se rendre à Québec si l'on roule à une certaine vitesse.*
Comment? *Je vais vous montrer comment je procède. Voici une affiche qui explique les étapes de cette méthode.*

1) Écrire l'expression algébrique. 2) Remplacer les variables par la valeur choisie. 3) Calculer en respectant les priorités des opérations. On se rappelle que la priorité des opérations est la convention qui établit l'ordre à respecter pour effectuer les calculs dans une chaîne d'opérations. Exemple : pour $8(5)^2$, on calcule la valeur de 5^2 (5×5) avant de la multiplier par 8. 4) Effectuer une opération par ligne et toujours réécrire au complet.	Si $x = 5$ $8x^2 - 2x + 4$ devient $8(5)^2 - 2(5) + 4$ $(8 \times 25) - (2 \times 5) + 4$ $200 - 10 + 4 =$ 194 (valeur numérique)
---	---

Il s'agit d'un exemple de leçon en annexe de l'ouvrage, le seul concernant un contenu mathématique. Les possibilités d'analyse concernant l'enseignement des mathématiques sont

donc limitées. Reste qu'il est significatif que la seule proposition de leçon d'un contenu mathématique concerne l'apprentissage d'une « méthode » très simple et non un contenu plus complexe, comme une situation d'introduction à l'algèbre.

La présentation d'une méthode pour déterminer la valeur d'une expression algébrique est ici détachée de tout contexte initial, indépendant de tout problème. L'expression algébrique ne réfère à aucun domaine d'expérience interne ou externe aux mathématiques : il s'agit d'un travail décontextualisé, purement syntaxique (Barallobres, 2009). La situation d'enseignement présente la technique de détermination de la valeur numérique d'une expression algébrique comme la manipulation formelle de symboles mathématiques, sans que n'y soit rattaché de sens. Dans ce contexte, l'expression algébrique ne peut apparaître que comme un système de signes, comme une écriture symbolique et non comme une manière de produire un raisonnement. Dans l'exemple, l'expression algébrique est d'ailleurs définie comme « un ensemble de lettres et de nombres reliés entre eux par des signes indiquant les opérations à effectuer ». Même si on soutient que « les expressions algébriques permettent de représenter diverses choses comme des graphiques, des formules mathématiques ou des taux variables », cette fonction de représentation de l'algèbre pour résoudre un problème déterminé ne peut apparaître aux élèves. On propose uniquement de faire des calculs pour déterminer la valeur numérique de l'expression. Or, la nécessité de cette technique de calcul n'apparaît pas : on ne sait pas pourquoi on doit faire le calcul.

Par ailleurs, les contextes d'utilisation de détermination de la valeur d'une expression algébrique qui sont énumérés dans cet extrait ne semblent pas pertinents *a priori*. En effet, rien n'indique que, dans une situation particulière de la vie quotidienne, les élèves aient besoin de déterminer la valeur d'une expression algébrique pour calculer le coût d'un déplacement en taxi ou pour estimer un prix après l'application d'une réduction d'un certain pourcentage. Dans les contextes de la vie quotidienne, ce type de problèmes est très bien résolu à l'aide de connaissances arithmétiques. Ainsi, l'exemple présenté ne tient pas compte des contextes d'utilisation de l'algèbre dans le champ des mathématiques pour fonder la situation d'enseignement. De plus, ces contextes d'utilisation sont uniquement énumérés : ils n'apparaissent pas comme des « domaines d'expérience » (Barallobres, 2009), générant des questions pour lesquelles l'élaboration de représentations sur les expressions algébriques apparaîtrait comme un moyen efficace de réponse. Il semble que le discours de la personne enseignante est supposément suffisant à l'application du savoir par les élèves dans les contextes d'utilisation énumérés.

L'élaboration de connaissances sur les expressions algébriques n'est pas fondée sur les expériences qui ont produit ces savoirs, mais elle ne semble pas tenir compte non plus des rapports passés que les élèves entretiennent avec cet objet de savoir. À cet égard, l'étape de *réactivation des connaissances préalables* contient uniquement la question suivante : « Qu'avez-vous déjà vu, entendu ou fait en lien avec ce sujet? ». Aucun savoir ou aucun

rapport passé aux savoirs en jeu ne semble devoir être convoqué spécifiquement pour que la situation puisse fonctionner. Dans ce contexte, l'utilité et la fonction de la question posée aux élèves ne sont pas claires.

En supposant qu'à la fin de l'activité, les élèves devraient être capables de trouver la valeur numérique de toute expression algébrique contenant une variable à laquelle on substituerait une valeur, les auteurs semblent envisager l'apprentissage à faire comme une simple mise en application, comme la reproduction du même. La présentation du savoir contiendrait déjà l'ensemble de ses usages et la réalisation de l'exercice serait la répétition à l'identique du modèle présenté. Ainsi, l'étape de la pratique guidée vise à faire réaliser des exercices semblables en s'appuyant sur les étapes de la méthode présentées sur une affiche. À l'étape de la pratique autonome, où les élèves doivent montrer leur capacité à faire seuls ce qui leur a été enseigné, la leçon précise ceci : « si les élèves arrivent à trouver la valeur des expressions, poursuivre avec une méthode pour l'addition d'expressions algébriques » (Gauthier *et al.*, 2013, p. 290). Aucune indication n'est par ailleurs donnée sur les raisons qui feraient que la détermination de la valeur d'une expression algébrique constituerait une connaissance préalable à l'addition d'expressions algébriques. Plus encore, les situations d'enseignement semblent organisées comme une succession de méthodes à appliquer, en dehors de domaines d'expérience fondés sur le sens. La nécessité de se conformer au modèle dans le cadre de la pratique autonome rend impossible pour les élèves, du moins théoriquement, de reconnaître parmi les savoirs institués dans la classe le produit de leur travail collectif de création et d'institutionnalisation fondé sur le sens.

Dans le modèle de l'enseignement explicite, les actions des élèves ne peuvent être considérées comme étant encadrées et évaluées par des règles instituées ni comme participation à la collectivité d'humains qui fondent ces règles : les actions des élèves, plutôt dépendantes de la volonté du maître, sont soumises entièrement à l'évaluation et au jugement de ce dernier. Ainsi, la leçon prévoit de « vérifier les réponses des élèves. S'il y a des erreurs, reprendre le modelage et donner d'autres exercices » (Gauthier *et al.*, 2013, p. 290). À la toute fin de la leçon, la personne enseignante est invitée à « questionner les élèves sur les principaux éléments à retenir. De quelle stratégie a-t-on parlé aujourd'hui? Pourquoi doit-on utiliser cette stratégie? Quand doit-on utiliser cette stratégie? Comment? » (Gauthier *et al.*, 2013, p. 290). Ces questions sont identiques à celles qui organisent l'étape du modelage et il apparaît que les élèves sont appelés à rapporter l'information qui leur a préalablement été présentée. L'institution impose alors son interprétation de la situation en presumant que le travail des élèves se résume à la reproduction du modèle et en niant les jeux d'interprétation et de manipulation du savoir nécessaires à l'apprentissage. Les possibilités de questionnement des règles et des contraintes par les élèves y sont fortement réduites. Dans ce type d'organisation didactique, les objets mathématiques sont détachés de la pratique humaine qui en rend compte et sont « présentés comme des objets existant de toute éternité et indépendamment de tout problème, naturels » (Mercier, 1999, p. 10). Cette manière

d'aborder les savoirs n'est pas sans conséquence : elle implique que les institutions qui encadrent l'activité mathématique dans la classe sont immuables et que l'action des élèves ne peut les transformer. Elle tend par là à nourrir une organisation autoritaire des pratiques mathématiques et des institutions didactiques.

Conclusion

Malgré leur tendance à opposer connaissance et intérêt (Gauthier et al., 2007a), les recherches scientifiques portant sur les pratiques efficaces, comme toutes les recherches portant sur les pratiques d'enseignement, ont un contenu politique. C'est notamment parce que l'apprentissage a partie liée avec la liberté.

[L'] enseignement ne peut être conçu sans l'élève, en fonction d'indicateurs qui seraient étrangers à ce dernier et qui l'alièneraient du fruit de son travail. L'élève qui apprend véritablement n'apprend pas dans le but de faire mesurer sa performance. Il apprend pour pouvoir agir. L'enseignement qui lui permet de le faire doit lui offrir la possibilité de construire les outils au service de son action et diversifier ses horizons d'apprentissage. Ultimement, l'éducation mène l'éduqué à s'émanciper de son éducateur, c'est-à-dire à devenir soi et libre. (Demers, 2016, p. 969)

Devant la popularité grandissante du modèle d'enseignement explicite, à la fois dans les pratiques d'enseignement et dans les milieux de la recherche, nous avons défendu que ce modèle d'enseignement, en tant que principal dispositif pédagogique promu par le courant des recherches sur l'efficacité, risque de participer à un processus d'aliénation par lequel les sujets qui contribuent aux institutions didactiques ne peuvent reconnaître les connaissances mathématiques qui y sont élaborées comme le produit de leur propre travail. Cette forme spécifique de l'aliénation que nous pourrions nommer « aliénation didactique » repose, d'une part, sur l'idéal de contrôle total de la situation d'enseignement, par lequel la production de connaissances et le déroulement de la situation resteraient à la charge complète de la personne enseignante et, d'autre part, sur l'apprentissage envisagé comme mise en application directe des savoirs enseignés. Ainsi, le modèle d'enseignement explicite favorise un espace réduit pour l'action des élèves, celle-ci relevant d'une simple reproduction. Les rapports entre les élèves et le savoir y étant fortement médié par le discours de la personne enseignante, il apparaît particulièrement difficile de reconnaître dans les objets mathématiques enseignés les pratiques humaines qui les fondent ainsi que le travail de création nécessaire à leur rencontre. De cette manière, les recherches associées à l'efficacité en éducation risquent de participer à construire des sujets didactiques aliénés de leur propre travail, ces derniers ne pouvant envisager leur pratique comme participation à la communauté des mathématiques, soumis aux intérêts de reproduction d'institutions qu'ils ne peuvent contrôler.

Références

- Barallobres, G. (2009). Caractéristiques des pratiques algébriques dans les manuels scolaires québécois. *Petit x*, 80, 55-76.
- Barallobres, G. et Bergeron, L. (2020) Pratiques efficaces d'enseignement des mathématiques : une analyse du point de vue de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 40(1), 97-134. <https://revue-rdm.com/2020/pratiques-efficaces-denseignement-des-mathematiques-une-analyse-du-point-de-vue-de-la-didactique-des-mathematiques/>
- Bessot, A. (2004). Une introduction à la théorie des situations didactiques (Master « Mathématiques, Informatique » de Grenoble 2003-2004). *Cahier du laboratoire Leibniz*, (91).
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150, 87-141. <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3229>
- Bissonnette, S. (2008). *Réforme éducative et stratégies d'enseignement : synthèse de recherches sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles* [Thèse de doctorat, Université Laval]. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/19958>
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(9.3), 309-336.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 33-115. <https://revue-rdm.com/1986/fondements-et-methodes-de-la/>
- Brousseau, G. (1994). Perspectives pour la didactique des mathématiques. Dans M. Artigue, R. Gras, C. Laborde et P. Tavnignot (dir.), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France. Hommage à Guy Brousseau et Gérard Vergnaud* (p. 51-66). La pensée sauvage. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00567259>
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Éditions du Seuil.
- Chopin, M.-P. (2006). Temps d'enseignement et temps didactique : approche didactique de la question du temps dans l'enseignement des mathématiques au cycle 3 de l'école élémentaire, *Carrefours de l'éducation*, 1(21), 53-71. <https://doi.org/10.3917/cdle.021.0053>
- Conne, F. (1992). Savoir et connaissance dans la perspective de la transposition didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 12(2.3), 221-270. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01523900>
- Demers, S. (2016). L'efficacité : une finalité digne de l'éducation? *McGill Journal of Education*, 51(2), 961-971. <https://doi.org/10.7202/1038613ar>
- Esmenjaud-Genestoux, F. (2008). Les responsabilités de l'élève et sa conquête de l'autonomie dans l'étude des mathématiques. Approche didactique d'un cas de rééducation mathématique. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 1(41), 33-64. <https://doi.org/10.3917/lstdle.411.0033>

- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2007a). Quelle pédagogie au service de la réussite de tous les élèves? Un état de la recherche. Dans M. Frenay et X. Dumay (dir.) *Un enseignement démocratique de masse : une réalité qui reste à inventer*. Presses universitaires de Louvain. <http://books.openedition.org/pucl/1739>
- Gauthier, C., Bissonnette, S., et Richard, M. (2007b). L'enseignement explicite. Dans V. Dupriez et G. Chapelle (dir.), *Enseigner* (p. 107-109). Presses universitaires de France.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages. De Boeck.
- Giroux, J. (2008). Conduites atypiques d'élèves du primaire en difficulté d'apprentissage. *Recherches en didactique des mathématiques*, 28(1), 9-62. <https://revue-rdm.com/2008/conduites-atypiques-d-eleves-du/>
- Martuccelli, D. (2002). Cornelius Castoriadis : promesses et problèmes de la création. *Cahiers internationaux de sociologie*, 2(113), 285-305. <https://doi.org/10.3917/cis.113.0285>
- Mercier, A. (1999). Comment appréhender le cognitif depuis la didactique. Dans G. Lemoyne et F. Conne (dir.), *Le cognitif en didactique des mathématiques*. Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.4000/books.pum.15234>
- Normand, R. (2006). L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire. *Revue française de pédagogie*, 154(1), 33-44. <https://doi.org/10.4000/rfp.114>
- Ozga, J. (2008). Governing knowledge: research steering and research quality. *European Educational Research Journal*, 7(3), 261-272. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2008.7.3.261>
- Rosenshine, B. V. et Stevens, R. (1986). Teaching functions. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3^e éd., p. 376-391). Macmillan.
- Sarrazy, B. (2015). Règles, obéissance et transgression : l'enjeu de leurs rapports pour l'enseignement des mathématiques. *Chroniques*. <https://www.researchgate.net/project/Chroniques-fondements-et-epistemologie-de-lactivite-mathematique-fondations-and-epistemology-of-mathematical-activity/update/5de71e63cfe4a777d4f72b37>
- Sarrazy, B. (2007). Ostension et dévolution dans l'enseignement des mathématiques : anthropologie wittgensteinienne et théorie des situations didactiques. *Éducation et Didactique*, 1(3), 31-46. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.199>
- Saussez, F. et Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue française de pédagogie*, (168), 111-136. <https://doi.org/10.4000/rfp.1804>
- Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques : étude et autonomie à l'école élémentaire*. Presses universitaires de France.
- Sensevy, G. (2015). Apprendre : faire apprendre. *Revue française de pédagogie*, 192, 109-120. <https://doi.org/10.4000/rfp.4846>

- Sensevy, G., Messina, V. et Lefeuve, L. (2020). Enseignement constructiviste ou enseignement direct : il faut choisir. Dans Collectif Didactique pour enseigner (dir.), *Enseigner, ça s'apprend*. Éditions Retz.
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces, *Questions Vives*, 6(18), 129-140. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1234>

Articles

Travail collaboratif avec des enseignants et transformation de subjectivités

Patricia Sadovsky et José Antonio Castorina

Numéro 12, été 2022

La subjectivation au crible des dispositifs éducatifs contemporains

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1090444ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1090444ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Sadovsky, P. & Castorina, J. A. (2022). Travail collaboratif avec des enseignants et transformation de subjectivités. *Éthique en éducation et en formation*, (12), 72–91. <https://doi.org/10.7202/1090444ar>

Résumé de l'article

Dans cet article, nous problématisons les relations entre l'activité réflexive des enseignants sur leur propre travail, la production de savoirs sur l'enseignement et les transformations de leur subjectivité. Notre analyse prend appui sur des échanges systématiques autour de questions pédagogiques dans un groupe d'enseignants et des chercheurs en didactique des mathématiques. L'examen attentif des productions des élèves dans un cadre d'analyse critique de l'enseignement a été un événement majeur pour les enseignants, car ils ont réinterprété les rapports des élèves aux savoirs. Ce travail analytique a modifié la perception que les enseignants avaient d'eux-mêmes quant à leurs possibilités de s'engager dans une production intellectuelle fondée sur une réflexion concernant leur propre activité professionnelle. Le travail collaboratif a permis d'imaginer des solutions nouvelles aux problèmes posés par la pratique enseignante. C'est dans cette possibilité créatrice que réside la transformation de la subjectivité.

Travail collaboratif avec des enseignants et transformation de subjectivités

Patricia Sadovsky, professeure titulaire

Universidad Pedagógica Nacional (UNPE), Argentine

José Antonio Castorina, professeur titulaire

Universidad de Buenos Aires (UBA), Universidad Pedagógica Nacional (UNPE) et Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), Argentine

Résumé : Dans cet article, nous problématisons les relations entre l'activité réflexive des enseignants sur leur propre travail, la production de savoirs sur l'enseignement et les transformations de leur subjectivité. Notre analyse prend appui sur des échanges systématiques autour de questions pédagogiques dans un groupe d'enseignants et des chercheurs en didactique des mathématiques. L'examen attentif des productions des élèves dans un cadre d'analyse critique de l'enseignement a été un événement majeur pour les enseignants, car ils ont réinterprété les rapports des élèves aux savoirs. Ce travail analytique a modifié la perception que les enseignants avaient d'eux-mêmes quant à leurs possibilités de s'engager dans une production intellectuelle fondée sur une réflexion concernant leur propre activité professionnelle. Le travail collaboratif a permis d'imaginer des solutions nouvelles aux problèmes posés par la pratique enseignante. C'est dans cette possibilité créatrice que réside la transformation de la subjectivité.

Mots-clés : travail collaboratif, enseignants du primaire, chercheurs en didactique des mathématiques, subjectivités

Abstract : In this article, we examine the problems inherent in the relationships between teachers' reflective activity with regard to their own work, the production of knowledge about teaching, and transformations in their subjectivity. Our analysis is based on systematic exchanges around pedagogical questions in a group of teachers and researchers in mathematics education during a collaborative work. The close examination of students' productions within a framework of critical analysis of teaching was a major event for the teachers, as they reinterpreted the students' relationships to knowledge. This analytical work modified teachers' self-perceptions with regard to their potential to engage in intellectual production based on reflection about their own professional activity. The collaborative work allowed them to imagine new solutions to the problems posed by their teaching practice. It is in this creative possibility that the transformation of subjectivity lies.

Keywords : collaborative work, primary school teachers, researchers in didactics of mathematics, subjectivities

Introduction

Quelle est la participation des enseignants du primaire à l'élaboration des contenus qu'ils enseignent? Comme l'a affirmé Chevallard (1985) dans la *Théorie de la transposition didactique*, toutes les institutions fonctionnent sous certaines contraintes qui conditionnent la production, l'utilisation, le développement et la transmission des connaissances. Plus largement, de nombreuses études (Hargreaves et Goodon, 2006; Terigi, 2007; Vercellino, 2020) interrogent les manières dont l'organisation du système scolaire structure les pratiques éducatives. Plusieurs de ces études, appuyées sur la lecture de Foucault (1985), font appel à la notion de dispositif pour penser l'école comme une configuration stratégique de divers éléments – la sélection des contenus, l'organisation spatiale et temporelle des savoirs, les règles et règlements, les énoncés psychologiques et pédagogiques, les formes de regroupement de la population scolaire, les attributions des acteurs dans la prise de décisions, parmi bien d'autres aspects – qui, pensés en réseau, conditionnent de manière stable les pratiques éducatives.

La conception de l'école moderne est régie par les hypothèses d'homogénéité, de simultanéité, d'hétéronomie et de temporalité (Trilla, 1985). Dans ce contexte, les enseignants sont perçus comme des techniciens qui mettent en pratique des moyens pédagogiques dans des programmes de formation élaborés sans leur participation. Dès lors, l'enseignant exerce une profession réglementée, soumise à l'autorité en raison de son statut de fonctionnaire de l'État (Birgin, 2006), sans place pour une reconnaissance de sa production intellectuelle.

Au cours des dernières années, cette école moderne a considérablement changé, et la société s'est profondément transformée (Dussel, 2006). Pourtant, divers noyaux durs (Baquero et Terigi, 1996) persistent, tels que l'organisation temporelle des savoirs, la répartition des responsabilités dans la validité des idées traitées en classe ou encore les exigences concernant le contrôle des apprentissages. Ces noyaux durs heurtent autant les fondements didactiques et pédagogiques des directives émanant des politiques publiques actuelles que les demandes auxquelles les enseignants font face.

Ainsi, si l'activité des élèves en classe est devenue un objectif central depuis plus de trente ans dans notre région¹, la formation continue des enseignants reste prodiguée dans des cours dispensés en dehors des écoles. Ces cours sont les moyens privilégiés pour introduire des changements énoncés dans les documents ministériels. Cette stratégie repose sur une division claire du travail entre spécialistes, qui fournissent des savoirs sur l'intervention à l'école et le guidage du travail en classe, et enseignants, relégués à l'application efficace des moyens qui leur sont donnés (Birgin, 2006).

¹ Nous faisons ici référence à l'Amérique latine, surtout à l'Argentine.

Tout en ôtant aux enseignants la légitimité de cerner et d'étudier les problèmes qui découlent de leurs propres pratiques, cette modalité les subordonne subjectivement à des autorités à la fois externes à l'institution scolaire et dotées d'un grand prestige (par exemple, les chercheurs universitaires ou les spécialistes de l'ordre médical). Des problèmes relevant d'autres champs disciplinaires (psychologie, didactique spécifique, neurosciences, etc.) se substituent alors aux problèmes d'enseignement. Les nouvelles solutions élaborées se passent habituellement de la spécificité des conditions d'enseignement et ne décrivent l'espace social de la classe qu'au prix d'une réduction (Bronckart, 2007), car elles isolent chaque composante de cet espace – dans lequel les élèves et les enseignants interagissent à propos des connaissances que l'école vise à transmettre.

Nous considérons l'enseignant comme un sujet en situation de travail, traversé, dans ses décisions d'enseignement, par des conditionnements institutionnels qui ne déterminent pas complètement ses actions. Autrement dit, des espaces de liberté, des marges de manœuvre plus au moins larges peuvent émerger d'une dynamique impliquant des composantes cognitives, personnelles, sociales et institutionnelles (Robert et Rogalski, 2002. Comme Sensevy (2007) le souligne, l'enseignement est un processus *organiquement* interactif qui comporte donc une forte composante d'incertitude (l'accomplissement des tâches des enseignants dépend du fait que les élèves atteignent les apprentissages souhaités). Dans ce sens, la notion de *résistance au monde*, à laquelle fait référence la psychologie du travail (Dejours, 2012), est particulièrement pertinente pour rendre compte de l'écart entre les intentions du travailleur et les résultats obtenus. Nous faisons l'hypothèse que la transformation de cette résistance, exprimée en principe par un certain malaise, dans un processus de réélaboration de l'action enseignante, est favorisée par la reconstruction collective des faits produits dans les classes (à partir de l'analyse partagée de quelques traces de l'activité effective). Ainsi, il est possible d'interpréter les connaissances mises en jeu lors des interactions et de comprendre les possibles ruptures dans la communication, non pas dans le but de déterminer ce qui a été mal fait pour le corriger, mais dans celui de soumettre à la discussion les messages implicites caractérisant les échanges.

La réalisation soutenue de ce travail conjoint (des enseignants et des chercheurs dans notre cas) ouvre un espace d'échange où la prise de parole des enseignants devient un des éléments essentiels du processus de subjectivation (Dejours, 2012), en particulier par la mise en évidence des contraintes institutionnelles qui influencent le travail, ainsi que par leur mise en questionnement. Cette analyse critique des régulations institutionnelles participe activement à une réappropriation du travail (en habilitant, par exemple, des nouvelles actions auparavant inhibées) impliquant la conquête d'une position d'autonomie intellectuelle, autant pour le collectif enseignant que pour chaque membre de l'institution.

Lors de conversations entretenues avec des professeurs de mathématiques, entre 2011 et 2019, nous avons eu accès aux difficultés qu'ils éprouvent lorsqu'ils tentent

d'engager la participation des élèves dans les savoirs qu'ils veulent transmettre. Plusieurs enseignants nous ont semblé ne pas se sentir autorisés à élaborer des explications de ces difficultés, et leurs écoles ne comportaient aucun espace institutionnel pour élaborer de telles explications.

De plus, encourager les enfants à faire entendre leur voix dans les échanges en classe engendre une nouvelle incertitude pour les enseignants : *Respectent-ils leur engagement d'enseigner aux élèves en passant autant de temps à discuter de ce que les enfants eux-mêmes ont proposé²? Ne s'éloignent-ils pas des prescriptions du programme?* Leurs incertitudes sont également relatives aux exigences de contrôle des apprentissages : *s'ils (les élèves) savent procéder de cette manière, devraient-ils, également, apprendre les procédures conventionnelles? Les parents acceptent-ils que les enfants développent leurs propres procédures?*

Soulignons que de telles questions rendent compte de la multidimensionnalité des pratiques d'enseignement : les traditions scolaires, la place des parents, les exigences ministérielles, l'idée de responsabilité sociale de l'enseignement (Sadovsky *et al.*, 2018).

Ainsi, en analysant de manière conjointe avec les enseignants quelques procédures arithmétiques non conventionnelles produites par les élèves, plusieurs connaissances mathématiques – et plusieurs relations mathématiques liées à ces connaissances non prévues – sont apparues. La reconnaissance de ces relations mathématiques de la part des enseignants a exigé de l'équipe de recherche de réfléchir au statut à leur donner dans la classe. Poser de telles questions nécessite un espace institutionnel pour étudier ces productions, puis les reprendre en classe. Il s'agit alors de les analyser, de discuter de leur validité, de proposer des généralisations possibles pour le travail pédagogique, d'identifier et de formuler des problèmes émergeant des scènes de classe. Les chercheurs en éducation ne peuvent contribuer à un tel travail que s'ils se détachent d'une attitude prescriptive et d'un regard évaluatif, pour assumer une position de collaboration avec les enseignants (Desgagné *et al.*, 2001; Castorina et Sadovsky, 2018).

Les considérations ci-dessus ouvrent, de notre point de vue, un champ d'étude qui problématise les relations entre l'activité réflexive sur les pratiques des enseignants liées aux savoirs à transmettre en classe, la production de savoirs sur l'enseignement et la transformation de la subjectivité de l'enseignant. Nous nous appuyons sur l'analyse des échanges au sein d'un groupe de travail collaboratif sur l'enseignement, constitué d'enseignants d'école primaire et de chercheurs en didactique des mathématiques. Précisons que l'étude de ces échanges n'était pas initialement centrée sur des questions de subjectivité des enseignants.

² Nous reproduisons ici des propos d'enseignants.

Dans un premier temps, nous présentons l'approche collaborative privilégiée dans cette recherche ainsi que le dispositif de recherche qui a été mis en place. Nous rendons compte des aspects conceptuels et méthodologiques constitutifs de cette collaboration. Dans un second temps, nous analysons quelques échanges qui ont eu lieu au sein du groupe collaboratif afin de montrer le fonctionnement du processus de problématisation de l'enseignement. Nous examinons également deux épisodes qui contribuent à mettre au premier plan la dimension intersubjective de l'action enseignante. Dans un troisième temps, nous proposons une réflexion sur plusieurs tensions dans le travail collaboratif. En effet, les collaborations entre chercheurs et enseignants mettent toujours en question la fonction sociale de la recherche en éducation. À notre avis, ces questions requièrent la prise en compte de l'intervention de valeurs non épistémiques dans le processus d'enquête. Nous développons ensuite cette perspective dans un quatrième temps. Enfin, sur la base des développements précédents, nous considérons les relations entre travail collaboratif et subjectivité pédagogique. Nous tentons de rendre compte de la façon dont l'analyse partagée des problèmes d'enseignement modifie progressivement la perception que les enseignants ont d'eux-mêmes, de leurs possibilités d'analyse et des manières d'interpréter les idées des enfants.

1. Un dispositif de collaboration entre enseignants et chercheurs : problèmes conceptuels et méthodologiques

Une équipe de chercheurs en didactique des mathématiques de l'Université pédagogique nationale³ de Buenos Aires (Argentine) mène depuis 2012 un travail collaboratif avec des enseignants du primaire. Ces études s'inscrivent dans une perspective développée par de nombreuses équipes de recherche depuis environ 30 ans, lesquelles postulent, avec des nuances, la nécessité d'une participation active des enseignants aux études sur les problèmes d'enseignement des mathématiques (Bednarz et Proulx, 2010; Roditi, 2013).

La recherche à l'origine de cet article s'intéressait à l'analyse des problèmes d'enseignement rencontrés par les enseignants dans leur pratique. Il s'agissait de construire un espace de discussion entre des enseignants et des chercheurs en didactique des mathématiques, qui se rencontreraient toutes les deux semaines pendant quatre ans. Le dispositif expérimental comportait quatre groupes, chacun composé des enseignants de chaque école et de deux chercheurs. Le travail de chaque groupe se centrait sur l'analyse des réalisations des élèves, des comptes rendus d'épisodes de classes, des événements prévus et imprévus, etc. Tout le matériel empirique était le produit d'une planification partagée par tous les acteurs de la recherche. Les échanges et discussions ont été enregistrés en audio et, à chaque nouvelle rencontre, les chercheurs faisaient une synthèse de la rencontre précédente

³ María Mónica Becerril, Patricia García, María Paula Pérez, María Emilia Quaranta, Patricia Sadovsky.

(en s'appuyant toujours sur les enregistrements transcrits). Ces synthèses avaient pour finalité de reprendre les idées les plus débattues, d'identifier les sujets faisant résistance et d'objectiver la discussion.

Sur la base de l'approche participative mentionnée plus haut, l'équipe a d'emblée adopté une posture de transformation des modes d'échange, historiquement configurés, entre chercheurs et enseignants. En effet, la collaboration requérait de tisser un lien horizontal, le postulat de ce travail collaboratif étant que l'enseignant est un sujet capable de reconnaître le caractère problématique de l'enseignement et de se reconnaître comme capable d'adopter une posture d'autonomie intellectuelle pour agir. Loin de penser ce positionnement comme un acte volontaire, nous anticipions des tensions et des résistances attribuables à des postures profondément enracinées, telles que le rôle de praticiens accordé aux enseignants et l'attribution de prestige accordée d'habitude aux chercheurs (Sadovsky *et al.*, 2016).

La possibilité de définir des problèmes communs aux chercheurs et aux enseignants, de développer des stratégies d'action et d'analyser leur portée requérait, de la part des chercheurs, d'être disposés à revoir la pertinence et la validité de leurs propres cadres conceptuels. Ils devaient également réinterpréter leurs expériences de recherche antérieures en regard des contributions des enseignants. Réciproquement, les enseignants étaient appelés à se distancier, dans une certaine mesure, de l'immédiateté des situations didactiques analysées, en recherchant un équilibre dynamique entre l'engagement affectif et l'engagement évaluatif (Elias, 2002).

Ainsi, nous concevons le travail collaboratif comme un ensemble de pratiques dont les règles de fonctionnement sont produites et transformées dans la collaboration même et dont la finalité est l'analyse partagée de l'enseignement. Dans ce sens, il nous semble pertinent, d'un point de vue épistémique, d'étudier sa production, son développement et son effet sur l'enseignement et sur les conceptions des enseignants en tant que dispositif spécifique. Soulignons que dans ce texte, nous utilisons le terme *dispositif* pour référer à deux organisations très différentes : l'organisation scolaire, qui s'impose dans toute sa complexité, et celle qui résulte d'une manière de penser et de construire la collaboration entre enseignants et chercheurs.

Un ensemble de conditions ont contribué à un examen conjoint des problèmes pédagogiques dans le groupe : l'intention d'explicitier les hypothèses sous-jacentes aux interventions pédagogiques en classe, l'étayage des arguments des participants par la documentation produite en classe (travaux d'élèves, enregistrements ou comptes rendus d'épisodes de classe), l'analyse des enregistrements des rencontres et la production de synthèses des discussions de chaque réunion. Ces conditions ont favorisé la conquête progressive, non sans conflits, d'une interaction fondée sur la symétrie entre les apports des enseignants et ceux des chercheurs. Nous reviendrons sur ces questions dans la partie relative à l'intervention des valeurs dans le processus collaboratif (partie 4).

Parmi les documents apportés par les enseignants à l'espace collaboratif, les productions écrites réalisées en classe par les élèves ont eu une place prépondérante. Cette activité, bien plus que d'autres, a suscité un grand enthousiasme dans le groupe. La tâche ancienne – et routinière – de correction a cédé progressivement la place à un travail d'interprétation qui représentait un vrai défi. En effet, les productions des élèves n'étaient plus à classer comme « correctes » ou « incorrectes », et le nouveau regard porté sur elles a ouvert une voie particulièrement fertile pour problématiser l'enseignement. Ainsi, les enseignants ont retrouvé le goût de participer au développement d'un métier gratifiant, tout en participant à la formation d'une communauté de travail formée de leurs collègues et des chercheurs.

2. Du regard évaluatif à l'interprétation des productions des élèves

Les échanges au sein du groupe collaboratif ont amené les enseignants à encourager leurs élèves à produire leurs propres stratégies pour faire des opérations arithmétiques sans avoir nécessairement recours à des procédures conventionnelles. La mise en acte de cette pratique, soutenue par des conversations à l'intérieur du groupe collaboratif, a représenté un changement important pour plusieurs enseignants, comme l'illustre le dialogue suivant, au cours d'un bilan du travail du groupe, vers la fin de la première année de travail conjoint :

Enseignante 1 : Je me souviens quand nous avons commencé, je ne sais pas si c'était la première réunion, mais j'ai le souvenir de L [une collègue] disant : « Mes élèves n'arrivent pas à faire des soustractions. » Mais, qu'est-ce que nous comprenions à ce moment-là par « faire des soustractions »?

Enseignante 2 : Si nous entendions cette même phrase aujourd'hui, si elle disait cette même phrase, qu'elle ne dirait probablement plus de cette façon, nous comprendrions sûrement autre chose. Mais il me semble que ça montre le processus... aujourd'hui on n'entend pas la même chose, ou bien on ne pense pas de la même façon.

Pour ces enseignants, le sens des stratégies mises en acte par les élèves, initialement unique et partagé, s'est transformé à partir du travail collaboratif. En effet, les discussions autour de certaines productions des élèves dans les classes ont conduit à problématiser la notion même de soustraction. Plus généralement, un nouveau positionnement s'impose désormais aux enseignants :

Enseignante 1 : Ces réunions nous ont perturbées. Cette idée qu'il n'y a qu'une réponse possible, une seule façon de résoudre un problème, une seule façon d'y penser... nous ne pouvons plus la soutenir. Aucun retour en arrière n'est possible. C'est un parcours enrichissant pour l'enseignant et pour l'élève... Mais, en même temps, d'autres doutes ont émergé constamment.

Chercheur : Pourquoi aucun retour en arrière n'est possible?

Enseignante 2 : Parce qu'on ne peut plus revenir sur le fait qu'il n'y a qu'un chemin, et continuer à les guider pour « faire l'opération ». Maintenant, nous avons un éventail ouvert qui est merveilleux, on ne peut plus s'enfermer.

Enseignante 3 : Moi, je ne suis plus la même qu'au début. J'ai un autre point de vue, un autre regard, et d'autres préoccupations. Je me demande : qu'est-ce qui va se passer après ça?

Enseignante 4 : Je pense que les enfants ont ressenti la même chose que nous. Ils étaient habitués à ce que nous leur disions : « on va faire ça et ça ». Et maintenant, c'est différent. L'enthousiasme qu'on vit ici, on le porte dans la classe. Avant c'étaient sept ou huit enfants qui m'écoutaient, maintenant il y en a trente.

L'enseignante 3 attribue un sens au travail collaboratif qui lui renvoie une image transformée d'elle-même : *je suis différente parce que j'ai vécu cette expérience*. L'enthousiasme de l'enseignante 4 est attribuable à la réussite de son activité. Elle a réussi à surmonter une manière routinière d'enseigner et elle est aujourd'hui surprise face aux productions des élèves. Chaque fois, elle constate que les enfants se sentent convoqués par les défis qu'elle leur propose, ce qui favorise son regain d'intérêt pour son travail.

En se prolongeant tout au long des rencontres, l'activité d'analyse des productions des enfants est devenue un outil de clarification des idées mathématiques des élèves et de réflexion sur d'éventuelles interventions pédagogiques qui incorporent les idées des élèves aux connaissances enseignées : *J'imagine déjà la classe, je voudrais savoir comment X va s'en sortir* [enseignante faisant allusion à un élève].

Ce processus a permis progressivement à ces enseignants de trouver chez leurs propres élèves *de nouveaux enfants* capables d'élaborations diverses – correctes ou non, peu importe –, qui étaient jusqu'alors passées inaperçues dans la dynamique de la classe. Les enseignants sont à présent conscients que ce changement de regard sur les enfants est le produit d'un travail intellectuel original et collectif.

2.1 Deux épisodes pour comprendre les transformations des enseignants

Que veut dire « aider un élève »?

Les cahiers de certains élèves comportent des réponses erronées répétées, des procédures très basiques, ou simplement des tâches incomplètes. Les explications esquissées, l'analyse des tentatives pour amener les élèves à produire des réponses ajustées, conduisent à une question qui organise la suite des échanges : *que veut dire « aider un élève »?*

Une contradiction apparaît dans la manière d'interagir avec les enfants qui ne peuvent pas résoudre les tâches proposées. Parfois, quelques enseignants parlent de *guider* les enfants, et ils rapportent une série d'interventions qui finissent par provoquer la réponse attendue. Tout se passe comme s'ils imaginaient à l'avance un itinéraire pour aboutir à un résultat attendu. D'autres semblent plus enclins à essayer de comprendre ce que pensent les élèves en les incitant à expliciter leurs idées dans le but d'amorcer un dialogue. Pendant les échanges au sein du groupe de recherche, l'action de *guider* est différenciée de celle de *promouvoir l'explicitation*, jusqu'à ce qu'elle s'installe finalement comme un axe d'analyse des interventions des enseignants, sans penser que ces deux options (guider ou promouvoir l'explicitation) sont nécessairement des choix stricts caractérisant les interventions des enseignants (Sadovsky *et al.*, 2019).

Lors d'une des rencontres, la question de l'aide aux enfants a occupé une place significative :

Enseignante 1 : Au-delà de la page blanche, l'intervention pédagogique devrait aider celui qui s'est trompé...

Enseignante 2 : De toute façon, qu'est-ce que c'est que l'aide? Parce que c'est ça ce que l'on envisage. Qu'est-ce que ça signifie, « l'aider »? [...]

Enseignante 2 : Oui, j'y réfléchis, je repense à ce que signifie « aider un élève », parce que peut-être nous les avons aussi aidés. Mais comment les avons-nous aidés à s'y engager?

Enseignante 3 : Oui, je crois qu'à tout point de vue, il faut les aider pour qu'ils puissent avancer, mais aussi les aider à vouloir travailler, pas seulement aider ceux qui le font déjà.

Enseignante 4 : C'est lui [un élève] qui a expliqué comment il fallait faire, donc l'aide ne servait pas seulement à cet élève, mais aussi aux autres. Comprendre ce que ce garçon pense et peut faire est une aide pour lui-même et pour nous, ça nous permet d'en parler...

Enseignante 3 : Nous sommes sur la bonne voie, cela ne fait aucun doute. Avoir écouté l'expérience des autres était fondamental. Mais moi, de toute façon, j'ai le sentiment qu'il s'agit d'une boîte noire : on ne finira jamais de comprendre pourquoi certains enfants ne stabilisent pas ce qu'ils semblent avoir compris, pourquoi ils ne réutilisent pas les idées comme on s'y attendait, pourquoi ils ne parviennent pas à entrer dans ce qu'on leur propose.

Notons ici une transformation du sens et de la fonction des questions des enseignants : il ne s'agit plus de questionner les enfants pour contrôler leurs connaissances, mais plutôt

d'un réel intérêt à comprendre leurs idées, dans l'intention de guider l'enseignement. Les enseignants semblent remarquer que les idées des enfants sont constitutives du processus d'appropriation de l'objet de connaissance en classe. Considérer que la parole des enfants est essentielle suppose un changement dans la manière d'appréhender la participation des enseignants à l'activité éducative.

De même, les réflexions des enseignants nous ont permis de reconnaître l'incertitude comme un trait inhérent au processus d'enseignement-apprentissage : l'idée d'une *boîte noire*, l'affirmation qu'il y a quelque chose qui ne sera jamais entièrement compris, qui ne pourra pas être contrôlé, qui nous échappe, découlent de prises de conscience des enseignants sur leur propre travail et sont le résultat d'échanges soutenus et systématiques dans le groupe collaboratif.

Comprendre la manière de penser des enfants en situation didactique devient un droit et une exigence, même en sachant qu'il y a toujours des limites. Soutenir une position exploratoire semble une valeur heuristique pour l'enseignement, car elle fonde une forme d'échange dans laquelle les élèves sont informés que leurs idées, quelles qu'elles soient, ont une place dans la production de connaissances.

Que disent les feuilles blanches?

La prise en compte des idées des enfants devient particulièrement difficile lorsqu'ils ne parviennent pas à s'engager dans des tâches, ou qu'ils le font de manière très distante. *Qu'est-ce qu'elles nous disent, ces feuilles blanches?* Ce fut la question forte, déclenchée par la directrice de l'école après deux longues années de travail en groupe (Quaranta *et al.*, 2021). Cette question est survenue alors qu'il y avait déjà une activité de type herméneutique à partir des productions des enfants. La page blanche appelle désormais l'équipe à comprendre la complexité de la situation didactique qui dépasse l'enfant concerné. En abordant la question de la directrice, il a été révélé qu'assumer une position d'exploration des idées de ces enfants – ceux qui n'écrivent pas ou ceux qui semblent absents – nécessite des actions spécifiques telle la création d'un espace de dialogue qui ne présuppose pas l'absence de connaissances et qui implique alors des interactions visant l'explicitation de ce qui ne pouvait pas être écrit. Projeter des actions, les élaborer, les mettre en œuvre et analyser leurs résultats ont permis de créer de nouvelles significations pour le groupe collaboratif qui, en même temps, a modifié les activités considérées habituellement comme inhérentes au travail de l'enseignant et, donc, au fonctionnement de l'école.

3. Travail collaboratif et dispositif scolaire : tensions et défis

Le système éducatif accentue – et parfois, impose – un profil de l’enseignant en tant qu’acteur individuel (Benvegnú et Lerner, 2021). *A contrario*, l’activité dans l’espace collaboratif rend visible le caractère intersubjectif de l’enseignement :

Et, sans le vouloir, il nous est arrivé qu’au-delà de ces espaces organisés de rencontre, nous nous retrouvions en récréation, par exemple, à parler de choses qui nous arrivaient en classe. (Enseignant du groupe)

Quatre arguments appuient le caractère intersubjectif de l’enseignement dans l’espace collaboratif.

En premier lieu, pour que la responsabilité des enseignants concernant l’apprentissage de tous les élèves soit institutionnellement assumée, des explications et des interventions doivent être recherchées lorsque les réalisations des enfants ne correspondent pas aux attentes. Compte tenu de sa nature conjecturale, le travail des enseignants nécessite *des autres* – c’est-à-dire, des collègues – afin d’être discuté, contrasté, validé.

Deuxièmement, l’analyse des productions des élèves auxquels les enseignants sont particulièrement attentifs (des élèves en difficulté, par exemple) s’enrichit lorsqu’il est possible de reconstruire l’histoire des rapports au savoir de ces élèves, ce qui implique, par exemple, d’avoir accès à ce qu’ils ont fait avec d’autres enseignants.

Lorsque nous analysons ce qui arrive avec les élèves, nous [...] regardons toute la trajectoire, ce que je fais et ce qu’ont fait aussi les enseignants précédents. C’est là que nous pouvons nous questionner sur les erreurs, sur les réussites. (Enseignant du groupe)

Cette histoire exige de prendre en compte à la fois les aspects épistémiques, le sens et l’affectivité, car selon Charlot (2007), le rapport au savoir doit être entendu comme un rapport au monde, à soi-même et aux autres. Ainsi, le regard des enseignants des années précédentes et les tentatives faites – celles des enfants autant que celles des enseignants – sont nécessaires à l’analyse. Il devient alors clair que toutes les *feuilles blanches* ne sont pas identiques. Le travail collaboratif permet de montrer que certains enfants ont sensiblement progressé et qu’il n’y a plus de traces de leur extranéité envers la tâche scolaire, tandis que d’autres *vont et viennent*. D’autres encore n’arrivent pas à s’intégrer dans les échanges portant sur le savoir qui se déroulent en classe. La dimension intersubjective de l’action pédagogique s’exprime surtout lorsque les enseignants réalisent que les élèves, plutôt que d’appartenir exclusivement à leur classe, sont des élèves de l’école.

Troisièmement, comprendre pourquoi certains enfants ne semblent pas attirés par un enseignement pourtant adressé à l’ensemble de la classe nécessite de mettre à distance les urgences de la pratique quotidienne. La tâche de réflexion engagée dans le travail collaboratif

affecte les contraintes imposées par l'organisation scolaire et met alors la communauté éducative en tension.

Quatrièmement, considérer les parcours d'apprentissage comme des processus à long terme est un aspect central d'un projet éducatif inclusif (Terigi, 2009), mais cette position est parfois peu compatible avec les contraintes habituelles du dispositif scolaire. Des espaces institutionnels de collaboration entre différents acteurs de l'institution scolaire permettent de réaliser un travail critique sur les relations historiques entre le temps scolaire, les connaissances et les savoirs.

Plusieurs arguments soutiennent cette mise en débat de la temporalité des apprentissages. D'une part, l'acquisition des grands axes thématiques de l'enseignement des mathématiques – le domaine additif, les nombres rationnels, la proportionnalité, etc. – se nourrit de « micro-connaissances » qui ne sont visibles qu'à travers l'analyse du travail de l'élève et qui se constituent à travers de procédures variées et complexes (Panizza et Drouhard, 2003; Sadovsky, 2004). La mise en jeu de ces procédures, qui ne suppose pas une progression linéaire et distribuée tout au long des années, est plutôt liée aux compréhensions se manifestant dans des contextes spécifiques et, de ce point de vue, une collaboration des enseignants au cours des années successives nécessite de les prendre en compte.

De même, nous supposons que l'apprentissage permet, à un certain moment, de donner un nouveau sens aux connaissances discutées précédemment. À cet égard, Chevallard (1985) réinterprète le concept freudien *d'après-coup* pour souligner que certaines expériences de connaissance peuvent prendre un sens nouveau à partir du moment où elles sont organisées, puis réécrites dans le système conceptuel des élèves. De cette façon, une temporalité étrangère à la linéarité – du passé vers le présent – typique de la démarche scolaire devient évidente. Autrement dit, la conception du temps scolaire linéaire est en contradiction avec les temporalités requises pour les apprentissages (Chevallard, 1985).

Ainsi, l'activité collaborative a favorisé le travail critique relatif aux nombreuses restrictions institutionnelles qui limitent – et parfois bloquent – un plein engagement dans l'apprentissage de tous les élèves. De cette manière, les marges de manœuvre de l'action enseignante sont élargies (Robert, 2003) et, en ce sens, elles contribuent à la transformation de l'identité professionnelle des enseignants.

Les questions *qu'est-ce qu'aider un étudiant?* et *que disent les feuilles blanches?* constituent deux épisodes qui rendent compte de la dimension intersubjective de l'action enseignante, une fois adopté le caractère collectif et institutionnel des problèmes concernant l'enseignement.

À cet égard, encourager l'échange collaboratif dans le cadre de la recherche didactique a conduit à l'analyse des valeurs éthiques et politiques des acteurs qui y coopèrent. Nous traitons cette question dans la partie suivante.

4. Le dispositif de collaboration du point de vue des valeurs

Du point de vue de valeurs, l'expression *travail collaboratif* décrit une activité d'échanges productifs et renvoie à un positionnement positif à son égard. Dans notre cas – et dans celui d'autres chercheurs –, le travail collaboratif, selon ses différentes versions, part d'une question centrale : quelles sont les relations possibles entre les résultats de la recherche dans le domaine de la didactique disciplinaire et les pratiques enseignantes? Cette question engage la fonction sociale de la recherche : la production de connaissances est-elle orientée strictement vers la construction de théories ou davantage axée sur la contribution au champ des pratiques? Nous comprenons que, quelles que soient les réponses données, celles-ci présupposent un positionnement éthique de la recherche (Sadovsky et Castorina, 2021).

Pendant longtemps, l'effet limité de la production didactique sur l'action des enseignants a été pensé en termes d'obstacles ou de difficultés du système éducatif, sans remettre en cause la démarche des chercheurs (Bednarz, 2013; Roditi, 2013).

Une révision critique de la pratique des chercheurs a montré la prédominance d'attentes voulant que les résultats de la recherche soient directement appliqués aux pratiques d'enseignement, que les enseignants ne s'intéressent aux études des chercheurs que pour l'apport épistémique, que les situations proposées par le champ académique offrent une expérience éducative qui dépasse ce qui existe déjà (Robert, 2003). Ces attentes constituent une position régie par une division sociale du travail, historique, entre les producteurs du savoir et ceux qui l'exécutent, entre théorie et pratique (Sensevy, 2011). Cette dichotomie, conceptuellement justifiée dans la tradition académique, valorise les chercheurs et, dans le même temps, confirme l'enseignant dans une position réceptive – voire passive – par rapport à la production des savoirs. Dans un tel dispositif de collaboration entre chercheurs et enseignants, ces derniers tendent à attribuer toute autorité épistémique aux chercheurs. De cette façon, ils semblent s'attendre à ce que ces derniers possèdent toujours, indépendamment de toute lecture contextuelle, les connaissances nécessaires pour résoudre les problèmes pédagogiques auxquels les enseignants sont confrontés au quotidien. Il est fréquent, par exemple, que dans l'échange avec un chercheur un enseignant raconte une scène de classe et finisse par demander : *est-ce que j'ai bien fait?*, comme si le chercheur pouvait répondre, sans avoir besoin d'analyser ladite situation à l'aide de l'enseignant :

Enseignante du groupe 1 : Nous pensions que vous étiez venus nous enseigner. C'est pourquoi nous sommes arrivées avec beaucoup d'inquiétudes, en attendant des réponses. Il nous a fallu un certain temps pour comprendre que c'était à nous de trouver ensemble les réponses. Cette attente s'explique par l'histoire de chacune de nous avec

les mathématiques. Nous partons de l'idée que nous n'en savons pas assez et qu'il faut que quelqu'un vienne nous expliquer.

Cependant, comme nous l'avons déjà mentionné, ces points de vue sont insatisfaisants pour de nombreux chercheurs (Bednarz, 2013; Robert, 2004; Roditi, 2013; Sensevy, 2011) qui ont compris la nécessité d'inclure l'activité des chercheurs et leur engagement éthique et politique dans les questions à enquêter (Maheux, 2013).

Les chercheurs qui adoptent une perspective intégrant les enseignants dans la production du savoir sur l'enseignement revisitent leurs propres valeurs éthiques. En ce sens, ils reconnaissent les enseignants comme des sujets intellectuellement autonomes, porteurs de savoirs nécessitant une explicitation – puisque ces savoirs ne sont pas souvent reconnus par eux-mêmes – pour avancer dans la compréhension des problèmes pédagogiques et didactiques. D'autres valeurs sont essentielles, telles que la construction de la confiance, la symétrie et la solidarité. La confiance implique la suspension de l'incertitude que les membres d'un groupe collaboratif peuvent avoir sur les intentions ou les actions de leurs collègues. C'est la reconnaissance que les différentes interventions sont destinées à contribuer véritablement à l'élucidation des problèmes abordés. La symétrie suppose la volonté de considérer comme équivalentes les contributions apportées par tous, en acceptant que la qualité épistémique de chaque contribution pourra être établie dans la discussion partagée. La solidarité suppose de s'engager avec les autres dans un projet commun jugé essentiel pour la finalité du groupe; c'est la reconnaissance personnelle et collective de la participation de chacun lorsque les différences sont acceptées sans être hiérarchisées. Cette participation dépend de l'horizon des idéaux et des objectifs collectifs, en fonction desquels l'apport des sujets peut être évalué (Honneth, 1997).

Chercher la symétrie dans la constitution de la collaboration n'implique pas de nier les différences entre chercheurs et enseignants. Dans le cadre de leurs études, les chercheurs développent des outils d'analyse qui peuvent contribuer au travail interprétatif dans l'espace collaboratif. En les mettant en œuvre dans un travail partagé avec les enseignants, ils leur offrent la possibilité de s'appropriier des instruments d'analyse typiques du domaine de la recherche. Cette transmission serait-elle éthiquement répréhensible? Pourrait-elle être assimilée à une prétention des chercheurs selon laquelle les enseignants adoptent leurs modes de pensée et de production des idées? De notre point de vue, les chercheurs ont plutôt une obligation éthique concernant le partage des outils d'analyse auxquels les enseignants, du fait de leur formation, n'ont pas eu accès, mais dont l'expérience montre qu'ils sont puissants pour reconstituer les faits des classes et approfondir ainsi la compréhension des problèmes qu'ils cherchent à traiter dans l'espace collaboratif. La résolution de ces questions est liée à la manière de concevoir et de développer la collaboration guidée par des valeurs de symétrie, puisque pour agir dans ce sens, il est nécessaire de se doter d'instruments rendant possible la recherche conjointe. Si les chercheurs, loin de se proposer comme des modèles à imiter,

exposent le caractère incertain de leurs interprétations, expriment leurs doutes et acceptent de revoir leurs analyses face à d'éventuels désaccords, ils seront dans une meilleure position pour approcher le lien symétrique auquel nous avons fait référence.

Pourtant, certaines tensions sont inévitables, surtout celles concernant la volonté de partager des instruments d'analyse et les possibles glissements vers des situations dans lesquelles le point de vue des chercheurs prévaut de manière unilatérale. En effet, les valeurs énumérées ci-dessus sont le résultat d'une construction réalisée à long terme. Elles sont soumises, pour chaque acteur, à des tensions avec d'autres valeurs qui persistent. Il s'agit de promouvoir leur analyse – et éventuellement leur contestation – sur un plan où la dissidence et le consensus sont toujours admis. La prise en compte des valeurs, loin d'affaiblir la qualité du savoir produit – comme pourraient le penser ceux qui prônent une séparation nette entre les valeurs et les faits (Sadovsky et Castorina, 2021) – nous permet de proposer de nouvelles questions, lesquelles ne pourraient découler de la simple description des faits, par exemple, lorsqu'on ouvre un espace d'argumentation, constitutif des discussions lors d'un travail collaboratif, pour questionner ou soutenir la mise en jeu d'une valeur ou la comparaison avec une autre.

5. Considérations finales sur le travail collaboratif et la subjectivité enseignante

Pour éclairer la portée de nos réflexions, remarquons que l'étude de la subjectivité des enseignants n'était pas l'enjeu initial de la recherche. Pourtant, un nouveau regard sur les échanges, en particulier les passages révélant les changements des conceptualisations des problèmes d'enseignement et des interprétations des actions des élèves, permet de faire une hypothèse sur la puissance de subjectivation du groupe collaboratif.

En effet, quand on cherche à expliquer – à partir de l'analyse partagée – ce qui a été surprenant, déconcertant ou difficile à comprendre, on met en lumière certains traits du travail enseignant qui restent cachés dans le fonctionnement habituel de l'école. L'incertitude inhérente à une pratique *organiquement coopérative* et la possibilité de la compenser – même partiellement – en s'engageant dans le travail herméneutique requis par l'interprétation des productions des enfants appuient la subjectivation du groupe collaboratif. Celle-ci est également soutenue par la prise de conscience survenue au cours des discussions. Ainsi, certaines des limites imposées par l'organisation scolaire peuvent être dépassées si, comme le dit Clot (2008), « on construit une histoire commune de réorganisation du travail collectif par un collectif de travail ».

La rencontre d'enseignants et de chercheurs au sein d'un groupe de recherche, analysant les productions de leurs propres élèves – des productions qui résultent des activités proposées par les mêmes enseignants – et partageant différentes interprétations, a permis aux enseignants de rencontrer de nouveaux enfants. Ces processus de reconstruction ont nécessité des conjectures sur les significations en jeu dans les productions des élèves. De cette façon,

les enseignants se sont progressivement éloignés des lectures façonnées par la standardisation, et ils se sont ainsi autorisés à explorer, à rechercher, à confirmer ou à relativiser des interprétations.

La reconstruction des histoires de vie de certains élèves dans le travail collaboratif a rendu visible la non-linéarité temporelle de leurs parcours d'apprentissage et a mis au centre des discussions une nouvelle appréhension du temps dans le dispositif scolaire. Il a été alors possible de concevoir le long terme comme constitutif d'une bonne partie des apprentissages, ce qui a conduit à l'établissement d'accords permettant de réviser, même partiellement, l'attachement historique des savoirs aux temps institutionnels. Ainsi, une analyse réflexive autour des pratiques enseignantes en groupe collaboratif élargit les marges d'action des enseignants dans les écoles.

Un aspect à souligner est l'acceptation progressive des différences de points de vue par les membres du groupe. Dans les premières rencontres, ces différences ont été évitées, comme si leur émergence allait engendrer une rupture, mettant en danger la pérennité du groupe. Un autre progrès fut la conformité à la valeur productive des différences, les légitimant et les concevant ainsi comme des moteurs de l'avancement des connaissances. La conquête de la confiance et de la symétrie comme valeurs partagées a été la condition pour s'impliquer dans la production d'arguments, dans la modification des perspectives, dans la diversification des points de vue et dans la participation cohérente aux discussions.

Les traits précédents montrent une pratique soumise à de nouvelles règles qui, contrairement à celles qui sont constitutives du dispositif scolaire, se construisent et se transforment au cours de leur élaboration. Dès qu'elles sont proposées au sein du groupe pour favoriser et préserver la production d'idées, ces règles permettent d'imaginer des solutions nouvelles aux problèmes posés par la pratique enseignante. C'est dans cette possibilité créatrice que réside la transformation de la subjectivité.

Notre analyse confirme la thèse de Clot (1999) selon laquelle seuls les collectifs d'enseignants activement constitués peuvent élaborer et valider de nouvelles options d'enseignement, au-delà des options historiquement permises dans le dispositif scolaire. Même si les enseignants étaient des agents contraints par les règles de l'école, les échanges dans l'espace collaboratif leur ont permis d'élargir leurs marges de décision (Robert, 2003). C'est au sein du dialogue intersubjectif et de l'action partagée qu'a eu lieu, pour chaque enseignant, une transformation de son regard sur lui-même (Dardot, 2011).

De façon convergente et en accord avec Pastré (2011) – qui s'inspire également des idées de Ricœur – nous interprétons cette transformation comme une reconstruction personnelle des expériences vécues avec les élèves et les collègues. Autrement dit, c'est dans l'interaction avec les autres que ces enseignants se reconnaissent progressivement comme des acteurs de leur propre identité narrative.

Il est important de souligner – bien que cela ne soit pas l’objet d’analyse de cet article – que les chercheurs ayant participé à ce travail collaboratif ont modifié de manière significative leur conception sur la complexité des pratiques d’enseignement. Ce dialogue leur a permis d’accéder aux raisons évoquées par les enseignants relativement à l’acceptation, à la discussion, à la modification ou au rejet de certaines propositions pédagogiques et, en conséquence, les chercheurs ont eu la possibilité de revoir la place de la recherche à l’école. Ce point n’a pas été épuisé.

Cette analyse porte sur une expérience à petite échelle. Elle révèle une voie possible pour le développement d’une pratique institutionnelle englobant la production de connaissances sur le travail pédagogique des enseignants. Cette voie n’est en aucun cas unique et elle pourrait être interprétée comme une alternative à l’*applicationnisme* fréquent du domaine académique au domaine éducatif. Sa généralisation présente un problème spécifique qui devra être étudié à travers d’autres dispositifs à plus grande échelle. Les temps et les espaces institutionnels nécessaires à sa mise en œuvre, ainsi que la volonté de ses acteurs de travailler en collaboration, sont quelques conditions, entre autres, qui en constituent des points de départ et qui exigent un dialogue avec les politiques publiques.

Références

- Bednarz, N. (2013). Regarder ensemble autrement : ancrage et développement des recherches collaboratives en éducation au Québec. Dans N. Bednarz (dir.), *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement* (p. 13-29). L’Harmattan.
- Bednarz, N. et Proulx, J. (2010). Développement professionnel des enseignants en mathématiques. Dans B. De Lièvre, A. Braun, V. Carelle et W. Lahaye (dir.), *Éducation et formation. Travail en communautés, collaboration et partenariats pour le développement professionnel des enseignants*, e-293 (p. 21-36). Université de Mons.
- Benvegnú, M. A. et Lerner, D. (2021). Acerca del diálogo entre teoría y práctica en los procesos. Dans J. A. Castorina et P. Sadovsky (dir.), *Saberes y conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Problemas conceptuales* (p. 45-84). Editorial Universitaria.
- Birgin, A. (2006). Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo. Dans F. Terigi (dir.), *Diez miradas sobre la escuela primaria* (p. 267-294). Siglo XXI editores.
- Bronckart, J. P. (2007). La transposición didáctica. Historia y perspectiva de una problemática fundamental. Dans J.-P. Bronckart (dir.), *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (p. 101-132). Miño y Dávila.
- Castorina, J. A. et Sadovsky, P. (2018). Los saberes docentes y la producción de conocimientos sobre la enseñanza. *Desde la Patagonia, Difundiendo Saberes*, 15(26), 8-12. <https://desdelapatagonia.uncoma.edu.ar/index.php/archivo/revista-no-26/>
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Libros del Zorzal.

- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses universitaires de France.
- Dardot, P. (2011). La subjectivation à l'épreuve de la partition individuel-collectif. *Revue du Mauss*, (38), 235-258. doi.org/10.3917/rdm.038.0235
- Dejours, C. (2012). *Trabajo Vivo. Tomo I. Sexualidad y trabajo*. Topía.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. doi.org/10.7202/000305ar
- Dussel, I. (2006). De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años? Dans F. Terigi (dir.), *Diez miradas sobre la escuela primaria* (p. 85-130). Siglo XXI editores.
- Elias, N. (2002). *Compromiso y distanciamiento*. Ediciones Península.
- Foucault, M. (1985). *Saber y Verdad*. Las ediciones de la Piqueta.
- Hargreaves, A. et Goodson, I. (2006). Educational Change Over Time? The Sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(3), 3-41. [doi:https://doi.org/10.1177%2F0013161X05277975](https://doi.org/10.1177%2F0013161X05277975)
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.
- Honneth, A. (2007). *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Katz Editores.
- Maheux, J. F. (2013). Trois mouvements en recherche collaborative. Dans N. Bednarz (dir.), *Recherche collaborative et pratique enseignante* (p. 365-377). L'Harmattan.
- Panizza, M. et Drouhard, J. P. (2003). Consideraciones teóricas acerca de la enseñanza de la matemática. Dans M. C. Palou de Maté, R. De Pascuale, M. Herrera et L. B. Pastor (dir.), *La evaluación en la enseñanza. Un proyecto para las áreas de lengua y Matemática*. Geema Grupo Editor Multimedial.
- Pastré, P. (2011). Sujet capable et construction identitaire. Dans P. Pastré (dir.), *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes* (p. 117-148). Presses universitaires de France.
- Quaranta, M. E., Becerril, M. M., García, P., Pérez, M. P. et Sadovsky, P. (2021). Exploración de estrategias de enseñanza orientadas a la inclusión de todos los alumnos en la clase de matemática. Resultados de un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores. *Educación Matemática*, 33(2), 57-86. [doi:10.24844/EM3302.03](https://doi.org/10.24844/EM3302.03)
- Robert, A. (2003). De l'idéal didactique aux déroulements réels en classe de mathématiques : le didactiquement correct, un enjeu de la formation des (futurs) enseignants (en collège et lycée). *Didaskalia*, (22), 99-116.

- Robert, A. (2004). Que cherchons-nous à comprendre dans les pratiques des enseignants? Quelles analyses menons-nous? Dans M.-L. Peltier-Barbier (dir.), *Dur pour les élèves. Dur pour les enseignants. Dur d'enseigner en ZEP* (p. 15-32). La Pensée sauvage.
- Robert, A. et Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants des mathématiques: une double approche. *La revue canadienne des sciences, des mathématiques et des technologies*, 2(4), 505-528.
- Roditi, É. (2013). Le métier de l'enseignant et l'éclairage de la recherche collaborative. Dans N. Bednarz, *Recherche collaborative et pratique enseignante* (p. 351-363). L'Harmattan.
- Sadovsky, P. (2004). *Condiciones didácticas para un espacio de articulación entre prácticas aritméticas y prácticas algebraicas* [Thèse de doctorat]. Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Sadovsky, P. et Castorina, J. A. (2021). Los problemas de la intervención de los valores en la investigación en didáctica de la matemática. Análisis y crítica. Dans J. A. Castorina et P. Sadovsky (dir.), *Sabers y conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Problemas conceptuales*. Editorial Universitaria.
- Sadovsky, P., Itzcovich, H., Becerril, M., Quaranta, M. et García, P. (2019). Trabajo colaborativo entre docentes e investigadores en Didáctica de la Matemática : de la reflexión sobre las prácticas a la elaboración de ejes de análisis para la enseñanza. *Educación Matemática*, 31(2), 105-131.
- Sadovsky, P., Itzcovich, H., Quaranta, M., Becerril, M. et García, P. (2016). Tensiones y desafíos en la construcción de un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores. *Revista de Educación Matemática*, 28(3), 9-29.
- Sadovsky, P., Quaranta, M. E., Itzcovich, H., Becerril, M. et García, P. (2018). Los análisis de las intervenciones docentes en el marco del trabajo colaborativo entre investigadores y docentes como puente a la inclusión educativa. Los desafíos de la inclusión educativa (p. 604-611). Unipe Editorial Universitaria.
- Schubauer-Leoni, M. L. (1997). Entre théories du sujet et théories des conditions de possibilité du didactique : quel « cognitif »? *Recherches en didactique des mathématiques*, 17(1), 7-27.
- Sensevy, G. (2007). Categrías para describir y comprender la acción didáctica. Dans G. Sensevy et A. Mercier, *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. De Boeck.
- Terigi, F. (2007). Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. Dans R. Baquero, G. Diker et G. Frigerio (dir.), *Las formas de lo escolar* (p. 99-117). Del Estante.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa. Hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 23-39.
- Trilla, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Laertes.

Vercellino, S. (2020). Sobre el dispositivo y su potencia para pensar lo escolar. Dans F. Acosta (dir.), *Derecho a la educación y escolarización en América Latina* (p. 97-118). Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento.

Articles

Les dispositifs de reconnaissance des compétences transversales non techniques, entre affranchissements subjectifs et déplacements des rapports de domination

Sébastien Bauvet

Numéro 12, été 2022

La subjectivation au crible des dispositifs éducatifs contemporains

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1090445ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1090445ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bauvet, S. (2022). Les dispositifs de reconnaissance des compétences transversales non techniques, entre affranchissements subjectifs et déplacements des rapports de domination. *Éthique en éducation et en formation*, (12), 92–110. <https://doi.org/10.7202/1090445ar>

Résumé de l'article

Les dispositifs sociotechniques de valorisation des compétences transversales non techniques, notamment des publics en formation, ont pour ambition de contourner la valeur des qualifications et/ou des compétences techniques au profit de caractéristiques décrites comme plus profondes chez l'individu, dont les épreuves socioprofessionnelles sont convertibles en ressources. Ces dispositifs n'échappent pas à certains paradoxes : en ne s'éloignant qu'en partie des effets des capitaux scolaires, ils prennent le risque d'une invisibilisation des inégalités sociales. Par ailleurs, s'ils se détournent de la valeur symbolique des structures au profit de l'analyse des conduites et de l'expérience vécue, ils ne remettent pas nécessairement en question les hiérarchies à l'oeuvre dans le monde social. Il demeure ainsi une ambivalence dans la construction du rapport à soi, entre affranchissement des repères normatifs en lien avec l'excellence scolaire et/ou la réussite professionnelle, et affaiblissement de la critique des processus de production pédagogique et pratique par l'individualisation des normes d'accomplissement.

Les dispositifs de reconnaissance des compétences transversales non techniques, entre affranchissements subjectifs et déplacements des rapports de domination

Sébastien Bauvet, Ph. D en sociologie, responsable de recherche

Frateli Lab / Article 1, Centre Maurice Halbwachs (Paris)

Résumé : Les dispositifs sociotechniques de valorisation des compétences transversales non techniques, notamment des publics en formation, ont pour ambition de contourner la valeur des qualifications et/ou des compétences techniques au profit de caractéristiques décrites comme plus profondes chez l'individu, dont les épreuves socioprofessionnelles sont convertibles en ressources. Ces dispositifs n'échappent pas à certains paradoxes : en ne s'éloignant qu'en partie des effets des capitaux scolaires, ils prennent le risque d'une invisibilisation des inégalités sociales. Par ailleurs, s'ils se détournent de la valeur symbolique des structures au profit de l'analyse des conduites et de l'expérience vécue, ils ne remettent pas nécessairement en question les hiérarchies à l'œuvre dans le monde social. Il demeure ainsi une ambivalence dans la construction du rapport à soi, entre affranchissement des repères normatifs en lien avec l'excellence scolaire et/ou la réussite professionnelle, et affaiblissement de la critique des processus de production pédagogique et pratique par l'individualisation des normes d'accomplissement.

Mots-clés : compétences transversales, compétences non techniques, inégalités sociales, capital symbolique, subjectivité

Abstract : The socio-technical instruments for the exploitation of soft skills, in particular of audiences in training, aim to circumvent the value of qualifications and/or technical skills, in favor of characteristics described as deeper for the individual, whose socio-professional ordeals are convertible into resources. These instruments are not free of paradoxes: by only partially freeing themselves from the effects of educational capital, they take the risk of an invisibilization of social inequalities. Moreover, if they turn away from the symbolic value of structures in favour of the analysis of behaviours and lived experience, they do not necessarily question the hierarchies in the social world. There remains an ambivalence in the construction of the relationship to oneself between emancipation from social norms linked to academic excellence and/or professional success, and weakening of the critique of educational and practical production processes by the individualization of standards of achievement.

Keywords : transversal skills, soft skills, social inequality, symbolic capital, subjectivity

Introduction

Les compétences transversales non techniques (Rey *et al.*, 2021) apparaissent de plus en plus fréquemment rattachées aux enjeux d'éducation, d'employabilité ou de reconnaissance de l'« engagement » (Bauvet, 2019), en contrepoint par exemple de l'obsolescence des compétences techniques ou de l'extension de l'intelligence artificielle. Institutions publiques et acteurs privés les intègrent à leurs programmes de formation et d'évaluation sans toujours se confronter aux articulations entre dispositions et apprentissages, ou entre compétence individuelle et compétence collective. Dans le monde du recrutement, et plus récemment dans les politiques publiques de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle, ces compétences particulières semblent faire institution, prenant la forme d'une entité sociale légitimée – en tant que composante utile de l'organisation sociale en général –, puisqu'elles sont inscrites dans des normes et des dispositifs produisant un travail de communication dans l'espace public et de régulation au sein de l'espace social.

Un cadrage provisoire de la notion de compétences transversales non techniques (CTNT) s'impose au service de l'intelligibilité du propos : on les considère comme des ressources et des capacités au moins partiellement distinctes des traits de personnalité, attribuées à un apprentissage expérientiel, décrites et détaillées en tant que compétences non réductibles aux savoirs, aux compétences techniques ou à l'expertise, s'apparentant de façon variable aux domaines émotionnel, social et/ou méthodologique, et dont l'une des caractéristiques essentielles serait la transférabilité dans différentes sphères professionnelles ou personnelles, à plusieurs niveaux (individuel, collectif, environnemental). On emploie également le plus souvent l'expression anglophone *soft skills* pour les désigner, plus particulièrement dans le monde des ressources humaines¹. Les difficultés de définition – auxquelles n'échappe pas celle-ci – sont repérées dans de nombreuses publications en sciences humaines et sociales (Albandea et Giret, 2016; Duc *et al.*, 2018; Starck, 2019), ce qui conduit à la constitution de différentes positions et oppositions vis-à-vis de cette notion, depuis son effet de mode jusqu'aux impasses de son évaluation (Tardif et Dubois, 2013). Néanmoins, le besoin de se saisir des CTNT fait consensus dans de nombreuses structures et leurs programmes de recherche, de formation et d'intégration.

Cette institutionnalisation de l'exploration des caractéristiques personnelles semble pouvoir produire des effets variables – voire contradictoires en termes d'égalité sociale – sur les opérations de formation, d'évaluation, de sélection et de classement des individus, allant de la conversion en compétences d'expériences privilégiées jusqu'à la valorisation de figures marginales de la « réussite » académique, professionnelle et/ou citoyenne. Dans certaines organisations, les CTNT deviennent les traits forts des personnes issues des milieux défavorisés associées aux atouts de l'inclusivité. Leurs parcours inspirent une vision

¹ Une analyse détaillée des limites de cette équivalence terminologique reste à faire, mais elle nécessiterait un article complet.

socialement « augmentée » de la résilience, qui renvoie, dans la perspective diffusée en France par Boris Cyrulnik, au processus post-souffrance conduisant l'individu à adopter un style de vie positif spécifique (Marquis, 2018), et où l'épreuve prend le statut de ressource. En parallèle, et de façon plus générale, l'intelligence émotionnelle ou la « personnalité » (ici à prendre au sens large) sont devenues des critères prédictifs de la performance, en concurrence avec ceux liés aux capacités cognitives classiques (Heckman et Kautz, 2012). Ces capacités nouvellement valorisées nourrissent le paradoxe entre reconnaissance d'intelligences et de subjectivités peu valorisées antérieurement, conduisant à une forme d'affranchissement subjectif vis-à-vis des codes culturels et des modèles de réussite liés aux principales institutions éducatives, et maintien d'une structure institutionnelle par ailleurs (re)productrice d'inégalités sociales.

Situées dans le contexte français, les réflexions présentées dans cet article s'appuient sur l'analyse sociologique transverse et les prospectives de publications, d'organisations et de dispositifs cherchant à décrire, révéler, développer et/ou valoriser les CTNT, le plus souvent de publics jeunes, dans leurs processus d'apprentissage et/ou d'insertion professionnelle. Outre les exemples issus de la revue de littérature, le corpus est formé de 44 ressources francophones et anglophones, publiées entre 2003 et 2020, issues de projets européens (normes ESCO de la Commission européenne, projets AKI, RECTEC, MOSSA, Elene4work soutenus par Erasmus+) autant que de travaux d'institutions nationales (dictionnaires ministériels, organismes d'accompagnement à l'emploi) ou d'initiatives privées (associations, cabinets d'études). Il s'agit de clarifier sur le plan théorique les apports et les limites des CTNT, dans le sens où elles contribuent à mettre des mots sur des processus complexes et des ressources tacites parfois invisibles pour les personnes qui les détiennent sans que leur institutionnalisation s'affranchisse pour autant des mécanismes individualistes qui contribuent à la reproduction sociale.

Le propos de cet article s'organise en trois temps. D'abord, on reviendra sur les représentations sociales des individus en insertion professionnelle sous-tendues par la notion de CTNT, concernant leur capacité d'apprentissage et de performance, ainsi que les autres compétences. Ensuite, en s'attardant plus longuement sur les outils et les dispositifs d'évaluation associés, on montrera dans quelle mesure leur contribution à certains affranchissements subjectifs peut demeurer limitée socialement. Enfin, on considérera les modes d'expériences et les modèles sociaux concernés par ces compétences nouvellement valorisées et leurs besoins politiques pour renforcer l'égalité sociale.

1. La portée symbolique des CTNT

Opposée à une logique de la qualification qui fait l'objet d'un traitement abondant dans la documentation sociologique (Batal et Fernagu Oudet, 2013), l'approche par compétences a été fortement encouragée, bien que prenant un sens différent pour le monde scolaire que

pour le monde professionnel (Boutin, 2004), à travers des dispositifs appliqués, notamment les référentiels dans des contextes professionnels et disciplinaires (Coulet, 2011). Elle demeure prise dans une tension critique entre, d'un côté, psychologisation, individualisation et responsabilisation des parcours, et de l'autre, reconnaissance de la personnalité et des intelligences individuelles et collectives à l'œuvre dans l'activité, notamment le travail (Dejours et Gernet, 2012).

1.1. Ruptures dans les causalités

Résultant d'une mobilisation de ressources et d'une adaptation, la compétence est le « fruit d'une rencontre entre un individu (ou un collectif) et un environnement qui les rend contextuelles, contingentes et situées » (Fernagu Oudet, 2010), et qui empêche donc – au moins en théorie – de faire reposer la performance sur la seule capacité de l'individu. Si elle porte le risque d'une « comptabilité existentielle » (Gaulejac, 2005) quand elle est réduite à des opérations de mesure, l'approche par compétences prolongée par sa transversalité s'accompagne généralement d'une démarche compréhensive du parcours et de la subjectivité – les CTNT pouvant, en tant qu'objet scientifique, aider à « comprendre les dimensions qui font que les individus dans la diversité de leur agir et de leur développement n'ont pas, à chaque fois, à tout reconstruire » (Starck, 2019, p. 9). En formation comme dans le travail, ceci invite de nouveaux critères descriptifs incorporant le réel de l'expérience aux normes prescriptives. Le référentiel de compétences – outil contemporain par excellence de description et d'évaluation de la performance (Boudreau, 2017) – est ainsi censé gagner en précision et en réalisme grâce aux CTNT, même si la méthode et la sémantique ne sont pas unifiées².

Les CTNT rompent potentiellement avec deux représentations causales : d'une part, une vision mécaniste liant effort et résultat, qui existe dans les univers autant scolaires que professionnels et qui renvoie à une vision individualiste et rationnelle de la responsabilité; d'autre part, une croyance innéiste envers le « don » comme facteur explicatif de la performance. Cette dernière reste pourtant indexée à une complexité situationnelle où le parcours individuel, la composition du groupe ou encore l'environnement ne sont pas neutres. Ceci permet une définition de la compétence portée par un individu qui peut se reconnaître dans des caractéristiques par essence plus flottantes que celles concernant des compétences

² En France, le Pôle emploi (établissement public principalement chargé de l'accompagnement à l'emploi, de l'indemnisation du chômage et du lien entre les entreprises et les candidates et candidats) a par exemple assorti son Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois (ROME) du modèle des intérêts professionnels RIASEC (présentant une typologie de profils : Réaliste, Investigateur, Artistique, Social, Entreprenant, Conventionnel) issu des travaux de John L. Holland (Guglielmi *et al.*, 2004), tout en établissant un référentiel de 14 savoir-être professionnels, un ensemble de compétences comportementales attendues par les employeurs, et une liste de 11 compétences transversales (Rey *et al.*, 2021). Une nouvelle version du ROME, prévue pour fin 2022, répertoriera 80 « compétences transversales » distinctes des « compétences techniques et spécifiques » et des « compétences techniques et transférables » (Lainé, 2021).

techniques, et une évaluation de la performance portée par un contexte particulier et limitant idéalement le risque d'essentialisation.

Ceci concorde avec les enseignements classiques de la sociologie de l'éducation, rappelant que les résultats demeurent une norme située socialement et que certaines caractéristiques sont décisives dans la performance scolaire – au premier rang desquelles le capital culturel –, dont il faut ici non seulement souligner les composantes tant cognitives que socioémotionnelles au vu de ses dimensions « incorporées » (Bourdieu, 1979a), mais également les dispositions aux dispositifs pédagogiques, pour lesquels des recherches récentes montrent l'importance sociale de l'explicitation du cadre et des attentes (Bonnéry, 2009; Rayou, 2018). Or les recherches comme les sondages professionnels portant sur la vie adulte semblent montrer l'importance des CTNT pour la réussite des recrutements³, l'efficacité du travail collectif (Aubé et Rousseau, 2009) ou les processus d'innovation (Amabile et Pratt, 2016). On peut alors penser que l'attention aux CTNT dans les dispositifs pédagogiques nécessite une explicitation des attendus et des situations. Pour le dire autrement, les « nouveaux » facteurs explicatifs de la performance demeurent des objets d'apprentissage et d'appropriation sémantiques et cognitifs, et non des caractéristiques personnelles destinées à provoquer de « nouveaux » classements qui auraient toutes les chances de renforcer les anciens, à quelques « transfuges de classe » près.

1.2. Dévaluation des connaissances et des compétences techniques

Dans l'univers scolaire, « la notion de compétence transversale peut être l'explicitation en termes pédagogiques de ce que les sociologues désignent sous le nom d'habitus » (Rey, 1996, p. 20). Bien qu'une analyse fine de la littérature montre une hétérogénéité des acceptions entre le scolaire, la formation professionnelle et le champ scientifique (Starck, 2019), on définit souvent dans le sens commun les CTNT par leur opposition aux connaissances ou aux compétences techniques, et ces dernières apparaissent également dévaluées dans certains discours publics sans que l'on s'attarde sur le sens et les conséquences de cette posture. Une façon de considérer cette évolution pourrait être d'y voir une double distanciation vis-à-vis de l'excellence scolaire ou de ses rigidités, alliant fortuitement deux catégories d'individus situés à deux moments différents du parcours d'intégration organique :

- dans l'univers académique, une première catégorie regroupe ceux et celles pour qui les modes d'apprentissages scolaires ne sont pas adaptés. Ces modes d'apprentissage, s'ajoutant aux propositions classiques de « reconnaissance sociale d'une multiplicité de hiérarchies de compétences distinctes et

³ Par exemple, le magazine *Leadership IQ* a mené une double étude, en 2011 et en 2020, auprès de plusieurs milliers de recruteurs et indique que 89 % des échecs d'embauche seraient liés à un problème d'attitude et non de compétences techniques (<https://www.leadershipiq.com/blogs/leadershipiq/35354241-why-new-hires-fail-emotional-intelligence-vs-skills>).

irréductibles » (Bourdieu et Passeron, 1985) légitimant par exemple l'intelligence pratique, l'habileté corporelle ou l'ouverture culturelle, les travaux autour de la théorie des intelligences multiples (Gardner, 1993) – qui trouvent une extension dans le monde de l'entreprise (Richez, 2009) –, viennent remettre en question la domination scolaire des capacités logico-mathématique et linguistique. Il s'agit ici moins d'une hiérarchisation que d'une diversification des compétences;

- dans le monde du travail, la seconde catégorie rassemble ceux et celles pour qui les résultats des apprentissages apparaissent trop statiques au regard des besoins croissants d'adaptation et d'application dans les sociétés contemporaines, et aussi, de façon plus indirecte, en termes de reconnaissance associée aux qualifications ou aux postes. Il s'agit là de mettre en valeur une implication de l'individu dans son activité, dont l'une des caractéristiques est de dépasser par lui-même les frontières de la prescription.

Au cours de l'histoire récente, ces éléments ont pu contribuer à décrire des figures alternatives du succès dans la société post-Mai 68, et plus particulièrement à partir des années 1980, sous l'influence de fond des nouvelles normes de management (Boltanski et Chiapello, 1999), et de la mise en évidence d'ascensions sociales individuelles fulgurantes. Les qualités qui ressortent ne relèvent plus de l'excellence scolaire, intellectuelle ou professionnelle, mais d'une réussite – généralement financière – portée par la « volonté » personnelle. On peut y voir le signe de nouvelles normes facilement accessibles dans le sens commun au moment de la massification de l'accès à l'enseignement supérieur et de la montée du chômage, disqualifiant indirectement l'école (et ses savoirs) comme principale institution d'intégration.

Ainsi, l'obsolescence des compétences techniques déclarée actuellement – qui reste à nuancer selon le domaine concerné – ne doit pas être considérée seulement sous l'angle de *l'efficacité*, mais également en termes de *valeur sociale*. Les individus ne sont alors plus déterminés par leur compétence technique au sens large, mais évalués à l'aune de leurs capacités d'adaptation sociotechnique face à l'évolution incertaine des métiers⁴. La formation tout au long de la vie porte alors une ambivalence, entre dynamique « capacitante » par l'apprentissage constant – au cœur du paradigme de la « société apprenante » (Taddei, 2019) – et incertitude permanente par l'inscription dans des processus de production de plus en plus complexes et organisés par projets (Tiffon, 2021).

Dans le monde de l'entreprise, on peut symboliquement lier ces éléments aux limites inhérentes au cadre concurrentiel, à la valorisation accrue de la réussite individuelle et à la

⁴ Un rapport de 2017 souvent repris par la presse ou les cabinets de conseil estime que 85 % des métiers de 2030 n'existaient pas encore (Institute for the future et Dell Technologies, 2017).

domination de la valeur financière, en particulier à la suite de la grande crise de 2008 (Getz et Marbacher, 2019). Si le système économique n’a pas vraiment évolué pendant la décennie suivante, les valeurs saillantes dans l’espace public ont dû considérablement s’humaniser⁵. Ces qualités semblent avoir été ensuite progressivement réintégrées – au moins en théorie – aux logiques collectives de la collaboration au travail. Plusieurs études récentes consacrent les compétences relationnelles comme des CTNT essentielles à faire valoir auprès des recruteurs⁶. Leur valorisation dans les discours peut s’apparenter à de nouvelles formes d’utilitarisme (Camus, 2011) et s’inscrire dans les mécanismes de détournement des valeurs critiques par les nouvelles formes de management et le « nouvel esprit du capitalisme » (Boltanski et Chiapello, 1999), en mettant à distance les notions de hiérarchie ou de productivité et en mettant en valeur celles de bienveillance ou de créativité. Toutefois, leur reconnaissance en amont (dans l’apprentissage) et en aval (dans l’évaluation), alternative à la performance (par exemple, estimer le ressenti collectif d’une équipe plutôt que la monétarisation du résultat), peut aussi conduire à une meilleure compréhension des processus et des dynamiques à l’œuvre dans les activités individuelles comme collectives et les relations professionnelles.

2. La complexité sociale de l’évaluation des CTNT

La remise en question de la seule performance scolaire et/ou technique a conduit à l’invention de nouvelles formes d’évaluation privilégiant des solutions alternatives aux évaluations sommatives (examens, tests). Au-delà de la diversité des référentiels – qui peuvent tout aussi bien détailler des critères difficiles à s’approprier à cause de leur nombre, de leur précision et/ou de leur fixité (Prot, 2007) que prendre la forme d’une liste sans définition –, les modalités d’objectivation et d’évaluation posent également des questions qui dépassent les seules considérations techniques.

2.1. Les limites sociales des évaluations non sommatives

Les dimensions relationnelles et collectives demeurent peu opérationnelles dans de nombreuses approches théoriques des CTNT : même lorsqu’elles mentionnent les « ressources externes » et le caractère « situé » de la compétence, elles conservent au premier plan le « savoir agir complexe » de l’individu (Pochelu et De Ferrari, 2019, p. 7)⁷. Cet

⁵ On peut le lire, par exemple, dès la préface de l’ouvrage à succès du primatologue et psychologue Frans de Waal, pour qui cette crise a entraîné une mutation majeure de la société, révélant un besoin d’empathie (De Waal, 2010) devenu depuis lors une *soft skill* parmi d’autres et mentionnée dans le rapport de l’Institute for the future précité.

⁶ La communication écrite, la communication orale et l’esprit d’équipe sont trois compétences interpersonnelles – expression retenue par l’OCDE – parmi les cinq les plus recherchées par les employeurs (Boosters, 2020).

⁷ Cette définition proposée par le guide synthétise celles de trois auteurs parmi les plus repris dans la littérature sur le sujet : Guy Le Bortef, Philippe Perrenoud et Jacques Tardif. On trouve des éléments plus techniques dans les ouvrages portant sur la formation par les compétences (Poumay *et al.*, 2017).

individu reste *premier*, il est le prisme à travers lequel l'activité, la production, le réel et le saillant existent et s'éprouvent. Les CTNT, explorées de manière éparse dans différents sous-champs disciplinaires et dans certaines strates du monde professionnel, n'ont pas fait l'objet d'une appropriation collective. Cette vision mécaniste de l'action oublie que « la reconnaissance précède la compétence » (Jobert, 2013), c'est-à-dire que le cadre social, la dynamique relationnelle et le sentiment de légitimité influent sur l'investissement subjectif de l'individu dans l'action, impératif dans le développement des compétences. Or l'évaluation professionnelle ne s'affranchit pas toujours de la méthode individualiste qui a cours dans l'univers scolaire.

La réalité de ce qui pourrait passer pour un approfondissement de l'approche par compétences n'est en effet pas aussi simple. Les premiers textes sur les *soft skills* insistaient sur la recherche d'une meilleure détection des capacités individuelles au service des organisations existantes (armée, enseignement supérieur, entreprises), dans le contexte de l'extension des politiques de « mobilisation » des cadres à l'ensemble des salariés dans le dernier quart du XX^e siècle (Boltanski et Chiapello, 1999). Or les outils d'évaluation créés par la suite sont restés infra-institutionnels : les dispositifs comme les centres d'évaluation (*assessment centers*) ont longtemps connu un usage occasionnel, avant de faire l'objet d'un plus grand intérêt, par exemple à travers le déploiement de la Méthode de Recrutement par Simulation (MRS) de Pôle Emploi (Condomines *et al.*, 2015). Des échanges avec des responsables de grandes entreprises révèlent par ailleurs que ces méthodes demeurent plus souvent réservées à des recrutements pour des postes très qualifiés. Cet élément est notable, car, à l'exception des emplois à forte composante relationnelle⁸, le recrutement pour les emplois qui ne sont pas hautement qualifiés relève encore de processus classiques où la sélection par l'écrit – via l'envoi ou le dépôt d'un CV, voire d'une lettre de motivation – fait office de premier filtre dans la sélection. Si l'on conseille de plus en plus fréquemment de mentionner ses CTNT sur le CV, leur mention et leur descriptif demeurent souvent soumis à un acte d'écriture qui relève de compétences orthographiques et stylistiques, non réductible à la « communication écrite ». Enfin, l'usage de tests de personnalité dans l'aide à la prise de décision – essentiellement en contexte de recrutement de cadres – rencontre les mêmes limites de l'individualisme et de l'absence d'explicitation *a priori* des normes d'appréciation complètes, comportant notamment des risques de biais de désirabilité dans leurs réponses – et donc de dépréciation *in fine* – pour les candidates et les candidats éloignés de ce type de dispositifs (Laberon *et al.*, 2005).

Parmi les nouvelles formes de caractérisation des apprentissages dans les parcours de formation et d'insertion, des dispositifs d'objectivation plus souples existent, au premier rang desquels les *open badges* qui, certifiant une compétence et/ou une expérience, se présentent comme des signes alternatifs et/ou complémentaires aux titres et aux qualifications. Ces *open*

⁸ Les compétences et aptitudes qui peuvent s'apparenter à des *soft skills* dans d'autres contextes doivent alors être considérées comme des *hard skills*.

badges apparaissent d'accès plus ouvert, leurs motivations sont plus expérientielles qu'académiques, dans un esprit principalement mû par la reconnaissance (Ravet, 2017). Ils donnent la possibilité aux pairs de formaliser de façon légitime leur appréciation des qualités d'autrui en prenant place dans les processus d'attribution (dits d'« endossement »). En cela, ils peuvent constituer un contre-pied aux processus d'homogénéisation et de rentabilisation impulsés par les politiques publiques contemporaines, et permettre davantage de gratifications aux étapes intermédiaires et aux efforts supplémentaires, notamment par des publics jeunes et/ou précaires⁹. Comme dans de nombreux pays de l'OCDE, ils font en France l'objet de multiples expérimentations, la plupart du temps en lien avec le réseau « Reconnaître »¹⁰. Dans leur usage microcertifiant, leur succès dépend néanmoins de la constitution d'un marché, ce qui pose la question du caractère socialement situé de la performance, et rappelle l'importance d'un soutien institutionnel pour que ces nouvelles gratifications ne restent pas une affaire exclusive aux personnes initiées.

2.2. Les effets indésirables de l'évaluation des subjectivités

Les CTNT prolongent une approche par les compétences qui déplace les critères d'appréciation vers une « double subjectivité », dans la nature et dans l'objet de l'évaluation (Garner, 2009), qu'il faut entendre comme l'inclusion de dimensions personnelles dans les processus (d'apprentissage comme de travail) et la réduction de l'importance de l'objet fini en tant que médiation de la performance. Or le fait de rabattre les CTNT sur les subjectivités de l'individu dans l'activité est pourvoyeur d'incertitudes pour lui et comporte un risque de naturalisation des classifications sociales (Douglas, 2004) : si l'évaluation s'attache à objectiver, par un procédé indifférencié, les dimensions les plus expressivement personnelles de l'individu – c'est-à-dire que l'on peut « décrire » en termes de qualité dans le sens commun, peu importe que les possibilités d'apprentissage à l'âge adulte soient faibles ou fortes –, elle manque les dimensions socialement construites à la fois de l'outil d'évaluation et des capacités (ou capitaux) de l'individu.

Ainsi, rappeler le caractère contextuel de la compétence, c'est-à-dire des spécificités de son environnement d'expression, ne suffit pas : il faut les mettre en relation avec les caractéristiques sociales de l'individu pour contrôler, d'une certaine façon, les dimensions sociales de la performance. Sinon, on se confronte au risque de maintien de hiérarchies interévaluations. La description des CTNT à l'échelle individuelle nécessite donc de neutraliser ces dimensions sociales. Plutôt que d'imaginer un individu universel, il s'agit de

⁹ Cette question est tombée dans l'oubli, mais l'application de la réforme LMD (Licence Master Doctorat) a fait l'objet d'une contestation au sein du monde universitaire français, notamment parce qu'elle augmentait l'obligation d'effort académique jusqu'à la diplomation pour des personnes n'ayant pas toujours les moyens d'y parvenir, à travers la suppression de diplômes tels que le DEUG (bac +2 à l'université en France) ou la maîtrise (bac +4 à l'université en France).

¹⁰ <https://reconnaitre.openrecognition.org/>

trouver des descripteurs qui puissent convenir à de multiples situations et limiter l'effet des représentations symboliques et des présupposés.

Une expérience professionnelle appréhendée de façon plus complète que par la description des activités attendues et/ou mises en œuvre, prendra en compte l'expérience vécue, qui peut relever du banal ou de l'exceptionnel pour l'individu concerné, renvoyer à des environnements sociaux familiers ou singuliers, dépendre plus ou moins fortement de l'intensité des rapports sociaux et des rôles sociaux sous-jacents. Si l'on prend l'exemple – complexe – de la compétence éthique, situer et/ou former l'individu sur la tension entre éthique conformiste (loyauté vis-à-vis des valeurs de l'organisation) et éthique réflexive (fidélité vis-à-vis de valeurs personnelles pouvant entrer en conflit avec la prescription) (Boudreau, 2017) nécessitera de prendre en compte les impératifs de conformités et les libertés de choix et d'affirmation de soi dans le parcours antérieur. De même, les dimensions plus ou moins utilitaristes de l'empathie (Camus, 2011), une fois appréciées dans le réel de l'activité de l'individu, dépendront aussi de sa construction sociale et affective et des apprentissages expérientiels empathiques propres à sa trajectoire. Du point de vue de la formalisation des compétences, on peut considérer que la focalisation sur l'étiquette symbolique de la compétence est indispensable dans le processus d'affranchissement du caractère socialement situé de l'expérience. Dans le cas contraire, on risque d'empêcher l'appropriation d'une notion par un effet de la domination symbolique liée à la privation des capacités pratiques définissant spécifiquement ladite compétence.

La question du processus d'acquisition des CTNT, notamment de l'articulation entre composantes émotionnelles et relationnelles, demeure ouverte. Il est complexe de savoir dans quelle mesure une intention pédagogique liée aux CTNT peut éviter la reproduction des inégalités sociales déjà à l'œuvre dans la formation initiale et dans l'intégration professionnelle. Une partie des acteurs mise sur l'apprentissage expérientiel et son exploration réflexive, sources potentielles de révélation (Tett et Burnett, 2003) et d'appropriation (Perrenoud, 2000) des compétences. La conviction qu'il est possible d'acquérir ou de développer des CTNT a ainsi entraîné la production d'une importante ingénierie pédagogique, dont on remarque que les processus donnent une place majeure aux méthodes et aux principes de pédagogie active (apprentissage par les pairs, dispositifs créatifs, réflexivité, travail en autonomie, co-construction d'objectifs, etc.). Conduisant à une meilleure connaissance de soi, ces dispositifs apparaissent ainsi comme les instances de subjectivation les plus porteuses d'affranchissement dans la mesure où, d'un même mouvement, elles maintiennent des formes d'assujettissement aux normes (Foucault, 1994) – celles des institutions qui les produisent ou les utilisent – tout en proposant des langages, des codes et des pratiques en décalage avec ses modèles dominants hérités historiquement et socialement.

Les dispositifs et les méthodes de pédagogie active rencontrent difficilement leur légitimité malgré des résultats probants (Prince, 2004; Ait Kaikai, 2021), indépendamment d'une analyse en termes d'effets (positifs ou négatifs) sur la reproduction sociale qui reste à construire. Précisément, la recherche de mobilisation des CTNT dans un contexte d'apprentissage apparaît vaine sans tenir compte des dispositions sociales. Il est fondamental d'organiser un cadre formatif porté par les principes d'équilibrage d'une « pédagogie éclectique », c'est-à-dire puisant des éléments pertinents dans différents systèmes pédagogiques (Goigoux, 2010). Ce cadre expliciterait les objectifs et les critères d'appréciation associés, s'appuyant sur une évaluation formative et enseignant les compétences requises, ce qui signifie entrer dans une dynamique de valorisation et de stimulation des CTNT à la fois pratique et discursive, c'est-à-dire qui autorise l'individu à construire un récit légitime de sa compétence à partir de ses expériences personnelles. Cette approche consacre une *justice*¹¹ dans l'instance d'évaluation, dans le sens où elle instaure une équité de considération sociale des individus face à la compétence visée. Ceci signifie aussi que le référentiel de compétences tient le rôle de guide pour l'individu dans son développement, en particulier s'il est co-construit à partir du réel de l'activité (Tomás et Prot, 2010) et/ou s'il admet une pluralité de pratiques sans normativisme social.

3. Du renouveau des modèles sociaux aux limites de l'égalité sociale

De façon intéressante, un signe de l'institutionnalisation des CTNT se lit à travers l'hétérogénéité des acteurs qui soutiennent leur reconnaissance : État, collectivités locales, entreprises, associations, institutions européennes, etc. Leur coopération a conduit, à travers de nombreux projets centrés sur les compétences clés ou les compétences transversales, à un élargissement et un rajeunissement des publics visés par des dispositifs de reconnaissance et de développement de leurs CTNT.

3.1. De la valorisation des expériences alternatives et transitoires...

Le public étudiant, plutôt invisible dans la société française contemporaine, est une catégorie visée par les politiques de reconnaissance des CTNT via celle des « engagements étudiants », notamment le bénévolat¹². Ceci permet aussi de valoriser (ou de soulager)

¹¹ Dans le monde du travail, les études montrent que les *soft skills* ou les compétences transversales demeurent des notions encore inconnues par la majorité des personnes salariées, qui considèrent également qu'une évaluation sur d'autres critères que les compétences intellectuelles et techniques peut apparaître « trop subjective » (63 % des répondantes et répondants dans Micheau, 2020), ou encore que les entreprises déclarent valoriser les *soft skills* mais ne le font pas vraiment (40 % des personnes répondantes dans Beffa *et al.*, 2021).

¹² Nous faisons référence au décret n° 2017-962 du 10 mai 2017, relatif à la reconnaissance de l'engagement des étudiants dans la vie associative, sociale ou professionnelle dans le cadre de la loi Égalité et citoyenneté. Plusieurs universités sont associées au processus de légitimation des CTNT, que ce soit en amont de la loi – comme avec l'Initiative d'Excellence en Formation Innovante (IDEFI) « Talent Campus » à l'Université de

l'apprentissage de savoirs transversaux par des activités en interne (unités d'enseignement portant sur la méthodologie, le travail de groupe, la construction d'un projet professionnel, etc.) ou en externe (obtention de crédits ECTS¹³, de points supplémentaires ou validation d'activités comme le bénévolat en association). Si certaines conséquences négatives affleurent pour des associations qui ont fait face à un engagement perçu comme utilitariste, cette approche trouve un écho auprès d'acteurs aux intérêts en apparence très différents, à savoir les entreprises pour lesquelles les CTNT sont une clé du recrutement contemporain. Cette gratification de l'engagement apparaît intéressante pour des publics dont les parcours étaient jusqu'alors insuffisamment reconnus. Elle risque néanmoins de produire une opposition avec les publics étudiants travailleurs dont les emplois du temps contraignent fortement les possibilités de bénévolat formalisé (et formalisable). Autrement dit, un angle mort de cette politique publique est que les expériences d'engagement comportent aussi des limites socioéconomiques d'accès – certes indirectes – et qu'une partie des publics les plus défavorisés restera davantage soumise que les autres aux processus classiques d'évaluation académique. On peut toutefois signaler que d'autres expériences transitoires, comme le volontariat de service civique, connaissent la même attention en termes de reconnaissance et de développement des CTNT, et que plus récemment celles-ci s'inscrivent au cœur de l'aide à l'insertion de publics moins diplômés et plus défavorisés, notamment au sein des missions locales (Bros *et al.*, 2019).

Une partie des interventions formatives autour des CTNT cherche à s'appuyer sur des communautés d'apprentissage qui ont pu se constituer en marge de l'institution (académique) : non pas contre son objet (éducation), mais en décalage avec ses modalités dominantes (verticalité). Si le développement ou la valorisation des CTNT dans une perspective d'égalité des chances s'inscrit potentiellement dans un mouvement de remise en question des hiérarchies catégorielles, ses chances de succès demeurent indexées aux parcours et aux volontés des individus qu'elles concernent, et non à un projet intégré. On permet en théorie une plus grande prise au sérieux d'habitus minoritaires dans l'excellence scolaire, allant jusqu'aux « compétences transférables » décrites chez les jeunes de la rue (Hurtubise et Vatz-Laaroussi, 2002). Or cette institutionnalisation ne remet pas en cause les institutions établies malgré les discours évoquant ouvertement la dévaluation (constatée ou espérée) des diplômes, y compris les plus prestigieux. Les pédagogies actives souvent à l'œuvre dans les dispositifs d'accompagnement peuvent alors voir leur esprit initial détourné : plutôt que de servir d'échappatoire critique à l'institution, elles ouvrent une voie secondaire pour parvenir à des positions intégrées. On comprend mieux les tentatives de construction d'une « évaluation formative informelle » (Sala et Martel, 2019) et des risques

Bourgogne en 2012 – ou en aval – avec l'Université de Strasbourg, qui a constitué un important « répertoire de compétences transversales ».

¹³ Le système européen de transfert et d'accumulation de crédits (*European Credit Transfer System*) établit dans le monde universitaire les équivalences et la reconnaissance d'unités d'enseignements au sein de l'Union européenne.

de déperdition de sens qu'elles comportent. On touche au « grand paradoxe contemporain de l'apprentissage informel dans ce désir à la fois de le valoriser en tant que tel et de le reconnaître, ce qui conduit à l'étalonner en relation avec les logiques d'évaluation propres aux systèmes éducatifs formels » (Brougère, 2007, p. 7). Il est toutefois intéressant de rappeler que ces pédagogies alternatives restant *a priori* peu accessibles (c'est-à-dire peu connues et/ou plus difficiles à appréhender) aux personnes issues de milieux défavorisés, leur rattachement aux CTNT et la diffusion de ces enjeux auprès de ces catégories sociales présentent un motif d'intérêt certain en termes d'égalité, sous réserve de l'équilibrage pédagogique mentionné précédemment. Le désintéressement dans les choix de cursus et face à l'urgence de construction d'une situation professionnelle demeure parfois un luxe; sous condition notamment de mixité et de coopération, les CTNT permettent dans certains contextes d'institutionnaliser une forme de reconnaissance transverse des épreuves et des ressources mobilisées face à elles.

3.2. ... à l'institutionnalisation d'un contre-capital

Sur le plan théorique, on peut voir à travers l'esprit de ces dispositifs et les alliances paradoxales qu'ils conduisent parfois une forme d'évolution des possibilités de convertibilité des ressources ou des capitaux au sens sociologique du terme. Celle-ci est pensée à l'origine par Pierre Bourdieu (1979b) comme la possibilité pour une espèce de capital de communiquer une valeur dans un contexte différent de celui où il a cours, et extensible à la possibilité d'acquérir une espèce de capital grâce à une autre, permettant possiblement le passage d'un champ (ou plus largement d'un univers social) – un exemple classique étant la conversion du capital économique en capital scolaire grâce à la capacité, pour les familles les plus riches, de financer un cursus dans une école privée où l'accès à l'entrée garantit (quasiment) la diplomation. Au sens strict comme dans une vision plus large, ces possibilités apparaissent souvent liées à une position *favorisée* sur l'échelle du capital concerné. Et lorsqu'on aborde la question de la construction des capitaux spécifiques, il s'agit souvent de décrire des ressources qui restent hors de la portée des profanes – comme certains capitaux professionnels – ou, à l'inverse, quand ils s'apparentent à des compétences relationnelles dans des secteurs peu qualifiés, ils apparaissent souvent liés aux effets subis des rapports sociaux.

Les épreuves et les difficultés surmontées par les personnes issues de milieux défavorisés dans leur mobilité sociale ascendante ne semblent plus seulement les signes de leur « volonté » ou de leur « résilience », mais elles paraissent révélatrices de capacités d'adaptation, fonction de ressources spécifiques et combinées (Pasquali, 2014). Ces ressources peuvent être érigées en compétences, par la construction puis la conversion d'un (contre-)capital symbolique, devenant capital professionnel par le prisme des CTNT. Il apparaît néanmoins que les affranchissements subjectifs qu'une telle reconnaissance permet n'annihilent pas les inégalités sociales – ces catégories correspondant parfois aux publics

bénéficiaires d'organisations n'ayant elles-mêmes généralement pas les moyens d'influencer structurellement les rapports sociaux, ni même d'annuler l'effet des valeurs symboliques des expériences au sein desquelles ces compétences s'acquièrent.

Volontaires ou non, la neutralisation discursive d'un public (par exemple, on communique sur l'engagement étudiant et non pas sur la précarité des personnes étudiantes qui travaillent) et l'approche individualiste paradoxale (on aide les membres d'une catégorie à intégrer les épreuves renforçant l'individualité des situations) apparaissent comme un résultat du croisement des stratégies de différents acteurs : le monde scolaire ou académique présente ainsi le visage de l'acceptation d'enjeux portés par le monde du travail. Aussi, si l'on considère que le monde de l'éducation ne fait *que* subir les dommages directs du monde des grandes entreprises, on détourne son attention de sa volonté de renforcer sa propre position dans l'espace institutionnel. La concurrence des institutions s'exprime bien dans un champ du pouvoir constitué d'un espace social de lutte pour des positions (Bourdieu, 2011), mais aussi pour les titres qu'ils proposent, en concurrence avec d'autres formes de qualifications et certifications (depuis la VAE¹⁴, qui considère qu'une expérience professionnelle peut valoir un diplôme jusqu'aux *open badges* qui rompent avec les catégories disciplinaires et professionnelles). Les CTNT sont aussi une production institutionnelle reposant sur une diversité de sources.

Cette évolution peut également s'assimiler à la construction d'un nouvel équilibre, à voir en cela comme un processus d'institutionnalisation, consistant à intégrer les contraintes externes et, ici, à engager sur un territoire commun des acteurs souvent opposés comme dans les discours publics, auxquels s'ajoutent précisément les associations déjà chargées de palier les désengagements de l'État dans les processus d'intégration socioprofessionnelle, et désormais laboratoire d'analyse des compétences (transversales) d'articulation d'univers sociaux à l'accessibilité compliquée. Le secteur associatif professionnalisé apparaît aujourd'hui un acteur important de l'intervention sur la question des CTNT : parce que les autres institutions publiques ou privées en font des partenaires pourvoyeurs de capital symbolique, parce que leurs propres contraintes et logiques les conduisent précisément à devenir experts sur ces questions, parce qu'il y a un intérêt en termes de survie et de pérennité à se positionner entre les grands champs publics et privés, afin notamment de pouvoir répondre à des appels à projets publics ou à obtenir des financements d'entreprises, et parce que les caractéristiques sociales de ses personnels – origines mixtes, convictions de service public, mais expériences professionnelles du privé, personnel en zone tampon entre diplômes élevés, aspiration à l'engagement et besoin d'emploi – sont elles-mêmes caractéristiques de

¹⁴ La Validation des Acquis de l'Expérience est un dispositif légal français, généralisé en 2002, qui autorise un individu à constituer un dossier instruit par un jury à partir d'un référentiel national, afin de convertir une expérience – professionnelle, mais aussi bénévole depuis 2018 – en certification (partielle ou complète).

l'adaptabilité, l'un des grands impératifs de la reconnaissance actuelle des CTNT, et des publics « exemplaires » qui en sont porteurs.

Conclusion

L'essor des CTNT dans les processus de formation dit quelque chose sur le rapport entre relations sociales et rapports sociaux¹⁵ – comment, dans la société contemporaine, les premières prennent le pas sur les seconds en termes d'importance politique – autant que sur les mécanismes de construction de discours publics conjugués au singulier – comment la gestion du capital humain et des compétences associées se donne à voir comme moins utilitariste (Feher, 2007) et plus équitable entre repérage et développement des capacités (Coulet, 2011), mais demeure encore souvent située à l'échelle individuelle. Le succès en puissance de cette approche réside dans la mise en discours de ce qui restait jusqu'ici dans l'ombre des hiérarchies symboliques et des socialisations implicites, ou bien réduit aux registres du *feeling* ou du don dans ses rares incursions dans l'espace public.

Pour éviter que l'injonction à se former à l'heure des CTNT ne conduise inévitablement à la reproduction des inégalités sociales et pour que les capitaux symboliques nouvellement accessibles à des publics issus des milieux défavorisés puissent bénéficier d'une pleine convertibilité, il s'agit de tenir compte des registres sémantiques et pratiques, et d'intégrer aux conceptions des formations les conditions sociales des parcours ascendants, marqués par le repérage de capacités particulières afin de comprendre les logiques de ce repérage dans des environnements eux-mêmes influents sur les conditions de la performance et selon des approches qui ne sauraient être considérées comme neutres dans les démarches pédagogiques. À cette fin, il semble essentiel de poursuivre l'effort d'articulation entre sociologie des capitaux et des rapports sociaux et psychosociologie des compétences – transversales ou non –, et d'observer les dimensions tant organisationnelles qu'affectives de leur institutionnalisation afin de comprendre la portée de leur contribution à la lutte contre les inégalités sociales.

S'il semble difficile d'imaginer un renversement de la tendance à la prise d'importance des CTNT dans la représentation des catégories institutionnelles (élèves, groupes étudiants, bénévoles, personnes salariées, bénéficiaires, etc.), les instances d'éducation et de formation doivent alors construire des dispositifs contenant des approches en termes de capacitation, non seulement dans la perspective d'appropriation des compétences (Boudreau, 2017), mais également pour assumer une visée transformatrice de l'éducation et des expériences choisies. Les démarches de réflexivité au cœur des pédagogies professionnelles pourraient, par exemple, être mises en œuvre plus tôt dans les parcours, pas seulement pour révéler les intelligences et acquérir des compétences, mais également pour offrir un « temps protégé »

¹⁵ Les relations sociales renvoient aux expériences et relations interpersonnelles tandis que les rapports sociaux concernent les relations intercatégorielles structurelles (rapports de genre, de classe, etc.).

d'appropriation et d'anticipation du monde social et de ses mécanismes de domination, afin d'augmenter le potentiel de transformation porté par ces nouveaux profils. Il s'agit ici d'œuvrer à l'entrée en résonance de deux logiques souvent mises en opposition : la reconnaissance sociale de la singularité et la construction – au-delà de la seule intégration – d'une société fondée sur une commune humanité.

Références

- Ait Kaikai, H. (2021). En quoi la variété des stratégies pédagogiques favorise-t-elle l'implication des étudiants et le développement de leurs compétences en Soft Skills? *Projectique*, 29(2), 27-37.
- Albandea, I et Giret, J.-F. (2016). L'effet des soft-skills sur la rémunération des diplômés. *Net.Doc*, Céreq, 149.
- Amabile, T. M. et Pratt, M. G. (2016). The Dynamic Componential Model of Creativity and Innovation in Organizations: Making Progress, Making Meaning. *Research in Organizational Behavior*, 36, 157-183.
- Aubé, C. et Rousseau, V. (2009). Des équipes de travail efficaces. Ce qu'il faut faire et ne pas faire. *Gestion*, 2(34), 60-67.
- Batal, C. et Fernagu Oudet S. (2013). « Compétences, un folk concept en difficulté ? ». *Savoirs*, 3(33), 39-60.
- Bauvet, S. (2019). Les enjeux sociaux de la reconnaissance des compétences transversales. *Éducation permanente*, 218, 11-20.
- Beffa M., Chau, S., Broche, A. et Carré de Bonnechose, A. (2021). Le rapport aux soft skills. *Article 1 et Mozaïk Foundation*, novembre.
- Boltanski, L. et Chiapello, È. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Bonnéry, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 167, 13-23.
- Boosters (2020). Soft skills et marché de l'emploi. Que recherchent vraiment les recruteurs?, *L'ADN*. <https://business.ladn.eu/experts-metiers/management-rh/management/com-recrutement/soft-skills-recherchent-recruteurs/>
- Boudreau, M.-C. (2017). La gestion des compétences : quelle place pour la compétence éthique dans les référentiels de compétences? *Éthique publique*, 1(19). <https://journals.openedition.org/ethiquepublique/2911>
- Bourdieu, P. (1979a). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 3-6.
- Bourdieu, P. (1979b). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1985). Proposition pour l'enseignement de l'avenir [Rapport au Président de la République]. Collège de France.
- Bourdieu, P. (2011). Champ du pouvoir et division du travail de domination (1985-1986). *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5(190), 126-139.

- Boutin, G. (2004). « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique ». *Connexions*, 81(1), 25-41.
- Bros, F., Vermelle, M.-C. et Boancă, I. (2019). Les compétences transversales, une nouvelle 'clé' pour l'insertion? Enjeux et effets pour les acteurs. *Recherches en éducation*, 37, 88-98.
- Brougère, G. (2007). Les jeux du formel et de l'informel. *Revue française de pédagogie*, 160, 5-12.
- Camus, O. (2011). La notion de compétences relationnelles : une conception utilitariste de la relation à l'autre. *Communication & Organisation*, 40, 127-140
- Condomines, B., Hennequin, É. et Borteyrou, X. (2015). Détection des compétences managériales. Quels sont les atouts du modèle analogique?. *Revue française de gestion*, 6(251), 49-67.
- Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le Travail Humain*, 74(1), 1-30.
- Douglas, M. (2004). *Comment pensent les institutions?* La Découverte.
- De Waal, F. (2010). *L'âge de l'empathie. Leçons de la nature pour une société solidaire*. Paris : Actes Sud.
- Dejours, C. et Gernet, I. (2012). Travail, subjectivité et confiance. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(13), 75-91.
- Duc, B., Perrenoud, D. et Lamamra, N. (2018). Les compétences transversales à partir du point de vue des formateurs et formatrices en entreprise : entre objets de formation et critères de sélection. *Éducation et socialisation*, 47. <http://journals.openedition.org/edso/2818>
- Feher, M. (2007). S'apprécier, ou les aspirations du capital humain. *Raisons politiques*, 28(4), 11-31.
- Fernagu Oudet, S. (2010). Des organisations pour apprendre. Tentative de contribution à l'idée de 'ville apprenante'. *Champ social*, 3(1), 19-38.
- Foucault, M. (1994), *Dits et écrits (1954-1988), tome II : 1970-1975*. Gallimard.
- Gardner, H. E. (1993). *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*. Basic Books.
- Garner, H. (2009). Le management des ressources humaines dans un contexte incertain : entre subjectivité et risque pour les salariés. *Connexions*, 91(1), 55-64.
- Gaulejac, V. de (2005). *La Société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*. Seuil.
- Getz, I. et Marbacher, L. (2019). *L'entreprise altruiste*. Paris : Albin Michel.
- Goigoux, R. (2010). Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 52, 4^e trimestre, 21-30.

- Guglielmi, D., Fraccaroli, F. et Pombeni, M. L. (2004). « Les intérêts professionnels selon le modèle hexagonal de Holland. Structures et différences de genre ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 33(3), 409-427.
- Heckman, J. et Kautz, T. (2012). Hard evidence on *soft skills*. *Labour Economics*, 19, 451-464.
- Hurtubise, R. et Vatz-Laaroussi, M. (2002). Réseaux, stratégies et compétences : pour une analyse des dynamiques sociales à l'œuvre chez les jeunes de la rue. *L'Homme & la Société*, 143-144, 87-103.
- Institute for the future et Dell Technologies. (2017). *The next era of human/machine partnerships*. <https://www.iftf.org/humanmachinepartnerships/>
- Jobert, G. (2013). Le formateur d'adultes : un agent de développement. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 15(1), 31-44.
- Laberon, S., Lagabriele, C et Vonthron, A.-M. (2005). Examen des pratiques d'évaluation en recrutement et en bilan de compétences. *Psychologie du travail et des organisations*, 11(1), 3-14.
- Lainé, F. (2021). L'observation des compétences à Pôle emploi. Présentation d'un exercice d'estimation de l'évolution des compétences réalisé avec France Stratégie. *Conseil national de l'information statistique*, novembre.
- Marquis, N. (2018). La résilience comme attitude face au malheur : succès et usages des ouvrages de Boris Cyrulnik. *SociologieS*. <https://journals.openedition.org/sociologies/6633>
- Micheau, F. (2020). Les salariés et les soft skills. *Sondage OpinionWay pour Dropbox*, mars.
- Pasquali, P. (2014). *Passer les frontières sociales. Comment les « filières d'élite » entrouvrent leurs portes*. Fayard.
- Perrenoud, P. (2000). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et formation*, (36), 131-162.
- Pochelu, J. et De Ferrari, M. (2019). Reconnaître les compétences transversales en lien avec l'employabilité et les certifications (RECTEC). *Guide pratique – Projet Européen 2016/19*.
- Poumay, M., Tardif, J. et Georges, F. (dir.). (2017). *Organiser la formation à partir des compétences*. De Boeck.
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Prot, B. (2007). Pour sortir des idées fixes sur l'évaluation. *La Revue de l'IRES*, 55(3), 101-122.
- Ravet, S. (2007). Réflexions sur la genèse des Open Badges. *Distances et médiations des savoirs*, 20. <https://journals.openedition.org/dms/2043>
- Rayou, P. (2018). Pédagogie explicite. *Recherche et formation*, 87, 97-107.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. ESF.

- Rey, M., Jolly, C. et Lainé, F. (2021). Cartographie des compétences par métiers. *France Stratégie. La note d'analyse*, 101.
- Richez, Y. (2009). L'accompagnement du changement professionnel, l'apport de la théorie des intelligences multiples de Gardner. *Humanisme et Entreprise*, 4(294), 77-96.
- Sala, C. et Martel, V. (2019). Évaluation informelle et apprentissage autorégulé dans un contexte d'interdisciplinarité : quelles pratiques enseignantes lors d'enquêtes culturelles?. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(2), 65-86.
- Saulière, J. (2014). L'anglicisation, un défi pour les organisations : Regards croisés sur l'entreprise et l'enseignement supérieur. *Annales des Mines*, 116(2), 54-63.
- Scouarnec, A. (dir.) (2019). *Compétences 3.0 : Développer les compétences transversales au service de l'employabilité. Une vision innovante d'un parcours formatif*. Management Prospective Editions.
- Starck, S. (2019). Quelles relations entre conceptions 'quotidienne' et scientifique des compétences transversales? *Recherches en éducation*, 37, 8-21.
- Taddei, F. (2019). La formation tout au long de la vie, au cœur de la société apprenante. *Administration & Éducation*, 161(1), 119-121.
- Tardif, J. et Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables, *Revue française de linguistique appliquée*, 1(XVIII), 29-45.
- Tett, R. P. et Burnett, D. D. (2003). A personality trait-based interactionist model of job performance. *Journal of Applied Psychology*, 88(3), 500-517.
- Tiffon, G. (2021). *Le travail disloqué. Organisations liquides et pénibilité mentale du travail*. Le Bord de l'eau.
- Tomás, J.-L. et Prot, B. (2010). Reprise et développement de l'expérience : de l'activité syndicale à la production d'un référentiel d'activité. *Travail et apprentissages*, 6(2), 150-167.

Articles

L'évaluation des projets artistiques inclusifs

Jean Horvais

Numéro 12, été 2022

La subjectivation au crible des dispositifs éducatifs contemporains

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1090446ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1090446ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Horvais, J. (2022). L'évaluation des projets artistiques inclusifs. *Éthique en éducation et en formation*, (12), 111–126. <https://doi.org/10.7202/1090446ar>

Résumé de l'article

Cet article présente une démarche de recherche et d'évaluation centrée sur l'activité artistique et les apprentissages qu'elle engendre : cette démarche vient contester une limite plus ou moins consciemment posée à la reconnaissance des personnes handicapées comme artistes réalisant une authentique expérience esthétique (Dewey, 1934). Un a priori validiste veut que, lorsqu'il s'agit de personnes institutionnellement identifiées comme vivant avec une déficience intellectuelle, les activités artistiques qui leur sont proposées sont le plus souvent motivées par des prescriptions à intentions thérapeutiques ou sociales présupposant un hypothétique transfert des bénéfices de la pratique artistique dans d'autres domaines de leur existence : leurs comportements, leur participation sociale, leur « bien-être », etc. Même si les bénéfices qu'apporte l'activité artistique à l'être humain sont difficilement contestables, s'arrêter à cette appréciation générale pour ces personnes les prive d'emblée d'accéder à une reconnaissance en tant qu'artistes par le fait que leur pratique est instrumentalisée à des fins externalisées.

L'évaluation des projets artistiques inclusifs

Jean Horvais, professeur

Université du Québec à Montréal

Résumé : Cet article présente une démarche de recherche et d'évaluation centrée sur l'activité artistique et les apprentissages qu'elle engendre : cette démarche vient contester une limite plus ou moins consciemment posée à la reconnaissance des personnes handicapées comme artistes réalisant une authentique expérience esthétique (Dewey, 1934). Un *a priori* validiste veut que, lorsqu'il s'agit de personnes institutionnellement identifiées comme vivant avec une déficience intellectuelle, les activités artistiques qui leur sont proposées sont le plus souvent motivées par des prescriptions à intentions thérapeutiques ou sociales présupposant un hypothétique transfert des bénéfices de la pratique artistique dans d'autres domaines de leur existence : leurs comportements, leur participation sociale, leur « bien-être », etc. Même si les bénéfices qu'apporte l'activité artistique à l'être humain sont difficilement contestables, s'arrêter à cette appréciation générale pour ces personnes les prive d'emblée d'accéder à une reconnaissance en tant qu'artistes par le fait que leur pratique est instrumentalisée à des fins externalisées.

Mots-clés : handicap, déficience intellectuelle, art, évaluation, validisme

Abstract : This article presents a research and evaluation approach centered on artistic activity and the learning it generates: it challenges a more or less consciously imposed limit to the recognition of people with disabilities as artists carrying out an authentic aesthetic experience (Dewey, 1934). A validist *a priori* holds that when it comes to people institutionally identified as living with an intellectual disability, the artistic activities proposed to them are most often motivated by prescriptions with therapeutic or social intentions, presupposing a hypothetical transfer of the benefits of the artistic practice into other domains of their existence: their behaviour, their social participation, their “well-being”, etc. Although the benefits that artistic activity brings to every human being are not disputable, to be restricted at this general appreciation for these people deprives them from the outset of access to recognition as artists through the fact that their practice is instrumentalized for externalized purposes.

Keywords : disability, intellectual disability, art, evaluation, validism

Quand je danse, je danse; quand je dors, je dors; voire et quand je me promène solitairement en un beau verger, si mes pensées se sont entretenues des occurrences étrangères quelque partie du temps, quelque autre partie je les ramène à la promenade, au verger, à la douceur de cette solitude, et à moi.

(Montaigne, 1588/2009, p. 1336)

L'art est la preuve vivante et concrète que l'homme est capable de restaurer consciemment, et donc sur le plan de la signification, l'union des sens, du besoin, de l'impulsion et de l'action qui caractérise l'être vivant.

(Dewey, 1934, emplacement 760)

Introduction

Depuis quelques années, on voit se développer des initiatives offrant des propositions de participation à des activités artistiques destinées à des personnes dont les conditions de vie tiennent généralement éloignées des institutions culturelles et des pratiques artistiques (Rouleau, 2020). Ce mouvement est heureux. Les personnes à qui ces propositions sont faites y participent volontiers, avec plaisir, et s'en montrent souvent satisfaites. Cela semble répondre à leur désir même inexprimé (Horvais et Gardou, 2012). C'est l'occasion pour elles de fréquenter l'héritage culturel et artistique commun et d'y apporter leur contribution personnelle par les formes singulières de leur créativité, de vivre « L'art comme expérience » (Dewey, 1934). Lorsque leurs créations individuelles ou collectives, scéniques ou visuelles – fruit d'un travail persévérant – sont présentées en public, les visiteurs ou spectateurs expriment souvent leur sentiment de découverte et d'admiration, reconnaissant la qualité et l'originalité des œuvres (Loser, 2017). Un pas supplémentaire a été récemment franchi, menant de plus en plus vers des propositions de pratiques inclusives, des créations collectives associant des participants ayant diverses conditions et allures de vie et qui se réunissent pour danser, jouer la comédie, faire de la musique, peindre, etc.¹

Or, ces initiatives récentes appellent le développement de méthodologies d'évaluations qui se rapportent le plus précisément possible à l'exercice de l'art pratiqué lui-même et à la qualité de l'expérience artistique des participants. C'est ce que nous avons tenté d'expérimenter sur la base d'un projet artistique opératique dont cet article cherche à rendre compte.

¹ Voir, par exemple, le programme Art adapté de la Place des Arts à Montréal (<https://placedesarts.com/fr/theme/art-adapt%C3%A9>), le Programme diversité et inclusion de l'Opéra de Montréal (<https://www.operademontreal.com/diversite-et-inclusion>), ainsi que certains programmes en danse (<http://corpusculedanse.com/>; <https://www.aunomdeladanse.com/qui-sommes-nous/>) et en arts visuels (<https://dodevenement.blogspot.com/>; <https://creahm.ch/>).

1. Problématique

Les initiatives artistiques dédiées aux publics peu familiers des arts se développent avec du soutien financier institutionnel venant par le truchement des milieux spécialisés dans l'accompagnement des personnes en fonction de la catégorie dans laquelle celles-ci ont été institutionnellement placées et/ou par le truchement des milieux de pratiques artistiques cherchant à toucher de nouveaux publics.

Les personnes concernées par le handicap sont au nombre de ces participants, et parmi elles, les personnes institutionnellement catégorisées comme vivant avec une déficience intellectuelle ou ayant des troubles cognitifs, psychiques ou de santé mentale.

Les bienfaits de tous ordres tirés de ces pratiques ont été spontanément et largement reconnus par toutes les parties prenantes et les entourages directs des personnes participantes (Leyens *et al.*, 2016). Ces bienfaits apportant des améliorations sensibles de certains des aspects de leurs facultés, l'art fut alors envisagé comme un moyen thérapeutique complémentaire, ce qui donna naissance à toute la mouvance de l'art-thérapie (Granier, 2011). N'ayant aucune compétence dans ce domaine, je l'exclus de la présente réflexion, même si je n'ai aucune peine à imaginer que l'épanouissement des facultés et les plaisirs artistiques aient des incidences thérapeutiques bénéfiques. Je m'en tiendrai au point de vue des pratiques sociales et éducatives.

En tant que pratiques sociales financées par les pouvoirs publics subventionnaires dans un contexte friand de redditions de compte, ces activités suscitent des demandes d'évaluation de plus en plus exigeantes, liées à une quasi-compétition entre les acteurs pour faire valoir et reconnaître leurs pratiques (Lauret, 2007). Cela dégénère assez vite en des demandes simplistes mettant en demeure les artistes intervenant en médiation, les exhortant à quantifier les bienfaits de leurs pratiques sur ce qu'il est convenu au Québec d'appeler leur « clientèle ». Il est alors question « d'évaluer les impacts » de ladite pratique sans égard pour la complexité des finalités de l'évaluation (Bouquet, 2009).

Les thèmes du bien-être et de la participation sociale sont parmi les plus demandés – comme si toute altération de la norme fonctionnelle était pathologique et comme si tout retrait de l'agitation du monde était une pathologie sociale –, et c'est l'évolution de ces deux thèmes que les artistes intervenant en médiation croient devoir mesurer chez leurs « clientèles » (Canguilhem, 2015). Or, ces artistes ont été recrutés pour leur excellence dans la maîtrise de leur art, et c'est autour de cet atout majeur que l'intervention leur est demandée et que l'activité est organisée. Toutefois, il leur est souvent demandé de sauter allégrement par-dessus ce qui fait leur art et ses conditions d'apprentissage et de réalisation pour s'attacher à documenter dans quelle mesure leur pratique artistique améliore – comment imaginer qu'elle pourrait détériorer – l'état de bien-être et la sociabilité de leurs « clientèles ». C'est épistémologiquement très contestable, car les artistes ne sont pas spécialistes de ces questions

et la caution de la recherche de calibre universitaire n'y peut rien, puisque surgit évidemment la sempiternelle question du transfert.

En effet, on ne peut affirmer qu'un comportement développé dans un contexte de pratique artistique nécessitant, par exemple, les interactions avec autrui sera adopté définitivement par une personne désignée comme autiste pour le transférer dans tous les autres moments de son existence comme une compétence acquise. Qui plus est, attribuer la génération des interactions à la personne visée est contradictoire avec la notion même d'interaction, qui suppose que le phénomène survient à au moins deux personnes en présence l'une de l'autre, créant ainsi un contexte singulier dans lequel elles interagissent. Lorsqu'une interaction se produit entre deux personnes, c'est, pour paraphraser Montaigne (1588/2009), « parce que c'était elle et parce que c'était moi » (p. 233); l'artiste intervenant en médiation a probablement au moins autant que son « client » ou sa « cliente » développé ses facultés à interagir avec cette personne, car ils forment un duo interactionnel unique. Avec d'autres interactants et interactantes, les choses se seraient passées différemment. Plus risqué encore, si tel comportement généralement observé chez une personne s'améliore dans divers moments de son existence, comment attester que cela peut être attribué à telle pratique artistique? Comment s'assurer de la causalité?

Enfin, on souligne souvent, dans la communication autour de ces activités, les charmes de ce qu'il est convenu d'appeler la « neurodiversité » (Hochmann, 2020). L'emploi de ce vocable suppose que le « neuro-divers » est toujours l'autre, et que celui qui l'emploie est « neurotypique », second néologisme euphémisant la manie catégorisante. Or, il est piquant de constater que cet hommage rendu à la diversité des allures de vie est, par un étrange paradoxe, systématiquement placé là où, précisément, on prétend travailler à normaliser cette « neurodiversité ». Pourquoi ne prend-on tout simplement pas acte du fait que la vie nous réserve des surprises et prend des chemins d'expression et de fonctionnement toujours singuliers auxquels chacun et chacune doit s'adapter pour soi-même et pour ses relations avec autrui? Ainsi, la seule visée de ces activités artistiques, nécessitant par conséquent une inventivité permanente, doit être de chercher à réaliser une communauté humaine dont personne ne soit exclu (Gardou, 2012) et où chacun puisse s'accomplir comme sujet agissant, autodéterminé, exerçant son agentivité (Bandura, 2001) en contexte artistique. Cette agentivité est envisagée ici sous quatre composantes dont nous préciserons les définitions plus loin, dans le paragraphe consacré au cadre conceptuel : épistémique (l'acquisition de connaissances par le sujet); créative; relationnelle et sociale; émotionnelle et esthétique. C'est déjà un défi suffisant face auquel toutes et tous ont à apprendre les uns des autres. Il est inutile d'y ajouter des supputations évaluatives bien hasardeuses.

Pour pratiquer une évaluation digne de ce nom, il convient d'évaluer sur la base des objectifs que l'on s'est fixés et qui dépendent indubitablement de l'activité réalisée, en portant attention au cheminement cognitif de l'apprenant (Tardif, 1993). Ainsi, chaque

pratique artistique nécessite des apprentissages de divers ordres, en partie propres à chaque pratique, parmi lesquels figure l'acquisition de certaines compétences. Tout cela peut fort bien être le substrat légitime, nécessaire et suffisant, pour identifier les items observables dans le cadre d'une démarche d'évaluation. Si certains items sont transversaux et figurent dans plusieurs pratiques artistiques et au-delà, dans d'autres moments de l'existence, pourquoi pas et sans doute tant mieux, mais il n'appartient pas en propre à l'organisme prestataire de l'activité de diligenter une évaluation qui excède les objectifs liés aux apprentissages requis par la pratique artistique qu'il propose.

2. Contexte de la recherche partenariale

L'occasion nous a été donnée de tester cette approche au moyen d'une démarche d'« observation-évaluation collaborative » s'en tenant aux apprentissages et acquisitions de compétences propres à l'activité artistique sur un projet partenarial entre un organisme communautaire et le service éducatif de l'Opéra de Montréal. L'organisme a pour mission d'accueillir des personnes institutionnellement identifiées comme vivant avec une déficience intellectuelle et des troubles associés pour leur permettre d'avoir des activités artistiques en arts visuels et arts de la scène. Pour encadrer ces activités, l'organisme fait appel à des « artistes médiateurs et médiatrices » issus des différentes spécialités proposées habituellement².

Dans le projet spécifique que nous allons présenter, l'Opéra de Montréal intervient par l'entremise des chanteurs et chanteuses de son atelier lyrique ainsi que de son directeur de la communication, spécialiste reconnu de la médiatisation de l'art opératique pour le grand public. Ils font donc partie de l'équipe pluridisciplinaire des « artistes médiateurs et médiatrices » dans le projet.

Le projet consiste à créer un spectacle scénique pluridisciplinaire, le deuxième dans cette collaboration. Soulignons que ce spectacle devait être présenté en public sur scène, mais en raison de préoccupations sanitaires, il a fallu le jouer pour en réaliser une captation vidéo dans un théâtre sans public. Les participantes et les participants sont dénommés « artistes apprenants » et « artistes apprenantes ». Ces personnes pratiquent, selon leur choix, le chant, la musique instrumentale, les percussions, la danse ou le théâtre.

Dans ce cadre, les artistes apprenants et apprenantes sont susceptibles, chacun et chacune selon ses goûts et ses capacités, de réaliser certains des apprentissages divers parmi ceux d'une liste non exhaustive. Se trouve donc, dans le paragraphe suivant, une ébauche

² En même temps que se déroulait la démarche d'observation-évaluation décrite dans le présent texte, je réalisais à la demande des médiateurs et médiatrices une action de formation-accompagnement de leur démarche pédagogique dont les résultats sont présentés sur un site Internet afin d'être largement diffusés (lien supprimé pour anonymat).

d'inventaire des apprentissages visés, exprimés en termes d'objectifs d'apprentissage tels que j'ai pu les identifier en fréquentant en immersion ethnographique les ateliers musicaux dont il est ici question. La poursuite de ces objectifs permet d'augmenter la capacité de tout participant et de toute participante à un atelier musical, quelle que soit sa condition de vie, et à y tenir sa place en tant que musicienne ou musicien³, et ce, dans une pratique inclusive.

Ainsi, pour chanter, jouer d'un instrument dans une activité de groupe musical, il faut être capable de⁴ :

Attitudes et comportements : • reconnaître autrui comme un alter ego, avoir des comportements socialement acceptables dans un groupe, • reconnaître la légitimité de l'intervenant artiste médiateur comme source principale des consignes, • écouter des consignes, • comprendre les consignes, • manifester qu'on a compris les consignes par des tentatives de mise en œuvre, • rester à un poste de jeu pendant la durée initialement convenue, • écouter le jeu d'autrui en silence, • chercher à expérimenter le jeu sur différents instruments, • prendre soin des instruments et particulièrement du sien, etc.
Savoir-faire musicaux : • écouter le jeu ou le chant d'autrui tout en jouant le sien propre, • imiter le jeu d'autrui, • reproduire une mélodie par la voix ou un instrument, • frapper une percussion selon un modèle donné, • interagir avec autrui par le « tour de rôle » de séquences rythmiques ou mélodiques, • répéter le modèle proposé de façon autonome et durable, • mémoriser durablement des modèles rythmiques ou mélodiques, • distinguer les différentes sonorités selon les manières d'utiliser l'instrument ou la voix, • réaliser des sons, des frappés aux sonorités diverses de manière contrôlée et volontaire, • réaliser des séquences comportant des modulations contrôlées et volontaires, • être attentif et sensible à l'évolution de la musicalité d'une phase de jeu, • apporter délibérément sa touche à la musicalité d'une phase de jeu, • prendre sa place dans un morceau selon des modalités de jeu convenues à l'avance, improviser une phase de jeu rythmique ou mélodique de manière créative, etc.
Faculté de jugement esthétique : • exprimer son appréciation sur sa propre production, • exprimer son appréciation sur la production d'autrui,

³ L'anecdote suivante permet de souligner l'importance de désigner ainsi les participants. À propos d'un jeune adolescent institutionnellement identifié comme autiste sévère, son père rapportait avec émotion, lors d'une réunion de synthèse pluriprofessionnelle, qu'à la suite de quelques séances de musique avec le promoteur du programme APPROSH, son fils s'était joyeusement exclamé « je suis un musicien! ». Cette identification de soi comme musicien, identité narrative au sens de Ricœur (2009), n'est-elle pas une pierre blanche dans l'évaluation dudit programme et la marque de sa qualité inclusive, tant il est vrai qu'à ce titre, tout participant – quel que soit son statut – doit pouvoir s'y sentir « musicien » et non plus seulement autiste, identité défective imposée par une institution.

⁴ Objectifs inspirés et adaptés au public visé sur la base du Programme de formation de l'école québécoise, des observations en séance et d'entretiens avec les artistes médiateurs. (https://eer.qc.ca/twinning/undefined/pda_pfeq_musique-secondaire_2010.pdf).

• exprimer son appréciation sur la production du groupe, • exprimer son appréciation sur la production d'un autre groupe, un enregistrement, • comprendre l'expression de l'appréciation esthétique d'autrui, • tenir compte dans sa propre action de l'expression de l'appréciation esthétique d'autrui et de la sienne propre, etc.
Connaissances – savoirs : • connaître des noms d'instruments de musique, les matériaux composant un instrument, les organes de production de la voix chantée, la fabrication des instruments, l'entretien d'un instrument, la place d'un instrument ou d'une famille d'instruments dans différentes cultures musicales, • reconnaître et apprécier la qualité d'une prestation instrumentale dans des pièces du répertoire enregistré, • connaître des noms de musiciens, de compositeurs, • connaître des noms de pièces musicales, d'opéras, etc.

Une fois cet inventaire des apprentissages finalisé, il faut assurer par l'observation et des micro-entretiens avec les participantes et les participants, le suivi de leur progression pour chaque rubrique (voir plus loin la méthodologie). On voit ainsi apparaître l'amélioration de leurs capacités à la pratique musicale et leur compréhension de leurs propres progrès. Nombre de ces capacités et de ces progrès sont très probablement transférables à d'autres domaines de l'existence, en particulier à d'autres pratiques artistiques qui en nécessitent de semblables, mais on ne l'observera qu'à travers d'autres situations réalisées probablement par d'autres personnes. Finalement, c'est peut-être dans le cadre de rencontres entre participantes et participants à différentes activités que l'on pourra se hasarder à identifier des apprentissages et des progrès transversaux.

3. Cadre conceptuel

Les apprentissages répertoriés ci-dessus doivent être rapportés au vécu des personnes pour donner sens à l'activité à laquelle elles participent. Ces apprentissages doivent viser la satisfaction du désir d'accomplissement dans le domaine artistique musical.

La notion d'agentivité permet de situer ce vécu personnel. Le terme *agentivité* est entendu essentiellement ici au sens que lui donne Bandura (2001), pour qui :

[ê]tre un agent, c'est faire en sorte que les choses se produisent intentionnellement par ses actions. L'agentivité englobe les dotations, les systèmes de croyances, les capacités d'autorégulation et les structures et fonctions distribuées grâce auxquelles l'influence personnelle s'exerce, plutôt que de résider en tant qu'entité discrète dans un lieu particulier. Les caractéristiques essentielles de l'agentivité permettent aux gens de jouer un rôle dans leur développement personnel, leur adaptation et leur renouvellement en fonction des changements. (p. 2)

Nous distinguons quatre facettes de l'activité des personnes à travers lesquelles peut se manifester l'agentivité en situation d'activité artistique musicale :

1. **L'agentivité épistémique** (Demers *et al.*, 2016) prend en considération l'agir du sujet sur les savoirs et avec ceux-ci. Il s'agit ici de l'acquisition de connaissances culturelles propres à la discipline artistique concernée, à savoir l'opéra : des airs, des personnages, des récits, des instruments de musique, des registres de voix, etc. On évalue ainsi dans quelle mesure on a rendu accessible aux participantes et aux participants le patrimoine culturel commun.
2. **L'agentivité créative** (Kaimal *et al.*, 2017) concerne l'agir créatif du sujet sur son propre processus créatif et sur le processus créatif collectif. Autrement dit, il s'agit des réalisations en tant que contributeur ou contributrice, ainsi que du développement de la créativité dans ce domaine : le niveau d'engagement dans les pratiques de chant, dans l'écriture des textes, dans la réalisation de costumes et de décors, etc. On évalue ainsi dans quelle mesure on a rendu accessible la possibilité pour les participantes et les participants de s'éprouver comme contributrice ou contributeur au patrimoine culturel.
3. **L'agentivité relationnelle et sociale** (Garrau, 2021) relève des initiatives du sujet pour établir et entretenir des relations avec celles et ceux qui l'entourent. Dans la situation, il s'agit du développement de relations sociales liées à cet art avec les intervenants et les intervenantes, les autres participants et participantes, les artistes rencontrés, etc. On évalue ainsi dans quelle mesure on a rendu accessible aux participantes et aux participants le développement de nouvelles relations.
4. **L'agentivité émotionnelle et esthétique** vient compléter la liste par extension des trois expressions précédentes. Elle est indispensable pour s'intéresser aux manifestations de ce qui est éprouvé par la personne dans les registres émotionnels et affectifs : ce qui l'a touchée, ce qui lui a plu, ses moments d'émotion esthétique, l'expression de son appréciation esthétique, etc. On évalue ainsi dans quelle mesure on a rendu accessible aux participantes et aux participants l'émotion esthétique.

Le choix de ces quatre facettes de l'agentivité, qui serviront de fil conducteur à l'observation et à l'analyse, a favorisé la cohésion formelle des relevés entre les médiateurs, comme le précise la partie portant sur la méthodologie.

4. Méthodologie

Pour assurer leur validité, la recherche et l'évaluation dans le champ de la déficience intellectuelle appellent quelques précautions. Quelques ouvrages présentent des mises en garde, telles que ne pas utiliser de formulations trop complexes ni de questions incluant plusieurs idées ou des choix multiples ou faisant appel à des inférences sur les pensées d'autrui. On y trouve aussi des conseils utiles, tels que s'appuyer sur des souvenirs factuels, utiliser un vocabulaire familier et des supports visuels, et bien sûr, veiller à établir une bonne

qualité relationnelle, confiante et paisible. Mais ces éléments sont soit exposés sur la base d'une recherche singulière dont la méthodologie peut servir d'exemple à suivre, soit relèvent d'une généralisation (Petitpierre et Martini-Willemin, 2014; Bedoin et Scelles, 2015; Saint Martin et Desjardins, 2018). Les deux formes sont certes utiles, mais ne dispensent pas de forger leurs propres instruments et démarches pour l'usage spécifique et le contexte précis visés. Nous avons pour notre part misé sur les atouts suivants dans la situation pour faciliter l'expression et la compréhension des personnes entre elles : les personnes (en médiation et en apprentissage) se connaissent bien entre elles par une longue fréquentation à travers une diversité d'activités artistiques, et le respect et l'estime entre elles sont assurés. De plus, les participantes et les participants sont informés et associés à la démarche. Les moments d'évaluation en fin de séance sont explicitement dédiés à leur prise de parole et au dialogue entre les personnes ayant vécu la séance. Les éléments à relever *in fine* par les artistes médiateurs et médiatrices peuvent avoir différentes formes (paroles, gestes, comportements, etc.).

Pour le projet en cours, en tant que chercheur pilote de ce projet d'évaluation, j'ai proposé à l'équipe pédagogique des dix-sept artistes médiateurs et médiatrices une méthodologie collaborative (Rougerie, 2017) pour le recueil et l'analyse des données. Ceci a été convenu pour deux raisons : 1) initier un processus de formation des artistes médiateurs et médiatrices en les rendant sensibles, dans une première étape, à la nécessité et à la pratique de l'évaluation; 2) s'assurer d'avoir un volume important de données, issues des différents ateliers, concernant le plus grand nombre possible d'artistes apprenants et apprenantes, dans une diversité de situations d'observations complémentaires.

Les artistes médiateurs et médiatrices ont volontiers accepté d'être ainsi associés à la démarche. À cette fin, chaque artiste dépose une fiche d'observation dans un dossier partagé et confidentiel entre nous, à l'issue de chacune des séances auxquelles il ou elle a participé ou qu'il ou elle a animées. Ce qui y est inscrit peut, selon les circonstances et opportunités, être la saisie directe d'une réflexion formulée ou d'une action réalisée par un ou des artistes apprenants et apprenantes pendant l'atelier ou être la transcription assurée par l'artiste médiateur ou médiatrice des prises de paroles de la discussion collective d'évaluation en fin d'atelier. Cette dernière modalité permet aussi de signifier explicitement aux artistes apprenants et apprenantes la reconnaissance de leur contribution à la démarche d'évaluation.

J'ai colligé ces données dans un tableau qui permettra ultérieurement d'effectuer diverses analyses essentiellement qualitatives. Dans ce tableau de type Excel, chaque ligne est consacrée à une seule observation (description d'action et/ou relevé de parole) concernant un artiste apprenant ou une artiste apprenante. Ainsi toutes les informations qui y sont rattachées pourront être distinguées pour effectuer, si besoin, tous les regroupements utiles. Ces informations concernent la date de l'atelier d'où provient l'observation, l'identification de l'artiste médiateur ou médiatrice qui fournit l'information, l'activité artistique de l'atelier,

les participants et les participantes à l'atelier et, bien sûr, la note prise par l'artiste médiateur ou médiatrice. Un tel outil est une base sur laquelle, à mesure qu'elle s'enrichit, s'appuient ensuite des séances collectives consacrées à l'analyse des données avec l'équipe des artistes médiateurs et médiatrices. Ces séances servent aussi à les aider à ajuster et à améliorer la qualité de leurs observations et relevés en identifiant progressivement les informations qui nous manquent encore pour renseigner progressivement l'ensemble des rubriques d'observation que nous souhaitons renseigner et qui seront présentées plus loin dans cet article.

Au départ, une précatégorisation des domaines d'observation a été proposée à l'équipe des artistes médiateurs et médiatrices pour l'aider à s'intéresser à la diversité des expressions possibles des apprentissages réalisés par les artistes apprenants et apprenantes. Ainsi, il leur est proposé de s'intéresser à ce qui permet de documenter différentes facettes de leur agentivité présentée dans le paragraphe consacré au cadre conceptuel.

En fin de projet, lors d'une journée bilan qui avait lieu après la journée de tournage du spectacle, j'ai invité les artistes médiateurs et médiatrices à écrire une synthèse de leurs observations concernant le vécu et l'évolution des artistes apprenants et apprenantes au sein de leur atelier, toujours en utilisant la précatégorisation ci-dessus.

5. Résultats

La lecture des fiches d'observation-évaluation et l'audition des enregistrements des moments d'évaluation auxquels participaient les artistes apprenantes et apprenants en fin de séances ont fait apparaître une diversité de sources d'information relatives aux bénéfices et intérêts des personnes. Après vérification de l'attribution correcte à chacune des quatre facettes de l'agentivité, des regroupements par analyse thématique (Bardin, 2007; Negura, 2006) ont été réalisés, prenant en considération la manière pour les personnes de se comporter en acteurs et actrices produisant des actes et des paroles significatifs. Ainsi, ces fiches et enregistrements témoignent, à travers le relevé d'une observation directe de l'action ou de l'expression d'une ou plusieurs personnes, qu'il s'agit d'une action spontanée ou répondant à une sollicitation, que cette action ou cette parole manifeste un apprentissage en cours de réalisation, qu'il s'agit d'une performance immédiate à confirmer ou une acquisition établie durablement (colonne 3 du tableau 1 ci-dessous). Concernant les contributions artistiques réalisées par les personnes, elles peuvent être distinguées selon que, sous forme d'action ou de verbalisation (colonne 2 du tableau 1), ces contributions sont plutôt pour soi, pour le collectif, provoquées par le collectif ou encore directement réalisées par le collectif (colonne 3 du tableau 2). Concernant le développement des relations sociales et les expressions émotionnelles, une distinction peut être opérée entre ce qui relève de l'action et ce qui relève de la prise de parole, selon aussi qu'il s'agit d'une manifestation spontanée ou en réponse à une invitation à s'exprimer (colonnes 2 et 3 du tableau 3.). Ci-dessous sont

reproduits quelques-unes de ces observations et certains relevés de paroles selon le classement analytique proposé. Les phrases de la colonne de droite sont directement celles qui ont été écrites par les artistes médiateurs et médiatrices, reflétant leur observation ou rapportant les paroles d'artistes apprenants et apprenantes.

Tableau 1. Acquisition de connaissances culturelles propres à la discipline artistique concernée (agentivité épistémique)

Participant participant	agit	spontanément	en cours	- AA1 a intégré un peu plus le concept de 1-2-3 (triolet) 1 : djembé, 2-3 dans les mains. (AM1⁵) - AA2 a fait des progrès depuis la dernière fois que je l'ai vue. Elle suivait bien le rythme du reggae. (AM2)
			immédiat	AA3 réussit pour la première fois à produire quelques fois le rythme à 3 temps. (AM2)
			maintenu	AA1 a retenu que le temps fort est le premier temps. (AM1)
		à la demande	en cours	
			immédiat	
			maintenu	À propos du cours précédent, AA4 se souvient de quelques paroles (consignes sanitaires) de la chanson apprise. (AM3)
	dit	spontanément	en cours	AA4 dit : « On porte un masque; on lave les mains. » Elle se répète à haute voix les consignes sanitaires à retenir. (AM2)
			immédiat	AA5 dit : « J'ai appris le tam-tam. Pas appris rien de nouveau en chant. » (AM2)
			maintenu	AA6 m'a fait remarquer que l'air n'était pas seul, qu'il allait y avoir des textes autour et qu'on pouvait donner du sens à travers les textes, à travers même l'expression physique, l'expression corporelle, ça c'est quelque chose dont je leur parle souvent aussi, donc elle a repris un mot clé quand je parle des 4 méthodes de communication sur scène, elle a repris ce mot clé. (AM4)
		à la demande	en cours	AA7 dit qu'il a appris où sont les notes sur le clavier. « La dernière fois, j'y allais au hasard, aujourd'hui, je cherchais les notes. »
			immédiat	AM5 demande à AA6 ce qu'elle a appris de nouveau aujourd'hui. AA6 répond qu'elle a appris les déplacements à faire autour de la table qui a servi pour la mise en scène de la scène du vol de papier toilette. Elle a su rester face au public. AM6
			maintenu	AA8 se souvient des notions apprises la semaine précédente : l'unisson, la quinte. (AM2)

⁵ Dans les tableaux, les artistes médiateurs ou artistes médiatrices sont notés par le code AM affecté d'un numéro pour les différencier. De même pour les artistes apprenants et apprenantes, qui sont notés AA.

Tableau 2. Réalisation en tant que contributeur·ou contributrice, développement de la créativité dans ce domaine (agentivité créative)

Participant·e	agit	engagement pour soi	• AA9 est très engagé dans l'apprentissage des paroles et des mélodies. (AM3)
		engagement pour le collectif	• AA1 aime bien diriger la période de questions. (AM2) • AA10 a proposé un beau rythme lent en fin de séance que tout le monde a apprécié pour le calme que cela apportait. • AA11 prend beaucoup le lead pour la danse. Beaucoup de rires. (AM2) • Lorsque nous changeons de place pour jouer debout AA11 nous fait remarquer [qu']il faut penser à tourner la caméra. (AM6) • AA12 aime donner le tempo en début de chanson. Donne très bien le réchauffement. (AM2)
		engagement provoqué par le collectif	
		engagement du collectif	• Tous les participants se sont mis à chanter plus fort qu'à l'habitude avec l'aide de AM7, pendant <i>Mon pays d'Espagne</i>, les « Olé » entre autres. Elle les encourageait en ce sens mais aussi, le fait d'avoir une nouvelle personne semblait pousser les participants à en donner plus. Aussi, pendant 2 pleines mesures où j'ai cessé de jouer de la guitare, les participants ont maintenu. (AM1) • L'ensemble parvient à être synchrone sur de plus longues périodes. (AM1) • Tous ont participé à la composition des paroles pour une nouvelle chanson. Beaucoup de rires dus au caractère humoristique du texte. (AM2)
	dit	engagement pour soi	• Aimerais monter une chorégraphie. (AM2)
		engagement pour le collectif	• AA6 estime qu'elle a progressé sur la diction de son texte. AA6 : « je participe à beaucoup de choses et je propose beaucoup d'idées! » (AM6) • AA7 propose de travailler quelques chansons en groupe. (AM2) • « La prochaine fois, on pourrait inventer des paroles. » Dit AA13 en référence à la chanson de Paul Piché qu'on a eu du mal à jouer. (AM2)
		engagement provoqué par le collectif	• AA14 dit : « C'était le fun qu'on ait pris le temps pour travailler ma toune! » (AM2) • Quand AM5 demande à AA15 quel est son objectif pour la semaine prochaine, il répond : « être drôle! » et tout le monde rit. AM6 • AA16 dit : « Les trois chansons qu'on a travaillées me donnent des idées pour faire des arrangements musicaux. » (AM2)
		engagement du collectif	

Tableau 3. Développement de relations sociales liées à cet art (agentivité relationnelle et sociale)

Participant participant	dit	spontanément	- AA17 dit à AA18 pour le complimenter de son chant : « Le son était égal! » (AM2) - AA19 « traduit » à AA16 ce que sa mère tentait de lui dire, pour s'assurer qu'il comprenne bien. - Grande discussion avec AA20 sur les jeux vidéo avec moi (AM2). Curieux des œuvres d'art exposées à Rambrou. Il vient me montrer des vidéos.
		en réponse	AA21 dit : « aujourd'hui, j'ai appris qu'on doit se parler avec respect ». (AM6)
	agit	spontanément	AA2 fait des blagues avec moi AM6 sur des variations de « bois Marcel! ». Elle s'était tellement amusée sur la scène l'an passé!
		en réponse	- AA22 a réussi à rester assise avec le groupe pendant toute la période. C'est une première! (AM2) - AA9 a accepté de travailler avec moi malgré le fait que AM3 n'était pas là. (AM2)

Tableau 4. Manifestation d'éprouvés dans les registres émotionnels et affectifs (agentivité émotionnelle et esthétique)

Participant participant	dit	spontanément	- C'est son premier cours. Il est très concentré et enthousiaste. AA17 : « Je suis un artiste » dit-il pendant la pause. (AM2) - AA5 dit : « Quand il y a le cours de musique, je suis calme avec tout le monde! » (AM3) - AA9 dit : « Je suis content de chanter les mots en italien. » (AM3)
		en réponse	- AA23 dit : « J'ai bien aimé la séance. J'ai bien aimé la musique, chanter. Je suis heureuse de venir ici. » Lors du tour de parole en fin de séance. (AM7) - AA24 dit : « J'étais perdu dans ma coquille, je n'étais pas moi-même. Ici, j'ai repris le sourire, ma bonne humeur. Ma mère m'entend chanter parfois, elle trouve que j'ai changé. » (AM7)
	agit	spontanément	AA25 se mettait à danser lors de ses morceaux de chant en solo. (AM2)
		en réponse	Un retour sur les voix est effectué, AA9 a retenu (avec fierté) la majorité des registres. Le retour sur les différents types de voix a permis de remémorer aux participants la matière. AA9 semble excité et répond aux questions de manière prompte. Il semble fier de lui. (AM8)

6. Interprétation des résultats et discussion

Cette démarche minutieuse proposée aux artistes médiateurs et médiatrices a permis de développer une grande attention aux manifestations tangibles et aux formes parfois très discrètes et inattendues des divers apprentissages et bénéfices que les personnes apprenantes

pouvaient réaliser. La diversification des sources d'information contribue à refléter avec plus de précision et de richesse les bénéfices propres à l'art pratiqué que les artistes apprenants et apprenantes tirent de leur participation au projet artistique. Les gestes et propos documentés reflètent avec justesse et rendent justice à la qualité artistique de la démarche des artistes apprenantes et apprenants ainsi qu'à leur qualité réflexive. Tout ce qui est recueilli est centré sur l'expérience artistique, tel qu'on peut le lire dans toutes les informations reportées en colonne de droite des tableaux ci-dessus. Il n'y est question que de pratique artistique, d'expérience esthétique et de ce qui est vécu dans ces situations. Quel que soit leur statut, en médiation ou en apprentissage, toutes les personnes engagées dans le projet se voient et sont vues comme des artistes, comme l'exprime par exemple AA17 dans le tableau 4. Les artistes assurant la médiation y trouvent un surcroît de légitimité dans leur intervention, tandis que les artistes en apprentissage concentrent leur volonté vers le but du projet motivant leur soif d'apprentissage et alimentant leur plaisir de se sentir progresser. Toutes et tous y trouvent une mutuelle reconnaissance qui a sa source et sa finalité dans le projet et la pratique artistiques. Cela apparaît nettement dans les écrits de bilan de post-tournage du spectacle, comme le montrent ces extraits écrits par deux artistes médiatrices à propos d'une artiste apprenante :

Lors du spectacle, je l'ai vue avec son groupe en train de chanter... reprendre plusieurs fois. Le corps *groundé*, les jambes écartées, pieds bien solides au plancher, poitrine ouverte vers le devant. Le visage ouvert, expressif, animé. Les cheveux dégagés. Son corps et ses bras s'élancent, bougent au rythme de la chanson. J'entends sa voix claire qui monte. Quelle présence et quelle maturité! Une belle place physique et émotive. Une affirmation de soi.

La relation amicale que j'ai avec elle s'est grandement renforcée, notamment dû au moment qu'on a partagé lorsque je l'aidais au chant des chansons d'opéra à l'intérieur des cours de percussions. J'aime beaucoup chanter avec toi et ton aide, m'a-t-elle dit. Cela transparaisait aussi à l'extérieur des cours.

L'extrait suivant, qui concerne une autre artiste apprenante, en témoigne également :

Elle fait un travail important, elle a appris plusieurs airs d'opéra. Elle a apprivoisé les textes les uns après les autres. Le tout la stressait énormément. Elle a eu besoin de support et l'a demandé. Elle a bien réussi au spectacle. Elle a réussi les trios avec la chanteuse de l'atelier lyrique de l'Opéra, ce qui lui a demandé une maîtrise d'elle-même du début à la fin. Toute une réussite : demander de l'aide, se retirer et garder son calme dans le silence, travailler ses textes chez elle, trouver la bonne distance avec son autre partenaire de trio, rester et respecter sa propre réalité et ses propres limites.

Conclusion

Cette expérience qu'on peut qualifier *d'observation-évaluation collaborative* centrée sur l'activité artistique elle-même a permis de mobiliser toutes les personnes concernées sur les éléments centraux de la pratique artistique et des apprentissages afférents. Cela assure la fiabilité des données recueillies, car elles sont collectées au cœur même du domaine de compétence des artistes médiateurs et médiatrices, sans besoin d'aller chercher au-delà de quoi justifier la valeur de leur intervention. De plus, cela permet d'impliquer les artistes apprenants et apprenantes comme sujets collaborant à la démarche, puisque leurs paroles et les interactions entre toutes les personnes sont explicitement recherchées par la collecte. On évite ainsi que ces personnes, sous le prétexte de leur handicap, soient de simples objets à propos desquels des évaluateurs extérieurs à l'activité artistique scrutent les incidences de cette activité. Tout est centré sur la reconnaissance des qualités artistiques émergentes des personnes et sur leur acquisition progressive d'un authentique statut artistique, à telle enseigne que quelques-unes d'entre elles, particulièrement désireuses de se développer artistiquement, sont maintenant « embauchées » par les artistes médiateurs et médiatrices comme « assistantes ou assistants » dans l'animation de séances auprès d'organismes extérieurs ou en milieu scolaire. Apparaît alors une nouvelle étape à franchir dans la reconnaissance (Ricœur, 2009) : la professionnalisation de ces artistes. Une telle perspective, si elle reste encore malheureusement éloignée, en particulier pour des raisons réglementaires de non-cumul d'une allocation liée au handicap avec un revenu du travail, est totalement ignorée dans les démarches d'évaluation qui évacuent la question du développement artistique des personnes pour ne s'intéresser qu'aux bénéfices de type social, psychologique ou comportemental. Or, ces personnes ont indéniablement du désir et du talent propres à enrichir la vie artistique et culturelle.

Références

- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory : An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Bedoin, D. et Scelles, R. (2015). *S'exprimer et se faire comprendre : entretiens et situations de handicap*. Erès.
- Bouquet, B. (2009). Du sens de l'évaluation dans le travail social. *Informations sociales*, 152(2), 32-39.
- Canguilhem, G. (2015). *Le normal et le pathologique* (12^e éd.). Presses universitaires de France.
- Demers, S., Bachand, C.-A. et Leblanc, C. (2016). Les approches inductives au service de l'agentivité épistémique et des finalités éducatives émancipatrices. *Approches inductives : travail intellectuel et construction des connaissances*, 3(2), 41-70.
- Dewey, J. (1934/2016). *L'art comme expérience*. Gallimard.

- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en! Il n'y a pas de vie minuscule*. Érés éditions.
- Garrau, M. (2021). Agentivité ou autonomie? Pour une théorie critique de la vulnérabilité. *Genre, sexualité & société*, (25).
- Granier, F. (2011). Art-thérapie. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 169(10), 680-684.
- Hochmann, J. (2020). Les chemins de l'autisme : des psychopathies à la neurodiversité. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 10(2), 15-93.
- Horvais, J. et Gardou, C. (2012). Au-delà du besoin, le désir. *Empan*, (88), 104-110.
- Kaimal, G., Mensinger, J. L., Drass, J. M. et Dieterich-Hartwell, R. M. (2017). Art Therapist-Facilitated Open Studio Versus Coloring: Differences in Outcomes of Affect, Stress, Creative Agency, and Self-Efficacy (Studio ouvert animé par un art-thérapeute versus coloriage : différences de résultats sur l'affect, le stress, l'agentivité créatrice et l'efficacité personnelle). *Canadian Art Therapy Association Journal*, 30(2), 56-68.
- Lauret, J.-M. (2007). Les effets de l'éducation artistique et culturelle peuvent-ils être évalués? *L'Observatoire*, 32(2), 8-11.
- Leyens, S., Gernay, M.-M., Mercier, C. et Schumacher, C. (2016). Art, handicap mental, reconnaissance sociale. *La Revue Nouvelle*, 3(3), 56-62.
- Loser, F. (2017). Les ateliers d'art visuel fréquenté par des artistes en situation de handicap : pratiques, enjeux et perspectives. *Le sociographe*, 57(1), I-XII.
- Montaigne, M. de et Lanly, A. (2009). *Les essais*. Gallimard.
- Negura, L. (1588/2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *SociologieS*.
- Petitpierre, G. et Martini-Willemin, B.-M. (2014). *Méthodes de recherche dans le champ de la déficience intellectuelle : nouvelles postures et nouvelles modalités*. Peter Lang.
- Ricœur, P. (2009). *Parcours de la reconnaissance: trois études*. Gallimard.
- Rougerie, C. (2017). L'accueil du chercheur dans une recherche collaborative. *Phronesis*, 6(1), 166-176.
- Rouleau, H. (2020). « Tout le monde a le droit de goûter à l'opéra! ». Portrait du médiateur Pierre Vachon. *Revue musicale OICRM*, 7(2), 131-142.
- Saint Martin, C. de et Desjardins, M. (2018). Faire de la recherche avec des personnes classées déficientes intellectuelles. *Recherches sociographiques*, 59(1-2), 169-193.
- Tardif, J. (1993). L'évaluation dans le paradigme constructiviste. *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation*. Dans Hivon, R. (dir.) *L'évaluation des apprentissages: réflexions, nouvelles tendances et formation* (p. 27-56). Éditions du CRP.

Articles

La parrhèsia dans l'école : ressources et points critiques

Maryvonne Merri, Tommy Collin-Vallée et Benoit Lalonde

Numéro 12, été 2022

La subjectivation au crible des dispositifs éducatifs contemporains

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1090447ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1090447ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Merri, M., Collin-Vallée, T. & Lalonde, B. (2022). La parrhèsia dans l'école : ressources et points critiques. *Éthique en éducation et en formation*, (12), 127-146. <https://doi.org/10.7202/1090447ar>

Résumé de l'article

Cette contribution propose une revue de littérature sur les usages d'un « parler-vrai » à l'école et à propos de l'école. Tout d'abord, le « parler-vrai » est conceptualisé à partir de l'oeuvre de Foucault sur la *Parrhèsia* comme une « sorte d'activité verbale où le locuteur a un rapport spécifique à la vérité par la franchise. » (Foucault, 2001, p. 19) Ensuite, une analyse thématique du corpus d'articles et d'ouvrages à l'aide du logiciel NVivo permet de distinguer quatre groupes de travaux qui structurent cet article : a) l'enseignant parrhésiasse et son savoir, b) la parrhèsia pour un projet démocratique à l'école, c) le chercheur en éducation comme *intellectuel spécifique* et d) la parrhèsia et les dispositifs d'expression de l'émotion. Les travaux mettent en évidence les obstacles à franchir pour que la pratique parrhésiastique puisse se réaliser au sein de l'école.

La parrhèsia dans l'école : ressources et points critiques

Maryvonne Merri, professeure

Tommy Collin-Vallée, étudiant au doctorat

Benoît Lalonde, étudiant au doctorat

Université du Québec à Montréal

Résumé : Cette contribution propose une revue de littérature sur les usages d'un « parler-vrai » à l'école et à propos de l'école. Tout d'abord, le « parler-vrai » est conceptualisé à partir de l'œuvre de Foucault sur la *Parrhèsia* comme une « sorte d'activité verbale où le locuteur a un rapport spécifique à la vérité par la franchise. » (Foucault, 2001, p. 19) Ensuite, une analyse thématique du corpus d'articles et d'ouvrages à l'aide du logiciel NVivo permet de distinguer quatre groupes de travaux qui structurent cet article : a) l'enseignant parrhésiate et son savoir, b) la parrhèsia pour un projet démocratique à l'école, c) le chercheur en éducation comme *intellectuel spécifique* et d) la parrhèsia et les dispositifs d'expression de l'émotion. Les travaux mettent en évidence les obstacles à franchir pour que la pratique parrhésiastique puisse se réaliser au sein de l'école.

Mots-clés : parrhèsia, parler-vrai, école, Foucault

Abstract: This article provides a review of the literature on the uses of “free speech” within the school and about school. First of all, “free speech” is conceptualized from the work of Foucault on *Parrhesia* as “a kind of verbal activity where the speaker has a specific relation to the truth through honesty.” (Foucault, 2001, p. 19) Then a thematic analysis of the body of articles and books compiled using the NVivo software makes it possible to distinguish four groups of work, which structure this article: a) the parrhesiasts teacher and his knowledge, b) parrhesia for a democratic project at school, c) the educational researcher as a *specific intellectual* and d) parrhesia and the devices for the expression of emotion. The work highlights the obstacles to be overcome so that parrhesiastic practice can be carried out within the school.

Keywords : parrhesia, free speech, school, Foucault

Introduction

Cet article propose une revue de littérature sur la possibilité d'un parler-vrai dans l'école, et plus spécifiquement sur les usages du concept de *Parrhèsia*¹ (Foucault *et al.*, 2001, 2008, 2009) dans les travaux sur l'école.

Le concept de parrhèsia, ou « parler-vrai », s'inscrit dans une évolution de la conceptualisation de la subjectivation par Foucault (Rojas, 2012). En effet, dans les années 1970, Foucault décrit l'assujettissement au pouvoir des sujets dans l'histoire : les pratiques de verbalisation attendues des sujets (aveu, confession, présentation de soi...) leur permettent de produire des discours de vérité qui créent leur propre assujettissement (Foucault, 1976). Ce point de vue place Foucault devant une « impasse », celle d'un sujet « sur mesure », « passif et indifférent » (Rojas, 2012, p. 15). Pour en sortir, Foucault (1994e) décide de s'intéresser « à l'interaction qui s'opère entre soi et les autres [...] au mode d'action qu'un individu exerce sur lui-même à travers les techniques de soi » (p. 785).

Ces « techniques de soi » permettent « aux individus d'effectuer, seuls ou avec l'aide d'autres, un certain nombre d'opérations sur leur corps et leur âme, leurs pensées, leurs conduites, leur mode d'être » (Foucault, 1994e, p. 785). En s'interrogeant sur ces pratiques dans l'histoire, Foucault constate qu'elles prennent souvent appui sur d'autres personnages (Foucault *et al.*, 2009). Parmi ces personnages, certains disent ce qu'ils pensent en prenant un risque : ce sont des parrhésiastes. Le franc-parler du parrhésiaste permet aux individus, à leur tour, de dire la vérité sur eux-mêmes et de se constituer comme sujets. Foucault produit cette définition aboutie de la parrhèsia à l'occasion d'une série de conférences à Berkeley (Foucault, 2001) :

La parrhèsia est une sorte d'activité verbale où le locuteur a un rapport spécifique à la vérité par la franchise, un certain rapport à sa propre vie par le danger, un certain rapport à lui-même ou aux autres par la critique..., et un certain rapport à la loi morale par la liberté et le devoir. Plus précisément, la parrhèsia est une activité verbale dans laquelle un locuteur exprime sa relation personnelle à la vérité, et risque sa vie parce qu'il reconnaît la vérité comme un devoir d'améliorer ou d'aider les autres (ainsi que lui-même). Dans la parrhèsia, le locuteur utilise sa liberté et choisit la franchise au lieu de la persuasion, la vérité au lieu du mensonge ou du silence, le risque de mort au lieu

¹ Plusieurs orthographes sont utilisées dans la littérature : Parrhèsia, Parrêsia. Nous optons ici pour l'orthographe Parrhèsia.

de la vie et de la sécurité, la critique au lieu de la flatterie et le devoir moral au lieu de l'intérêt personnel et de l'apathie morale. (p. 19)² [Notre traduction]

Cette pratique est engagée car elle « suppose une adhésion du locuteur à son énoncé » (Gros, 2017, p. 15). Elle nécessite également du courage, car l'énonciation de la vérité expose *a minima* au danger de défaire la relation qui a permis le discours, et *a maxima* la mise en danger de sa propre vie (Foucault *et al.*, 2001). Ce n'est pas une parole manipulatrice, mais une pratique orientée vers le devoir moral au-delà de son propre intérêt.

Cet article propose de recenser les travaux sur la parrhèsia à l'école. Deux constats motivent notre recherche :

- En premier lieu, Foucault, s'il a peu étudié l'école, distingue soigneusement la figure du professeur de celle du parrhésiasite (Foucault *et al.*, 2009, leçon 1). Cette distinction donne lieu à une formule percutante : « nul n'a besoin d'être courageux pour enseigner ».
- En deuxième lieu, « la pratique parrhésiastique comme telle a disparu » à l'époque moderne (Foucault *et al.*, 2009, leçon 1). En effet, la parrhèsia dirige le sujet vers une mise en jeu, un effort pour s'élever (« *Soucie-toi de toi-même* »³) plus que vers une vérité identitaire (« *Connais-toi toi-même* »). Or, ce principe delphique⁴ irait à l'encontre, selon Foucault, des « principes moraux de la société occidentale » qui privilégient non seulement le « connais-toi toi-même », mais aussi l'intégration « dans notre monde, (des techniques de soi) dans des techniques éducationnelles et pédagogiques, médicales et psychologiques » tournées vers l'évaluation (Foucault, 2015, p. 98).

Dès lors, comment l'enseignant et ses élèves pourraient-ils devenir des parrhésiasites? À l'école comme dans toute institution, être parrhésiasite, c'est créer du « jeu » avec la vérité (véridiction), le pouvoir (juridiction) et le rapport à soi (subjectivation) (Gros, 2002). En adaptant les propos de Foucault sur la critique (2015, p. 38-39), l'expérience scolaire offrirait plusieurs points d'ancrage à la parrhèsia :

² Texte original : « Parrhesia is a kind of verbal activity where the speaker has a specific relation to truth through frankness, a certain relationship to his own life through danger, a certain relation to himself or other people through criticism ... , and a specific relation to moral law through freedom and duty. More precisely, parrhesia is a verbal activity in which a speaker expresses his personal relationship to truth, and risks his life because he recognizes truth-telling as a duty to improve or help other people (as well as himself). In parrhesia, the speaker uses his freedom and chooses frankness instead of persuasion, truth instead of falsehood or silence, the risk of death instead of life and security, criticism instead of flattery, and moral duty instead of self-interest and moral apathy. »

³ *Epimeleia heautou*, en grec.

⁴ Ce principe est ainsi nommé, car il est inscrit au fronton du temple de Delphes.

- D'abord, chercher un autre rapport au savoir que celui qui est « lié au fonctionnement de l'enseignement » de ce savoir, c'est-à-dire la tradition, pour qu'enseigner devienne une pratique courageuse. La parrhèsia engage donc la sélection des savoirs et des pratiques pédagogiques et didactiques dans l'*agora*⁵ de la classe.
- Également, « ne pas non plus vouloir accepter ces lois-là, parce qu'elles sont injustes, parce que, sous leur ancienneté ou sous l'éclat plus ou moins menaçant que leur donne le souverain d'aujourd'hui, elles cachent une illégitimité essentielle ». La parrhèsia met ici en question la réalisation du projet démocratique par le professeur et ses élèves dans la classe (*agora*), par le chercheur en éducation dans l'espace public (*ekklesia*).
- Enfin, n'accepter une pratique éducative qui permettrait de dire « sa » vérité « que si on considère soi-même comme bonnes les raisons de l'accepter ». La parrhèsia concerne alors les interactions personnelles de l'enseignant et de ses élèves (*oikos*) médiées par des dispositifs.

Ces points d'ancrage permettent de distinguer quatre groupes de travaux, qui structurent cet article : a) l'enseignant parrhésiate et son savoir, b) la parrhèsia pour un projet démocratique à l'école, c) le chercheur en éducation comme intellectuel spécifique et d) la parrhèsia et les dispositifs d'expression de l'émotion.

1. Méthodologie

Dans une première étape, cinq bases bibliographiques ont été utilisées : Google Scholar, Cairn.info, Education Source (EBSCO), Eric et APA PsycNet. Les mots-clés étaient les suivants : *parrèsia*, *parrhèsia* ou *parrhesia*, *école* ou *school*. Les articles, livres et chapitres de livres ont été recensés en deux langues : le français et l'anglais, constituant une base de textes intitulée « parrhèsia et école ». Les textes de Michel Foucault relatifs à l'école et/ou à la parrhèsia ont été introduits dans une deuxième étape, en portant attention à leur recension exhaustive. Dans un troisième temps, nous avons introduit dans la base des textes de Foucault, mais aussi, par exemple, de Dewey, de Stengers, etc., les références présentes dans les textes recueillis lors la première étape de la constitution du corpus. La démarche réalisée est donc à la fois une revue de littérature et la création d'« un espace pour la réflexion, l'intuition, la méditation » (Paillé et Mucchielli, 2006, p. 138-139).

⁵ Aristote distingue trois sphères dans les activités humaines : l'*oikos* (le privé), l'*ekklesia* (le public) et l'*agora* (à l'intersection du public et du privé) (Castoriadis, 1997; Pasque, 2010).

Ces textes ont été analysés et croisés à l'aide du logiciel NVivo par identification des thèmes et sous-thèmes de chaque texte. Une catégorisation des textes a également été réalisée selon les quatre dimensions distinguées en fin d'introduction.

2. La figure du professeur, l'enseignant et son savoir

Le parrhésiasite, s'il a pu constituer un rôle social dans l'Antiquité, apparaît aujourd'hui avec trois autres figures du « dire-vrai » : le prophète, le sage et le professeur⁶ (Foucault *et al.*, 2009, leçon 1; Kambouchner, 2013). Le professeur enseigne au travers d'une technique un savoir acquis dans l'apprentissage et dans l'expérience (Foucault *et al.*, 2009, leçon 1). Il a l'obligation de parler pour transmettre son savoir. Il présente ce savoir comme une vérité acquise dans une tradition, où il a lui-même été l'élève d'un maître. Il travaille à un savoir commun et à la survie de ce savoir. Il ne prend donc, selon Foucault (2009), aucun risque sur sa relation à l'autre et se situe dans la tradition, contrairement au parrhésiasite, qui ose une parole ici et maintenant. La figure du professeur pourrait cependant s'articuler avec celle du parrhésiasite à condition de dépasser quatre points critiques.

2.1. Le premier point critique : la relation pédagogique comme lieu de pouvoir

La relation pédagogique est, comme toute relation, un lieu de pouvoir (Chancel, 1975; Gallo, 2017; Gallo et Filordi de Carvalho, 2018). L'enseignement repose sur trois piliers : la culpabilisation, l'obligation (« il y a un certain nombre de choses que vous ne savez pas mais que vous devriez savoir ») et la vérification (Foucault chez Jacques Chancel, 1975). Ainsi, l'obligation scolaire entraîne une hiérarchisation des individus par le diplôme comme valeur marchande du savoir (Chancel, 1975), ces individus étant d'autant plus incités à éviter les perturbations (Lyonnais et Cambron-Goulet, 2016).

L'enseignant qui souhaite innover socialement dans la classe est donc contraint à la prudence et à la patience. À l'école, ce sont des moments fragiles où la parole franche est possible, c'est-à-dire des moments de confiance parrhésiastique, qui établissent une autre relation entre le professeur et l'élève (Gallo et Filordi de Carvalho, 2018). Ainsi, Lyonnais et Cambron-Goulet (2016) décrivent la pédagogie de Jean-Marie Fecteau, professeur d'histoire à l'UQAM, d'abord comme un « épiluchage » de l'oignon des peurs, de la colère et de la tristesse de l'étudiant. Plus tard, à un étudiant au doctorat lui demandant ce qu'il doit faire s'il ne sait pas répondre à une question, Jean-Marie Fecteau affirme sans détour : « Tu leur réponds : “J'en n'ai pas une crise d'idée.” » (Lyonnais et Cambron-Goulet, 2016, p. 86), communiquant ainsi sa sagesse, c'est-à-dire le droit de se taire, par une figure parrhésiastique.

⁶ Nous reviendrons sur l'articulation de ces quatre figures en conclusion de cet article.

2.2. Le deuxième point critique : le savoir à enseigner et le savoir en émergence

Le savoir à enseigner fait l'objet d'une transposition didactique du savoir savant (Bronckart et Plazaola Giger, 1998; Chevallard, 1991) et est le lieu d'une conformité politique (Foucault, 1994a, 1994c) :

De tout ce qui arrive, tu ne comprendras, tu ne percevras que ce qui est rendu intelligible par ce qui a été prélevé soigneusement dans le passé; et qui, à vrai dire, n'a été prélevé que pour rendre inintelligible le reste. [...] Pour dire les choses en gros, l'événement et le pouvoir, c'est ce qui est exclu du savoir tel qu'il est organisé dans notre société. Ce qui n'est pas étonnant : le pouvoir de classe (qui détermine ce savoir) doit apparaître inaccessible à l'événement; et l'événement dans ce qu'il a de périlleux doit être soumis et dissous dans la continuité d'un pouvoir de classe qui ne se nomme pas. (Foucault, 1994c, p. 225-226)

Le dénouement de ce point critique requiert d'abord de désolidariser ce que l'école enseigne de comment elle l'enseigne, c'est-à-dire de distinguer les savoirs à enseigner des techniques pédagogiques disciplinaires pour « chercher avec vigilance les occasions de se découvrir soi dans une expérience du pouvoir de la vérité » (Audureau, 2003, p. 26)⁷.

Une seconde tentative de dénouement concerne les savoirs à enseigner eux-mêmes. Ainsi, interrogé par Jacques Chancel sur France Inter, Foucault caractérise les discours de mai 1968 non comme une révolte contre le savoir, mais comme la révolte contre un « certain savoir » et l'« invasion par un nouveau type de savoir » (Chancel, 1975). Toutefois, cette nouvelle école à construire doit être une hétérotopie, c'est-à-dire un espace du dehors dans l'espace du dedans (Foucault, 2004; Gallo, 2015) et non une utopie, comme en témoigne cet échange entre Foucault et des lycéens (Foucault, 1994c) :

Philippe : Si je comprends bien, vous pensez également qu'il est inutile ou prématuré de recréer des circuits parallèles, comme les universités libres aux États-Unis, qui doublent les institutions auxquelles on s'attaque.

M. Foucault : Si vous voulez qu'à la place même de l'institution officielle une autre institution puisse remplir les mêmes fonctions, mieux et autrement, vous êtes déjà repris par la structure dominante. (p. 235)

Ce serait donc à l'école publique « dans les structures étatiques que nous lui connaissons » de « constituer une sphère de production-reproduction des savoirs plus

⁷ La théorie des situations didactiques de Brousseau (1986) nous semble relever d'une telle tentative en permettant le jeu didactique de l'élève avec la situation dégagée de toute intention d'enseigner (Vincent, 2015).

démocratiques » (Bronckart et Plazaola Giger, 1998, p. 46), tout en étant avertie que sur un « fond de modernisation de l'enseignement », l'école cherche à « favoriser l'apprentissage rapide et efficace d'un certain nombre de techniques modernes jusqu'ici négligées » (Foucault, 1994c, p. 226). Aujourd'hui, en raison des conditions environnementales et sociales, une formation des sujets au-delà des matières scolaires est nécessaire (Gallo et Filordi de Carvalho, 2018), et ce, d'autant plus que les savoirs concernés sont en débat scientifique et ne peuvent pas encore faire l'objet d'une transposition didactique (Del Corso, 2008). L'éducation serait alors un lieu de production d'actions aléthurgiques pour « obtenir une place dans un monde habitable à plusieurs et non selon d'après la règle générale : le profit, le gain, la destruction des conditions environnementales, la méritocratie, la concurrence, la connaissance appliquée, l'expropriation existentielle, etc. » (Gallo et Filordi de Carvalho, 2018, p. 38).

2.3. Le troisième point critique : l'usage de l'Internet

L'usage de l'Internet par les élèves, vecteur à la fois de nouvelles technologies de soi et de nouvelles technologies de pouvoir, entre en compétition avec l'école. Besley et Peters (2020) proposent la mise en place d'une nouvelle littératie critique à l'école, littératie qui considérerait d'autres discours. Selon ces auteurs, cette nouvelle littératie travaillerait donc sur de nouveaux *régimes de vérité* (Foucault, 1994c⁸; Guerrier, 2020).

Or, dans un cadre plus large que l'école, Rouvroy (Rouvroy et Stiegler, 2015) questionne l'univers numérique comme avènement d'un nouveau régime de vérité, si l'on considère un régime de vérité comme « des processus à travers lesquels s'établit ce que l'on tient pour vrai » (p. 125). En effet, dans l'univers numérique, les individus seraient tenus dans l'« actualité pure », dans l'effacement rapide de la mémoire, les choses « parlant pour elles-mêmes ». Ils sont donc privés de procédés, en particulier de débat social, dans lesquels ils s'engageraient pour « tenir vrai » quelque chose. En d'autres termes, ils ne peuvent tenir une conduite parrhésiaque, car « dire notre vérité, c'est s'exposer aux autres » (p. 127). La nouvelle littératie critique aurait donc, selon notre entendement, à considérer cette perte de relation des élèves à la vérité, à la rétablir et à la transformer en croisant les genres et les supports d'information.

2.4. Le quatrième point critique : l'autonomie du professeur

La parrhèsia ne peut être institutionnalisée dans les programmes scolaires, car sinon, elle ne serait plus une pratique permettant de ne pas être « tout à fait gouverné » (Foucault,

⁸ Chaque société a son régime de vérité, sa « politique générale » de la vérité, c'est-à-dire : les types de discours qu'elle accueille et fait fonctionner comme vrais; les mécanismes et les instances qui permettent de distinguer les énoncés vrais ou faux, la manière dont on sanctionne les uns et les autres; les techniques et les procédés qui sont valorisées pour l'obtention de la vérité; le statut de ceux qui ont la charge de dire ce qui fonctionne comme vrai (Foucault, 1994c, p. 112).

2015). Les enseignants doivent alors continuer à bénéficier d'une relative autonomie dans leur profession. Pourtant, les objectifs de performance et de compétitivité limitent l'indépendance des enseignants. Ces objectifs externes se traduisent, en particulier, dans la normalisation des évaluations et des principes pédagogiques (Raaen, 2005). Ainsi, dans une enquête menée en Pologne auprès d'enseignants, 89 % d'entre eux affirment adopter une attitude passive face aux actions des autorités scolaires (Brzezinska, 2016).

La parrhèsia est alors la pratique du professeur autonome qui peut et sait saisir le « bon moment », le *kairos*, comme le timonier sur le bateau au gré des vents, des courants et des marées (Raaen, 2005). Le *kairos* possède plusieurs traits (Châtelet, 2010). Tout d'abord, le *kairos* est *fugace* : si l'enseignant ne le saisit pas, il ne reviendra pas. Il est également *inattendu* et fait *événement*. Il est aussi *tranchant*, car il requiert de donner du sens, de réorienter sa conduite. Il est bien sûr *critique*, car il survient à un moment de danger où tout peut basculer. Il est *particulier*, car l'enseignant y est ici un improvisateur. Il est enfin *pertinent*, car l'enseignant vise juste et atteint l'élève.

3. La parrhèsia pour un projet démocratique à l'école et par l'école

La Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies (1989) garantit à l'enfant « le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant » (article 12), « ce droit [comprenant] la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées de toute espèce » (article 13). Pourtant, dans les faits, cette voix est risquée pour l'élève. Le premier contact d'un élève avec l'école, première institution formelle, serait donc antidémocratique (Fullan, 2001; Robertson, 2015). Ce droit international de l'enfant peut être rapproché, comme le fait Robertson (2015), des travaux sur la *Voix de l'élève* (Cook-Sather, 2002; Fielding, 2004), un mouvement affirmant que l'élève dispose d'un point de vue sur l'école, la pédagogie et le savoir, et que ce point de vue mérite d'être énoncé et entendu.

Ainsi, à l'école, la pratique parrhésiastique réaliserait l'appel de Dewey (2011) à des pratiques démocratiques pour que les enseignants et les élèves soient des agents de changement social (Burch, 2009; Vivirito, 2008). C'est en mettant à mal les vérités convenues que le dire-vrai est une action sur lui-même. Les travaux œuvrant dans cette perspective, majoritairement nord-américains, se centrent, en particulier, sur les élèves appartenant à des minorités qui vivent un accès restreint à l'éducation et au travail (Corson, 2020; Fader, 2008; Gildersleeve, 2017; Zacheus *et al.*, 2017) et sur les personnes des groupes LGBT (Sintos Coloma, 2013). Seule la recherche d'Abdul-Jabbar (2020) revendique, dans un cadre d'enseignement métaphysique, la place de pratiques parrhésiastiques pour « redécouvrir l'Islam dans le paradigme de la contemporanéité et [...] revigorer la formation religieuse en explorant des solutions épistémologiques » (p. 10) [notre traduction].

Dans les travaux étatsuniens, l'éducation est conçue comme un instrument de suppression du *war spirit* (esprit de guerre) entretenu par un refus de reconnaître « les racines racistes et impérialistes du projet démocratique (américain) » (Cornel West, 2004, cité dans Gabbard, 2012, p. 33) et récemment renforcé face à des menaces extérieures (guerre en Irak, terrorisme) (Besley et Peters, 2020; Vivirito, 2008).

La parrhèsia peut fonder un projet démocratique à l'école et par l'école à condition de dépasser trois points critiques.

3.1. Le premier point critique : la formation citoyenne

Le premier obstacle à cette pratique parrhésiastique est un gouvernement des conduites privilégiant la compétition et le transfert de risque sur l'individu. De plus, face au terrorisme, à la guerre et aux inégalités, la réaction des individus serait de se protéger. Ainsi, Besley (2010) constate l'arrivée d'une génération de jeunes qui placent leurs libertés individuelles au-dessus des libertés collectives. Ces jeunes étant perçus comme « apathiques », des cursus relatifs à la citoyenneté sont mis en place. Pourtant, ces cursus permettent-ils seulement de « parler à propos » des inégalités, des risques et des impérialismes, ou les élèves agissent-ils ensuite selon les objectifs de ces cursus? La parole vraie est-elle « permise ou (plutôt) évitée » (Besley et Peters, 2020, p. 114) lorsqu'elle a lieu dans des dispositifs spécifiques et circonscrits à la classe? En d'autres termes, l'élève parrhésiaste est un élève qui engage sa parole.

3.2. Le deuxième point critique : le parler-vrai comme pratique négative

Foucault (Foucault *et al.*, 2009, leçon 2) avance que le parler-vrai peut être indexé comme une pratique positive ou négative au vu de ses différentes interprétations et réalisations. Cette pratique peut en effet avoir une valeur péjorative : le locuteur dit « n'importe quoi » sans être capable d'« indexer son discours à la rationalité et à la vérité » (Foucault *et al.*, 2009, leçon 2). Ainsi, commentant un texte d'Euripide, Foucault (Foucault *et al.*, 2008), reprend le terme *athuroglossos*, signifiant « qui n'a pas de porte », qui n'est pas capable de se maîtriser soi-même, de faire la différence entre ce qui doit être dit et ce qui doit « rester dans le non-dit » (Rojas, 2012, p. 142). De plus, cet orateur ne cherche qu'à influencer, puis il utilise la flatterie et la rhétorique. Ainsi, Shammas (2019) examine la « parrhèsia⁹ » des mouvements néo-fascistes et néo-nazis qui – comme les mouvements

⁹ À notre étonnement, Shammas (2019) ne différencie pas le franc-parler de la parrhèsia : « Without committing a *reduction ad Hitlerum* (but this censoring term itself prevents any meaningful social learning from the traumatic history of fascism), we must recognize that parrhesia was always crucial to interwar fascism and Nazism – just as it remains key to American Trumpism, European radical “populism” (but these “populists” are not so popular that they could claim the *popolo* to themselves), and the resurgence of neo-fascism, either in its violent white-supremacist form or in its more palatable, electable guise » (p. 9).

originaux – revendiquent un « franc-parler » fondé sur des manipulations rhétoriques de l'opinion, sans prise de position authentique et risquée des locuteurs.

3.3. Le troisième point critique : la définition de la démocratie

Le troisième obstacle porte sur une définition de la démocratie conçue comme recherche du consensus, comme « respect de la différence de l'autre », ou encore comme « droit de chacun à s'exprimer » (Stengers, 2009), des principes qui mettraient à mal la parrhèsia (Gallo et Filordi de Carvalho, 2018). En effet, à l'école, les élèves qui en savent moins apprennent qu'ils devraient en savoir plus pour être autorisés à parler. Plus encore, le respect des différences d'opinions n'engage à rien. Le droit postulé par chacun de s'exprimer conduit donc les élèves à attendre que quelqu'un « prenne les choses en main » ou encore qu'un compromis se dégage (Stengers, 2009). Stengers (2009) appelle alors à la création de dispositifs qui opèrent une mise à égalité et non une égalité de fait. Comme les jurés d'un tribunal, les élèves feraient cause commune autour d'une « situation questionnante¹⁰ » (Stengers, 2009, p. 181), indépendante de sa propre connaissance (Raaen, 2005), qui donnerait une signification positive à une « alliance d'hétérogénéité » des participants.

4. La parrhèsia et le chercheur en éducation

Les liens entre la démocratie et la parrhèsia concernent non seulement l'enseignant dans l'*agora* de la classe, mais également le chercheur dans l'*ekklesia*, encore plus depuis la constitution universitaire des Sciences de l'Éducation. Dans un ensemble d'articles portant sur les chercheurs en éducation parrhésiastes, Huckaby (2005, 2007, 2008, 2011) rapproche ceux-ci de la figure de l'*intellectuel spécifique* revendiquée pour lui-même par Foucault au début des années 1970 (Foucault, 1994d).

4.1. L'intellectuel spécifique comme parrhésiaste

La parrhèsia du chercheur implique à nouveau une parole à la fois engagée et courageuse qui, selon Dartigues (2014), est celle de l'intellectuel spécifique qui promeut une pratique « locale et régionale » sur des questions précises dans sa propre vie et ses propres travaux (Foucault, 1994d). En effet, selon Foucault, l'intellectuel peut agir et parler politiquement seulement lorsqu'il perçoit par lui-même l'intolérable. Dans un entretien au *Journal de Genève* (Foucault, 1994b), il met ainsi en rapport son action dans le Groupe d'information sur les prisons (GIP) et ce qui fait « événement » pour lui :

J'ai constaté que la plupart des théoriciens qui cherchent à sortir de la métaphysique, de la littérature, de l'idéalisme ou de la société bourgeoise n'en sortent point, et que

¹⁰ Cette « situation questionnante » n'est pas, selon Stengers (2019), une situation-problème conçue par anticipation des connaissances des élèves.

rien n'est plus métaphysique, littéraire, idéaliste ou bourgeois que la manière dont ils essaient de se libérer des théories.

Moi-même autrefois, je me suis penché sur des sujets aussi abstraits et loin de nous que l'histoire des sciences. Aujourd'hui, je voudrais en sortir réellement. En raison de circonstances et d'événements particuliers, mon intérêt s'est déplacé sur le problème des prisons [...].

Dès lors, cet intellectuel spécifique (Dartigues, 2014; Mouchard, 2020) n'essaie pas d'instaurer « une prise de conscience » des personnes sur lesquelles il s'informe¹¹. Deleuze (Foucault, 1994d), s'adressant à Foucault, salue sa démarche : « À mon avis, vous avez été le premier à nous apprendre quelque chose de fondamental, à la fois dans vos livres et dans un domaine pratique : l'indignité de parler pour les autres. » Ainsi, la parrhèsia de l'intellectuel spécifique consiste à « instaurer un rapport au vrai dans la démocratie » avant même de dire vrai au pouvoir (Dartigues, 2014).

4.2. Le chercheur en éducation comme parrhésiaste

Huckaby, dans sa thèse de doctorat (Huckaby, 2005), puis dans des articles subséquents (Huckaby, 2007, 2008, 2011), examine comment cinq professeurs d'université parviennent à rendre compte des expériences de groupes marginalisés dans le système éducatif américain. Ces *specific parrhesiastic scholars in education* adoptent des relations inédites à la fois avec les communautés opprimées et la sphère universitaire, traversant sans cesse les frontières. Ils introduisent des « vérités dangereuses » à l'université (Huckaby, 2007). Huckaby conceptualise les moyens de ces parrhésiastes, comme l'usage de technologies de soi au sein de relations de pouvoir, et montre que ces deux dimensions sont en constante interaction dans les pratiques universitaires de ces personnes et celles auxquelles elles s'adonnent en matière de recherche. En particulier, ces professeurs font face à des difficultés de promotion dans leur carrière, ou encore à l'interdiction de terrains de recherche dans certains districts scolaires, en raison de leurs publications antérieures. Ils internalisent également certaines technologies de pouvoir initialement extérieures au profit d'un gouvernement d'eux-mêmes, apprenant par exemple à « choisir leurs batailles » ou à ne pas disperser thématiquement leurs travaux de recherche.

¹¹ Le manifeste du GIP du 8 février 1971 rend compte de cette posture d'information : « Nous nous proposons de faire savoir ce qu'est la prison : qui y va, comment et pourquoi on y va, ce qui s'y passe, ce qu'est la vie des prisonniers et celle, également, du personnel de surveillance, ce que sont les bâtiments, la nourriture, l'hygiène, comment fonctionnent le règlement intérieur, le contrôle médical, les ateliers; comment on en sort et ce que c'est, dans notre société, d'être l'un de ceux qui en sont sortis. Ces renseignements, ce n'est pas dans les rapports officiels que nous les trouverons. Nous les demandons à ceux qui, à un titre quelconque, ont une expérience de la prison ou un rapport avec elle. Nous les prions de prendre contact avec nous et de nous communiquer ce qu'ils savent. »

Les pratiques de ces cinq professeurs se déclinent également selon qu'elles concernent plus particulièrement a) la conduite de sa conduite, à travers une connaissance de soi par le langage, b) son engagement dans le champ politique et c) son art de vivre avec les autres. Ces conduites sont alors étudiées à travers trois cadres analytiques : « (1) la connaissance de soi et la résistance à la répression, à la séduction et au désir; (2) les activités et les tactiques politiques; et (3) le soi dans les systèmes d'assujettissement » (Huckaby, 2005, p. IV).

Les travaux d'Huckaby sont les seuls, à notre connaissance, à mettre en œuvre les concepts de Michel Foucault dans une méthodologie d'analyse des pratiques parrhésiastiques dans le monde universitaire. L'auteure en retire quelques invariants, car pour être un *parrhesiastic scholar in education*, le chercheur doit :

- Franchir les frontières des communautés épistémologiques et fusionner les formes tacites et universitaires du savoir dans l'érudition;
- Répondre aux préoccupations et aux problèmes des communautés locales, ainsi qu'aux exigences des communautés universitaires;
- Éviter les formes négatives de parrhèsia – le bavardage sans fin, le discours ambigu et le franc-parler ignorant;
- Acquérir et conserver une citoyenneté au sein des communautés épistémologiques locales, universitaires ou autres essentielles à l'activité parrhésiastique;
- Connaître ses vices, ses désirs, ses intérêts et ses objectifs;
- Se concentrer sur le développement de l'autosouveraineté, résister aux séductions et sélectionner ce qui devrait être évité;
- Comprendre la nature politique de sa situation et trouver des moyens de survivre au jugement des autres;
- Interrompre les discours nuisibles;
- Se soumettre et rester dans les systèmes comme moyen de résistance, tout en développant et en maintenant des relations de pouvoir symétriques;
- Choisir les batailles à entreprendre et conserver son énergie en choisissant de ne pas livrer certaines batailles;
- Trouver des stratégies d'autoprotection qui ont du sens au sein de certaines communautés épistémologiques;
- Maintenir son optimisme et l'espoir à travers des perspectives historiques et proleptiques;
- Lâcher prise, parfois, et prendre soin de soi physiquement et émotionnellement;

- Le plus important, poursuivre son travail et le poursuivre avec les communautés qui l'inspirent (Huckaby, 2007, p. 527) [notre traduction].

5. La parrhèsia et l'expression de l'émotion à l'école

L'émotion a une place double dans la littérature sur la parrhèsia et l'école. Un premier groupe de textes est relatif à l'adaptation scolaire. Dans ce cas, la parole de l'élève, chargée émotionnellement, est risquée pour son maintien dans l'institution. Dans d'autres textes relatifs au développement universel des compétences émotionnelles, l'émotion est, au contraire, le lieu de la vérité du sujet.

5.1. L'émotion dans l'adaptation scolaire

Les conduites verbales de l'élève défient ici l'enseignant, qui y voit une attaque du cœur de son métier (la transmission du savoir), de son autorité, voire un risque pour son intégrité physique. Le résultat peut être l'exclusion temporaire ou définitive de l'institution scolaire, comme le raconte, par exemple, un épisode du film *Entre les murs* (Cantet *et al.*, 2008; Léchenet, 2009). Des dispositifs spécifiques sont prévus dans différents pays, qu'il s'agisse des classes Répit au Québec, des classes Relais en France ou encore de classes en adaptation scolaire (Québec) ou dans l'enseignement spécialisé (France). C'est d'ailleurs à propos d'un *Learning Support Unit* en Grande-Bretagne que Robertson (2015) définit les deux conditions de tels dispositifs : l'existence d'un *contrat parrhésiaistique* et l'élargissement des compétences langagières et symboliques des élèves.

À propos de la première condition, rappelons un passage des Bacchantes (Euripide, 1884) analysé par Foucault (2001). Dans cette pièce, un messenger annonce une mauvaise nouvelle au roi Pentheus et, connaissant la tradition, ce « messenger de malheur » craint pour sa vie. Il demande donc au roi s'il peut utiliser la parrhèsia, et le roi lui offre un contrat parrhésiaistique. Ce contrat n'a pas de fondement institutionnel, mais il est une obligation morale entre le messenger et le roi : l'un doit dire la vérité et l'autre doit l'écouter sans conséquences néfastes (Foucault, 2001).

Le Messenger.

[...] Mais je veux apprendre si je dois te raconter librement toutes ces choses, ou s'il me faut abréger. Je crains, en effet, l'impétuosité de ton esprit, ô Roi, et ta colère, et ta nature despotique.

Pentheus.

Dis. Je ne t'infligerai aucun châtement. Il ne faut point s'irriter contre les choses justes. [...]

Dans l'école, seuls des dispositifs spécifiques seraient à même de supporter un tel engagement pour des élèves identifiés comme perturbateurs. Ce contrat parrhésiatique s'appuie sur une seconde condition, relative au développement des compétences symboliques et langagières de l'élève. Ainsi, les intervenants de la *Learning Support Unit* introduisent un environnement propice au développement de métaphores, telle une plante à la fois biscornue et envahissante dont l'élève doit prendre soin (Robertson, 2015). Mais ils interviennent aussi sur son comportement et son langage, qui conditionnent son maintien à l'école :

Patiemment, nous avons écouté et modélisé le comportement et les réponses que nous voulions qu'il adopte et nous l'avons aidé à enrichir son vocabulaire afin qu'il puisse s'exprimer de manière plus sûre par le langage. Nous avons travaillé dur pour établir des relations et le faire participer, sachant très bien que ses jours étaient comptés à l'école, à moins qu'il ne change les choses. (Robertson, 2015, p. 31) [notre traduction]

Un point crucial de l'adaptation scolaire apparaît ici : la contradiction permanente entre des techniques disciplinaires et le développement par l'élève de techniques de soi pour « conduire sa conduite », pour être autonome et libre (Knudsmoen et Simonsen, 2016). En effet, l'intervention expose toujours l'élève au risque de « faire semblant pour le faire » (*fake it to make it*) (Fader, 2008), pour s'en sortir sans ennuis.

5.2. Les dispositifs génériques de compétence émotionnelle

Plus encore, enseigner des compétences émotionnelles est devenu une tâche des enseignants à l'égard de tous les élèves, cette fois dans une perspective proactive. Deux avantages seraient recherchés : les émotions seraient les fondements d'une intelligence spécifique et la parrhèsia requerrait la maîtrise de l'émotion (Zembylas et Fendler, 2007). En effet, si les pratiques artistiques, symboliques et rédactionnelles appartiennent dès l'Antiquité aux technologies de soi, s'y ajoute, voire s'y substitue aujourd'hui l'autorégulation émotionnelle. Ces dispositifs encouragent un discours sur l'émotion à la première personne au moyen du vocabulaire psychologique : « je me sens triste », « je suis anxieuse », créant chez les élèves une disposition à l'autoévaluation et à l'autorectification (Rose, 1998).

Zembylas et Fendler (2007) proposent une critique de ces dispositifs, en les assimilant à celui de la confession. Dès lors, les salles de classe ne seraient plus « sûres » (p. 330) pour les élèves ni pour les enseignants, faute de pouvoir distinguer ce qui peut être raconté de ce qui doit rester en soi. De plus, considérer l'émotion comme plus « vraie » et plus « authentique » que les facultés de la raison, « exempte de raisonnement instrumental » (p. 331), serait ignorer que son expression est également un moyen d'exercer un pouvoir sur autrui. Enfin, la réhabilitation de l'émotion par des techniques psychologiques et langagières

conduit à une régulation de l'émotion par la raison, et donc à la subordination de la première à la seconde¹².

Conclusion et discussion

Cette revue de littérature avait pour objectif de découvrir les usages du concept de Parrhèsia dans les travaux sur l'école. Partant de l'aphorisme de Foucault « nul n'a besoin d'être courageux pour enseigner » (Foucault *et al.*, 2009, leçon 1), elle a mis en évidence les obstacles à la pratique parrhésiastique et, en même temps, son urgence, en particulier sur les questions vives des sphères environnementales et sociales.

Foucault propose plusieurs analyses de la parrhèsia (Foucault *et al.*, 2008, leçon du 26 janvier 1983). La parrhèsia peut être conçue comme une pratique nécessaire pour « constituer un rapport à soi ». Elle peut également être comprise comme le devoir de se soucier de soi-même pour « sortir de son état de minorité ». Enfin, elle est « une technique et un procédé ». Pourtant, on l'aura constaté, peu de travaux se penchent sur ce troisième enjeu, en particulier pour l'analyse des interactions entre le professeur et ses élèves dans l'*oikos* et l'*agora*. Notons cependant quelques ressources parmi lesquelles les perspectives de Stengers (2009) – mises en valeur par Gallo et Filordi de Carvalho (2018) –, qui révèle les règles implicites de la pratique discursive dans une certaine définition de la démocratie défavorable à la parrhèsia. En Norvège, Raaen (2005) met en lien la pratique parrhésiastique et le *kairos* comme moment sensible. Aux États-Unis, Huckaby (2005, 2007, 2008, 2011) met en évidence le jeu de vérité des chercheurs en éducation entre les technologies de soi et les technologies de pouvoir.

Foucault (Foucault *et al.*, 2008, leçon du 26 janvier 1983) estime donc que le champ de la « dramatique » de la parrhèsia reste à ouvrir, puis en donne déjà les premières balises. La parrhèsia ne relève pas de stratégies discursives et ne peut être travaillée comme un énoncé performatif. En effet, la pratique parrhésiastique ouvre la situation, requiert un engagement, crée une nouvelle incertitude et modifie le mode d'être de la personne qui parle. Un an plus tard, Foucault (Foucault *et al.*, 2009, leçon 1) distingue et articule la figure du parrhésiate et trois autres figures de véridiction (celles du sage, du prophète et du professeur). Il caractérise la source, la temporalité, le procédé et le contenu portés par ces quatre figures, nous indiquant qu'elles s'articulent éventuellement entre elles. La modalité parrhésiastique pourrait donc s'articuler aujourd'hui avec trois autres modalités de véridiction, dont la figure du professeur, pour dépasser les points critiques de l'école.

Inspirés par le jalonnement apporté par Foucault sur la pratique parrhésiastique et munis des enseignements de cette revue de littérature, nous proposons, en conclusion,

¹² Ce qui rétablit la division cartésienne particulièrement contestée par la psychologie historico-culturelle (Bronckart, 2007; Vygotski, 1994).

d'ouvrir l'étude d'une « dramatique du discours vrai » (Foucault *et al.*, 2008) dans l'interaction à l'école. Ce programme requiert, d'une part, de différencier des classes de situation selon une unité thématique (Vinatier, 2009), tels un savoir, une problématique environnementale ou un règlement scolaire dans une institution scolaire spécifique. Située dans le temps long de la relation éducative, chaque situation est bornée par une rencontre et une séparation entre un enseignant et un ou des élèves (Vinatier, 2009). D'autre part, dans l'école moderne, les quatre figures de véridiction sont à considérer simultanément (Foucault *et al.*, 2009, leçon 1), et l'enjeu de recherche relève alors des critères langagiers et corporels appuyant l'identification et la différenciation de chaque figure. Enfin, sur les plans situationnels et interactionnels, les pratiques parrhésiatiques ont une visée transformatrice par l'ouverture de la situation et le changement des interlocuteurs. Ces critères de transformation sont également à définir.

Références

- Abdul-Jabbar, W. K. (2020). Foucauldian parrhesia and Avicennean contingency in Muslim education: The curriculum of metaphysics. *Educational Philosophy and Theory*, 53(12), 1246-1256. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1738918>
- Audureau, J.-P. (2003). Assujettissement et subjectivation: Réflexions sur l'usage de Foucault en éducation. *Revue française de pédagogie*, 143(1), 17-29. <https://doi.org/10.3406/rfp.2003.2948>
- Besley, T. (A. C.). (2010). Governmentality of Youth: Managing Risky Subjects. *Policy Futures in Education*, 8(5), 528-547. <https://doi.org/10.2304/pfie.2010.8.5.528>
- Besley, T. (A. C.) et Peters, M. A. (2020). Risk and the Ethics of Subjectivity: Parrhesia in Action. Dans T.A.C. Besley et M.A. Peters (dir.) *Subjectivity and Truth: Foucault, Education, and the Culture of Self* (p. 105-128). Peter Lang.
- Bronckart, J.-P. (2007). De l'activité collective à l'action et à la pensée individuelle. Pour une psychologie fermement vygotkienne. Dans M. Merri (dir.), *Activité humaine et conceptualisation : Questions à Gérard Vergnaud* (p. 121-141). Presses universitaires du Mirail.
- Bronckart, J.-P. et Plazaola Giger, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97(1), 35-58. <https://doi.org/10.3406/prati.1998.2480>
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Brzezinska, R. (2016). The Autonomy of Teacher in Philosophical and Social Paradigms of Parrhesia. *Journal of Education and Training Studies*, 4(3), 133-137. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i3.1340>
- Burch, K. (2009). Parrhesia as a principle of democratic pedagogy. *Philosophical Studies in Education*, 40, 71-82.

- Cantet, L., Bégaudeau, F., Malembo-Emene, A. et Sancio, A. (2008). *Entre les murs* [Drama]. Haut et Court, France 2 Cinéma, Canal+.
- Castoriadis, C. (1997). Democracy as Procedure and Democracy as Regime. *Constellations*, 4(1), 1-18.
- Chancel, J. (1975, 10 mars). Radioscopie – Michel Foucault. Dans *Radioscopie*. France Inter. <https://www.youtube.com/watch?v=Wt7dk3h9Ruw>
- Châtelet, I. (2010). À point nommé : De quelques vertus de kairos pour l'analyse. *Essaim*, 24(1), 63. <https://doi.org/10.3917/ess.024.0063>
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné* (2^e éd.). La Pensée sauvage.
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing Students' Perspectives : Toward Trust, Dialogue, and Change in Education. *Educational Researcher*, 31(4), 3-14.
- Corson, J. (2020). *Undocumented educations : Everyday educational practices of recently immigrated youth beyond inclusion/exclusion*. Columbia University.
- Dartigues, L. (2014). Une généalogie de l'intellectuel spécifique. *Astérion*, 12. <https://doi.org/10.4000/asterion.2560>
- Del Corso, J.-P. (2008). *Éducation à l'ordre institutionnel et types de discours en économie et en gestion. Comment l'enseignant prépare-t-il des conseillers en agriculture aux situations d'incertitude?* [Thèse de doctorat inédite]. Université Toulouse le Mirail.
- Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation*. Armand Colin.
- Euripide. (1884). *Les Bacchantes* (Leconte de Lisle, trad.). [https://fr.wikisource.org/wiki/Les_Bacchantes_\(Euripide,_Leconte_de_Lisle\)](https://fr.wikisource.org/wiki/Les_Bacchantes_(Euripide,_Leconte_de_Lisle))
- Fader, J. J. (2008). "You can take me outta the 'hood, but you can't take the 'hood outta me" : Youth Incarceration and Reentry. Dans E. Anderson (dir.), *Against the wall : Poor, young, Black, and male* (p. 199-217). University of Pennsylvania Press.
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice : Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311. <https://doi.org/10.1080/0141192042000195236>
- Foucault, M. (1976). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Gallimard.
- Foucault, M. (1994a). Conversation avec Michel Foucault. Dans *Dits et Écrits : Vol. II* (texte 89). Gallimard.
- Foucault, M. (1994b). Je perçois l'intolérable. Dans *Dits et écrits : Vol. II* (texte 94). Gallimard.
- Foucault, M. (1994c). La fonction politique de l'intellectuel. Dans *Dits et Écrits : Vol. III* (texte 184). Gallimard.
- Foucault, M. (1994d). Les intellectuels et le pouvoir – Entretien de Michel Foucault avec Gilles Deleuze. Dans *Dits et Écrits : Vol. II* (texte 106). Gallimard.
- Foucault, M. (1994e). Les techniques de soi. Dans *Dits et Écrits : Vol. IV* (p. 783-813). Gallimard.

- Foucault, M. (2001). *Fearless Speech*. Semiotex(e).
- Foucault, M. (2004). Des espaces autres. *Empan*, 54(2), 12. <https://doi.org/10.3917/empa.054.0012>
- Foucault, M. (2015). *Qu'est-ce que la critique?, suivi de la culture de soi*. Vrin.
- Foucault, M., Ewald, F., Fontana, A. et Gros, F. (2001). *L'herméneutique du sujet : Cours au Collège de France, 1981-1982*. Gallimard; Seuil.
- Foucault, M., Gros, F., Ewald, F. et Fontana, A. (2008). *Le gouvernement de soi et des autres I*. Seuil; Gallimard.
- Foucault, M., Gros, F., Ewald, F. et Fontana, A. (2009). *Le gouvernement de soi et des autres : II Le courage de la vérité*. Seuil; Gallimard.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press; Routledge/Falmer.
- Gabbard, D. (2012). Updating the Anarchist Forecast for Social Justice in Our Compulsory Schools. Dans R. H. Haworth (dir.), *Anarchist pedagogies : Collective actions, theories, and critical reflections on education* (p. 32-46). PM Press.
- Gallo, S. (2015). La production des hétérotopies à l'école : Souci de soi et subjectivation. *Le Télémaque*, 47(1), 87-92. <https://doi.org/10.3917/tele.047.0087>
- Gallo, S. (2017). The care of the self and biopolitics: Resistance and practices of freedom. *Educational Philosophy and Theory*, 49(7), 691-701. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1204735>
- Gallo, S. et Filordi de Carvalho, A. (2018). Confier et dire la vérité : Pour réussir une communauté politique de production du lien éthique dans la relation pédagogique. *Recherches en éducation*, 31, 30-39. <https://doi.org/10.4000/ree.2512>
- Gildersleeve, R. E. (2017). Truth-Telling, Ritual Culture, and Latino College Graduates in the Anthropocene. *Critical Questions in Education*, 8(2), 101-115.
- Gros, F. (2002). Sujet moral et soi éthique chez Foucault. *Archives de Philosophie*, 65(2), 229. <https://doi.org/10.3917/aphi.652.0229>
- Gros, F. (2017). *Michel Foucault*. Presses universitaires de France.
- Guerrier, O. (2020). Qu'est-ce qu'un « régime de vérité »? *Les Cahiers de Framespa*, 35. <https://doi.org/10.4000/framespa.10067>
- Huckaby, M. F. (2005). *Challenging hegemony in Education: Specific parrhesiastic scholars, care of the self, and relations of power* [Texas A&M University]. OAK Trust. <https://oaktrust.library.tamu.edu/handle/1969.1/4799>
- Huckaby, M. F. (2007). A conversation on practices of the self within relations of power: For scholars who speak dangerous truths. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(5), 513-529. <https://doi.org/10.1080/09518390601176812>
- Huckaby, M. F. (2008). Making Use of Foucault in a Study of Specific Parrhesiastic Scholars. *Educational Philosophy and Theory*, 40(6), 770-788. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00369.x>

- Huckaby, M. F. (2011). Researcher/researched : Relations of vulnerability/relations of power. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24(2), 165-183. <https://doi.org/10.1080/09518398.2010.529851>
- Kambouchner, D. (2013). *L'école, question philosophique*. Fayard. http://www.numilog.com/bibliotheque/bnquebec/fiche_livre.asp?idprod=224704
- Knudsmoen, H. et Simonsen, E. (2016). Why Michel Foucault in Norwegian Special-Education Research? *Nordic Journal of Social Research*, 7, 36-50.
- Léchenet, A. (2009). Entre les murs. *Le Telemaque*, 35(1), 9-14.
- Lyonnais, A. et Cambron-Goulet, M. (2016). La parrhèsia de Jean-Marie. *Bulletin d'histoire politique*, 25(1), 81-90. <https://doi.org/10.7202/1037415ar>
- Mouchard, D. (2020). Intellectuel spécifique. Dans O. Fillieule, L. Mathieu et C. Péchu (dir.), *Dictionnaire des mouvements sociaux* (2^e édition mise à jour et augmentée, p. 320-332). Les presses de Sciences Po.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2006). Chapitre 6. L'équation intellectuelle du chercheur. In *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 121-141). Armand Colin.
- Pasque, P. A. (2010). *American higher education, leadership, and policy: Critical issues and the public good*. Palgrave Macmillan.
- Raaen, F. D. (2005). *Sannhet, frimodighet og profesjonalitet. En diskusjon inspirert av Michel Foucaults problematisering av begrepet 'Parrhesia'. [Truth, confidence and professionalism. A discussion inspired by Michel Foucault 's critique of the concept of 'parrhesia']* [Notes de séminaire].
- Robertson, G. (2015). Student voice at the 'heart of learning'. *Research in Teacher Education*, 5(1), 27-32.
- Rojas, M. A. (2012). *Michel Foucault : La « parrêsia », une éthique de la vérité*. Université Paris-Est Créteil.
- Rose, N. (1998). *Inventing Ourselves: Psychology, Power, and Personhood*. Nikolas Rose. Cambridge University Press.
- Rouvroy, A. et Stiegler, B. (2015). Le régime de vérité numérique : De la gouvernementalité algorithmique à un nouvel État de droit. *Socio*, 4, 113-140. <https://doi.org/10.4000/socio.1251>
- Shammas, V. (2019). The parrhesia of neo-fascism. *International Journal of Zizek Studies*, 13(3), 1-14.
- Sintos Coloma, R. (2013). Ladlad and Parrhesiastic Pedagogy: Unfurling LGBT Politics and Education in the Global South. *Curriculum Inquiry*, 43(4), 483-511. <https://doi.org/10.1111/curi.12020>
- Stengers, I. (2009). *Au temps des catastrophes : Résister à la barbarie qui vient*. Empêcheurs de penser en rond : Découverte.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Presses universitaires de Rennes.

- Vincent, H. (2015). Foucault éducateur : Un art de l'écriture et un modèle d'autoformation. *Le Télémaque*, 47(1), 71-86. <https://doi.org/10.3917/tele.047.0071>
- Vivirito, J. A. H. (2008). *Dare the teachesrs learn to dare? An inquiry into the civic consequences of teacher neutrality*. Northern Illinois University.
- Vygotski, L. S. (1994). Problématique de l'arriération mentale. Dans *Défectologie et déficience mentale* (p. 195-236). Delachaux et Niestlé.
- Zacheus, T., Kalalahti, M. et Varjo, J. (2017). Cultural minorities in Finnish educational opportunity structures. *Research on Finnish Society*, 10, 132-144.
- Zembylas, M. et Fendler, L. (2007). Reframing emotion in education through lenses of parrhesia and care of the self. *Studies in Philosophy and Education*, 26(4), 319-333. <https://doi.org/10.1007/s11217-007-9042-6>