

La crise comme promesse : du « dépôt de plainte » au pari de l'engagement

Sophie Grossmann, Université du Québec à Montréal, CeDS

« ...ce sera le silence, un petit moment, un bon moment, ou ce sera le mien, celui qui dure, qui n'a pas duré, qui dure toujours, ce sera moi, il faut continuer, je ne peux pas continuer, il faut continuer, je vais donc continuer, il faut dire des mots, tant qu'il y en a, il faut les dire, jusqu'à ce qu'ils me trouvent, jusqu'à ce qu'ils me disent, étrange peine, étrange faute, il faut continuer, c'est peut-être déjà fait, ils m'ont peut-être déjà dit, ils m'ont peut-être porté jusqu'au seuil de mon histoire. », Samuel Beckett, *L'innommable*, 1949

L'intitulé du texte proposé ici est moins une thèse qu'un questionnement qui taraude et reste irrésolu, indicible, innommable. La promesse dont il y est question est tout autant une aspiration au quotidien qu'une promesse d'un possible à venir. Ce texte tente de relater comment un ressenti, celui d'un rétrécissement de l'espace de pensée, celui d'une mise au pas des sujets, celui de porter un costume mal taillé qui engonce et étrique, peut laisser place à une parole adressée. Cette parole, si l'on ne peut jamais savoir si et comment elle portera fruit, peut tout au moins faire écho. Et l'écho advient toujours dans un espace désengorgé, rarement en cellule capitonnée.

En ces temps de vagues successives d'infections, il n'est pas rare d'entendre de la bouche des responsables politiques et des experts scientifiques des affirmations telles que « On écoute *la science* » (François Legault, premier ministre du Québec¹), « On a suivi *la science* » (Horacio Arruda, directeur de la santé publique du Québec), ou « ils sont contre *la science* » (Legault toujours, ici contre ses détracteurs), ou encore « le rapport bénéfices risques » (de la vaccination). Ces expressions disent quelque chose de notre époque, tant en ce qui a trait à la recherche qu'aux pratiques, ici dans le champ de la santé, mais également – tel que nous le verrons ci-après – dans celui de l'éducation.

En ce moment de troisième vague de pandémie de COVID-19 (mais le lecteur pressenti subira peut-être alors une quatrième vague), doublée d'un imaginaire collectif de maîtrise du monde que nous habitons – Bruno Latour nous le rappelle très justement : le virus n'est pas un ennemi qui agresse *notre* monde, nous habitons *son* monde – je débiterai par une petite incursion digressive dans l'histoire climatique récente. En mars 2019, une marée humaine déferle dans les rues de

¹Conférence de presse du 9 mars 2021.

milliers de villes pour manifester lors d'une marche mondiale pour le climat (500 000 personnes à Montréal qui compte une population de 2 millions). En avril 2019, trois provinces canadiennes subissent des crues printanières majeures ; l'état d'urgence est déclaré dans plusieurs régions, l'armée est déployée, des dizaines de milliers de personnes sont évacuées. Nos contrées nord-américaines ont été fondées sur la croyance selon laquelle l'eau peut être maîtrisée par de puissants barrages qui ont contribué à propulser le Québec dans ce que l'on appelle la modernité. On harnache l'eau, on optimise ses usages, on la gère, on la canalise (on l'exploite et certains songent même à l'exporter). Pourtant les barrages ne permettent pas de prévenir les inondations, il arrive même qu'ils les aggravent. Ces débordements, qu'ils s'agissent d'une pandémie ou de catastrophes « naturelles », me semblent évocateurs de ce que Peter Sloterdijk, non sans humour, qualifie de lapsus de la modernité : « Des choses se sont mises en marche – et pas seulement des escaliers roulants – qu'on n'a nullement prévues [...], l'homme, cette avalanche qui pense [...], met lui-même en mouvement les masses qui peuvent l'ensevelir » (2000 : 25).

Ce désir de maîtrise du monde que l'on habite, et les débordements que ce désir charrie potentiellement en lui-même, c'est également le lot des sciences modernes : « [...] la civilisation est l'état où la question de l'origine de l'eau est résolue par l'existence des robinets, exactement comme le problème de l'origine de la “vérité” se règle par l'activité des scientifiques » (Sloterdijk, *id.* : 91). Comment règle-t-on cette question dans les sciences de l'éducation contemporaines ? Que tente-t-on d'harnacher et avec quelles conséquences impensées ? Comment libérer un espace qui semble de plus en plus quadrillé par la mise au pas de la pensée et du langage ? Comment la clinique peut-elle contribuer à faire bouger les lignes, à ouvrir les vannes, à recouvrer une juste mobilité d'esprit et d'action ?

Pour essayer de répondre à ces questions, j'aborderai dans le récit qui suit deux faces de ce qui me semble être la même médaille du désir de maîtrise, deux butées qui restreignent le mouvement de pensée et la puissance d'agir. La première concerne l'engorgement de la recherche en éducation par la déferlante du dogme des résultats probants qui met la pensée au pas (le moins de penser). La seconde, fortement arrimée à la première, aborde l'injonction de fonder les pratiques éducatives sur ces mêmes résultats probants, promouvant ainsi entre autres une ingénierie psychologique à l'école qui met les sujets, et notamment les enfants, au pas (le moins d'être).

Dans une perspective diachronique, ce récit relate également le trajet qui mène de la *crisis* (la crise) à la *krisis* (la critique) puis à la clinique (comme engagement dans le monde en vue d'un

changement). Dans un premier temps, il est question du moment critique en tant que moment de crise (*crisis*), espace-temps de sidération, lorsque la parole semble avoir déserté la scène. Métaphoriquement parlant – mais la métaphore judiciaire n'est peut-être pas la plus juste - ce moment serait celui où le malaise prend la forme d'un « dépôt de plainte », ou peut-être encore davantage celui d'un cri, d'une plainte qui ne peut pas encore être déposée. J'évoque ensuite un second moment critique en tant que mise en forme de la pensée et du langage, sorte d'aménagement de l'espace-temps qui permet de dialoguer avec d'autres, notamment des ouvrages mais aussi des collègues, de ce qui fait « crise ». Poursuivant avec la métaphore judiciaire, dont je soupçonne qu'elle peut gêner, ce moment serait celui de l'enquête (les perquisitions et convocations de témoins, la mobilisation d'informateurs éclairés, ne relèvent-elles pas d'une recherche attentive, d'un examen soigneux d'une scène de prime abord incompréhensible ?). Enfin, j'en viens à la clinique en tant que pratique de pensée et de parole avec d'autres, en tant qu'engagement éthique dans l'action. Il me semble que la critique, si elle se solde par une lettre qui ne s'adresserait qu'à des amis déjà convaincus, s'empêche d'œuvrer dans le réel, auprès de ceux et celles qui travaillent au quotidien dans des écoles ou en recherche. C'est en quelque sorte le moment du procès, en tant que litige mis en examen et soumis à un public (collègues, étudiants, chercheurs, praticiens) dont on ne peut présumer quelle réception il réservera à nos plaidoiries. Mais au commencement est le tremblement...

La *crisis* incontournable dans la *krisis* : la sidération (panique du mécontentement)

Je traiterai de ce point assez brièvement, notamment parce qu'il se situe souvent en deçà de la mise en langage. Dans son article « *Krisis* : jugement et promesse », Jean-Daniel Causse nous rappelle que les termes de critique et de crise ont un rapport de parenté étymologique qu'il propose de prendre au pied de la lettre :

Krisis est le pouvoir de distinguer ou de discerner, mais – voici ce qu'il faut ajouter – ce travail complexe s'effectue sur le fond de quelque chose qui est *d'abord* mélangé, confondu, opacifié, et qui fait qu'on ne sait plus où situer ce qui peut relever d'un « bien » [bon] et ce qui doit plutôt être considéré comme un « mal » [mauvais]. S'il y a *krisis*, c'est que la situation n'est pas celle d'un tri *déjà fait*, mais qui *devra se faire* et, donc, c'est une situation où on ne sait plus aussi clairement ce qu'on pensait auparavant être établi. Le rapport d'affinité étymologique entre « crise » et « critique » indique que se trouve mis à mal ce que nous avons constitué comme un équilibre personnel et collectif [...] (2013 : 297)

La *crisis*, c'est d'abord l'engluement dans une plainte, le ressenti d'un différend d'avec le monde tel qu'il va, un grommèlement. Quelque chose sourd, vibre, vrombit, enfle, mais reste pour ainsi dire informe. « La crise est une expérience sidérante [...] L'imaginaire reste collé à une réalité chaos qu'il est incapable d'appréhender [...] il ne peut plus exercer ses fonctions récapitulatives, projectives, créatrices » nous disent Jacqueline Barus-Michel, Florence Giust-Desprairies et Luc Ridet (1996 : 49). Il s'agit d'un moment critique incontournable, moment où la pensée se sent endiguée, tourne en quelque sorte sur elle-même, semble partir à vau-l'eau, dérailler, et ne parvient qu'à proférer des paroles qui disent la sidération : le « c'est étonnant » – version la plus euphémisante de cette sidération – ou, plus gravement et dramatiquement, le « c'est scandaleux ». C'est un passage par l'abattement, parfois la colère, qui plonge dans un état panique (un état, non un trouble). Cette panique, ainsi que Sloterdijk l'envisage

[...] n'est pas une fausse réaction qui relève de la psychologie des foules ni une affaire de nerfs personnels. Elle est, pour parler en termes classiques, un état d'esprit objectif, elle articule une relation adéquate de l'intellect aux choses, et si l'esprit, face à ce qui se révèle à lui, perd contenance, il a raison objectivement. (2000 : 82)

Il est important d'évoquer cette incontournable crise au fondement de la critique, d'autant que nous-mêmes, chercheurs, occultons la plupart du temps ce passage obligé. L'éthos de l'universitaire exige le plus souvent que seule la raison (*Aufklärung*) dicte notre propos. Les vicissitudes « intellectuelo-affectives » sont sommées de rester « au vestiaire ». Or la critique, voire la clinique, ne peut se passer du malaise qui affecte l'esprit. C'est par là que l'on doit passer, et idéalement, le plus rapidement possible. Faire l'expérience de la crise, c'est laisser le différend se manifester, nous traverser, s'imposer à nous, avant que la critique ne prenne réellement une forme adressable à d'autres.

C'est ce qui, me semble-t-il, est advenu pendant plusieurs années avec un collègue et voisin de bureau (on sous-estime souvent les affinités dues à la proximité géographique). Nous nous retrouvions régulièrement dans l'un ou l'autre de nos bureaux pour, comment dit-on, « ventiler » la chose qui nous mettait dans cet état panique. Nous en restions dans un premier temps au moment de dépôt de plainte entre nous, mais cette plainte était classée sans suite : « c'est étonnant ! Te rends-tu compte ? C'est inouï ! »

Panique du mécontentement, *crisis*, comme condition *sine qua non* de la possibilité de la désidération et de l'engagement, de la considération, par le passage de la crise à la critique.

De la *crisis* à la *krisis* : la désidération et l'engagement

Julia Kristeva, évoquant le *geste de la parole*, décrit cette dé-sidération (rappelons ici une autre proximité étymologique : la dé-sidération signifie la relance du désir) : « Vous êtes sidérés, cascade de rêveries, de sensations. Puis vous transformez la sidération en curiosité, en désir de sens. Vous associez votre vie à la parole entendue, vous racontez. Vous vous raconter, c'est vivre, c'est agir. » (Kristeva, 2011)

On raconte souvent en écrivant une lettre à des amis (« les livres sont de grosses lettres adressées aux amis » nous dit Sloterdijk, 2000/2010 : 9). Si nous apparaissions comme l'auteur de cette lettre, celle-ci est à la fois de nous et des amis que nous avons fréquentés ou que nous avons rencontrés sur notre chemin. Ces amis sont ces collègues avec lesquels nous nous retrouvons parfois dans la « plainte » mais tout autant dans l'enthousiasme. Ils sont aussi ces amis qui ont écrit leurs propres lettres parvenues jusqu'à nous (par leurs livres ou leurs articles interposés).

Si, comme l'énonce Michel Foucault en 1978 lors d'une conférence à la Société française de philosophie, la critique est globalement « l'art de n'être pas tellement gouverné », ou plus spécifiquement de « ne pas être gouverné *comme cela*, par cela, au nom de ces principes-ci, en vue de tels objectifs et par le moyen de tels procédés, pas comme ça, pas pour ça, pas par eux » (2015 : 37), le passage de la crise à la critique requiert une mise en mots (des maux-tus). Foucault poursuit en proposant de s'engager dans une « pratique historico-philosophique de se faire sa propre histoire, de fabriquer comme par fiction l'histoire qui serait traversée par la question des rapports entre les structures de rationalité qui articulent le discours vrai et les mécanismes d'assujettissement qui y sont liés » (Foucault, *id.* : 48).

Ce gouvernement, cette « conduite des conduites » se fonde sur ce que Nikolas Rose qualifie de technologies humaines, « des assemblages hybrides de savoirs, de personnes, de systèmes de jugement, d'espaces et de lieux, assemblages sous-tendus au niveau programmatique par certains présupposés et objectifs concernant les êtres humains » (1998 : 26, trad. libre).

Que peut-on donc dire du gouvernement dans lequel nous œuvrons actuellement en recherche et en pratique dans le champ de l'éducation ? Quels discours s'imposent comme étant « vrais » ? Quelles technologies agrafent les sujets ? Deux dogmes fondés sur la maîtrise me semblent particulièrement saillants :

- la mise au pas de la recherche en éducation et le rétrécissement de la pensée par l'injonction de production de résultats probants ;

- la mise au pas des sujets et le moins de l'être des enfants par l'injonction de mise en œuvre de pratiques fondées sur les résultats probants.

Dans la suite du texte, il s'agit en quelque sorte de refaire la genèse, avec d'autres, de ce qui canalise la pensée pour ne pas s'y noyer, tenter de nager à contrecourant ou de bifurquer vers des cours d'eaux plus méandreaux ; ou encore, d'opter pour l'hétérotopie du rivage où, peut-être, « les exerçants résolus à faire sécession sortent du fleuve de l'habitude » (Sloterdijk, 2011 : 318).

La mise au pas de la recherche et le rétrécissement de la pensée : le dogme des résultats probants dans la recherche en éducation

Comment le champ de la recherche en éducation est-il informé par le positivisme, figure idéalisée des recherches cliniques pharmaceutiques (transposées sans recul dans les recherches sur des interventions pédagogiques ou psychothérapeutiques), paré d'une rhétorique de toute puissance des chiffres et qui, en évinçant la singularité des situations éducatives « [soumet] toute réalité à l'arbitraire d'une exploration insensible » ? (Sloterdijk, 1987 : 373).

De la recherche pharmaceutique à la recherche en éducation : migration d'une idéologie

En 1972, l'épidémiologiste britannique Archie Cochrane développe un modèle afin d'assurer et d'évaluer la rigueur de la recherche médicale. Aujourd'hui considéré comme le "père" de la politique et des techniques de la preuve, il inaugure ainsi le mouvement de la pratique médicale fondée sur les résultats probants (Morse, 2006). C'est au cours des années 90 que naissent deux organisations sœurs, les consortiums Cochrane (1993, dans le domaine de la santé) et Campbell (1999, dans le domaine social), porte-étendards d'une politique fondée sur la preuve et diffusant notamment des référentiels de bonnes pratiques (Normand, 2017). Ainsi sera exaucé un souhait déjà exprimé en 1913 par une figure de proue du mouvement pour l'efficacité sociale, John Franklin Bobbitt, de mettre en œuvre les principes du taylorisme en organisant scientifiquement la « production scolaire » (Waldow, 2015).

En 2001, les États-Unis votent la loi *No Child Left Behind*, au service de ce qu'on a plus récemment qualifié au Québec (à la suite des États-Unis) de politique de « Réussite pour tous ». Cette loi propose plusieurs mesures, dont une injonction à fonder les pratiques d'enseignement sur la recherche scientifique, définie ainsi : recherche qui implique l'application de procédures

rigoureuses, systématiques et objectives afin d'obtenir des connaissances fiables et valides en ce qui concerne les programmes et activités éducatives². Cette loi vient ainsi consacrer la migration des pratiques fondées sur les résultats probants (*evidence-based practices*), développées dans le secteur de l'entreprise privée puis adoptées par des institutions publiques en vue d'accroître l'efficacité dans la prestation de services. Les pratiques fondées sur les résultats probants, tout comme LA recherche scientifique, deviennent synonymes d'expérimentation hasardisée (sur le modèle prétest-post-test auprès d'échantillons aléatoires). Seuls les résultats évacuant la subjectivité du chercheur sont considérés dignes de diffusion.

Dans la foulée, le gouvernement américain crée la *What works clearing house*³, dont le mandat est d'évaluer et de diffuser les résultats (probants) de recherche sur « ce qui marche » en éducation. Dès la moitié des années 2000, de nombreuses critiques sont formulées vis-à-vis de la loi et des « courtiers de connaissances » qui statuent sur les travaux qui peuvent ou non être diffusés (voir notamment Schoenfeld, 2006, Wood, 2017), mais aussi vis-à-vis des soubassements idéologiques et de la mainmise d'une épistémologie néopositiviste totalitaire sur la pratique, en éducation comme cela a été le cas en médecine (Schweitzer et Puig-Verges, 2005).

Maîtriser l'espace et juguler la parole

Malgré ces controverses, quelques dix ans plus tard, le gouvernement du Québec mandate un groupe de travail en vue de la création d'un Institut national d'excellence en éducation (INEÉ). Le document *Pour⁴ la création d'un Institut national d'excellence en éducation* est soumis à la consultation publique à l'automne 2017. Sa mission se déclinerait ainsi : « dresser la synthèse la plus exhaustive et objective possible de l'état des connaissances scientifiques disponibles », « favoriser le transfert des résultats probants », « contribuer à la formation et à l'accompagnement des intervenants au regard des meilleures pratiques ». Des questions relatives à la structure de l'Institut orientent la consultation. Aucune n'interroge les fondements et la création même de cet Institut, ce qui amène plusieurs d'entre mes collègues à penser

² « [...] research that involves the application of rigorous, systematic, and objective procedures to obtain reliable and valid knowledge relevant to education activities and programs. »

³ Traduction approximative : centre d'échange de données sur ce qui fonctionne. L'instance qui se rapproche de cet organisme au Québec : le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec

⁴ C'est nous qui soulignons pour signifier qu'il semble s'agir plus d'un « manifeste pour » qu'une « consultation sur ».

facétieusement que l'INEÉ est acquis. Une consultation qui enjoint chacun à être « pour » : le cours de choses est écrit (ce qui nous a amené en collectif à créer un blogue que nous avons choisi de baptiser ironiquement l'INEÉ-fable). Quelques 18 mois plus tard, le *Centre d'études sur l'apprentissage et la performance* invite chercheurs et praticiens à prendre à bras-le-corps, pensons-nous collectivement, la question « Les données probantes en éducation : existent-elles vraiment ? ». Nous nous disons qu'il s'agit là d'une occasion, ainsi que le propose l'intitulé, de discuter de l'existence de résultats probants en éducation. Après quelques présentations d'usage, il nous est proposé d'échanger en groupe, ce à l'aide d'une liste d'affirmations auxquelles nous devons répondre par « vrai ou faux ». Bien que cette fiche ne se prête pas à une réelle analyse de discours, un « détail » attire l'attention. En titre : « Qu'est-ce qu'une donnée probante en éducation ? », et hormis la dernière affirmation – et peut-être que le fait qu'elle soit proposée en dernier est-il symptomatique – les 19 autres propositions nous invitent à définir ce qu'est une donnée probante en éducation. Le doute quant à l'existence de telles données est ainsi presque habilement évacué.

Le superlatif comme procédé rhétorique : “ my data is bigger than yours ! ”

Pourquoi avoir été sensible à ces mots et à ces images qui nous étaient adressés ? Voici peut-être un moment de *crisis* : à la lecture du texte, lors de la journée de réflexion, des mots et des expressions fâchent (à mes collègues, je préfère écrire « agacent », comme s'il fallait être un peu policée) : excellence, meilleures pratiques, mise en œuvre optimale, haute qualité, pratiques les plus prometteuses, pratiques efficaces, sans oublier l'expression « pratiques avérées » qui est mentionnée à sept reprises dans le document sur l'INEÉ d'une vingtaine de pages.

Un schéma récapitulatif nous est présenté à l'envi : une pyramide des types de recherches allant de celles produisant de « faibles niveaux de preuve » à celles qualifiées de preuves scientifiques établies. Au sommet de la hiérarchie de crédibilité, le veau d'or des méthodes : les essais comparatifs hasardisés de forte puissance ; méta-analyses d'essais comparatifs hasardisés ; analyse de décision fondée sur des études « bien menées ». Cette représentation graphique nous rappelle combien l'on baigne dans le fétichisme de la méthode, la « méthodolâtrie » (Janesick, 1998)

Un élan critique devient une nécessité impérieuse. L'écriture tente de dire le différend. Méta-analyses, méga-analyse de Hattie⁵ rebaptisée « Saint Graal » de la recherche en éducation (Baillargeon, 2014), l'excellence, le meilleur, l'optimal, constituent une sorte de lexique du guerrier contemporain qui aurait abdicqué devant l'inexorable complexité de son monde, et se contenterait de s'adapter à ce monde tel qu'il va. L'ampleur de l'effet (*size effect*) devient la mesure de toute chose en éducation, tout comme la moyenne statistique, même si cela ne consiste qu'à dire « si j'ai la tête dans le four et les pieds au congélateur, en moyenne je suis très confortable » (Bergeron, 2016).

Mais peut-être aussi mon « oreille » a-t-elle, de nouveau, tressailli. Car pour nous convaincre de la puissance de cette approche – en toute candeur mais avec grande fierté – l'un des intervenants nous propose l'illustration suivante, le public étant invité à apprécier ce que serait « une grande taille d'effet comme ceci !! » (Borokhovski, 2019) :



Je laisse le soin à des sémiologues plus avertis d'approfondir l'analyse, mais il me semble que le différend d'avec cette quête inassouvie de maîtrise, d'avec cette démesure de la mesure aurait aussi à voir avec quelque chose du masculin, de la compétition, du tout pouvoir et de l'éviction de ce qui ne serait pas-tout-phallique (voir Roiné, dans cet ouvrage). Ceci expliquerait-il qu'un collègue lors d'une discussion sur les résultats probants a, par mégarde, glissé vers un propos sur la « probité » ?

⁵ L'ouvrage de Hattie, *Visible Learning*, rapporte les résultats d'une méga-analyse de 900 méta-analyses et prétend outiller les enseignants à appliquer les principes énoncés « à n'importe quelle classe, n'importe où dans le monde » <https://www.puq.ca/catalogue/livres/apprentissage-visible-pour-les-enseignants-2967.html>

Que reste-t-il du sujet de (la recherche) ?

La mise au pas de la pensée c'est ainsi également la disparition du sujet de la recherche, celui que l'on rencontre tout comme le chercheur en tant que sujet. Dans cette perspective « que reste-t-il de la prise en compte de la singularité clinique, de l'individuel, mais aussi de l'irrationnel dans la pratique médicale et la démarche clinique » ? (Schweitzer et Puig-Verges, 2005 : 789). L'effacement du sujet et la maîtrise technique seraient le gage d'une scientificité hors de tout doute. On est sommé d'évacuer la singularité du chercheur, la singularité des contextes, la singularité des élèves et des enseignants. En bout de ligne, l'objectif poursuivi est de « manualiser ⁶ » les pratiques afin qu'elles-mêmes deviennent probantes, d'élaborer des référentiels de compétence pour le métier d'enseignant, de chercheur – bientôt pour le métier d'enfant ? Comment de tels assemblage de rationalités et de technologies contribuent-ils à la production de sujets ? Si la toute maîtrise et la toute mesure ont aujourd'hui une place de choix dans nos univers de chercheurs en éducation, quels échos peut-on en entendre dans le monde de l'enfance, objet par excellence de notre champ d'études ?

La mise au pas des enfants et le moins de l'être : le dogme de l'optimisation des sujets et l'injonction de mise en œuvre de pratiques probantes

J'exerce mon métier dans un département universitaire d'éducation et de formation spécialisées. La plupart des étudiant(e)s que je rencontre dans le cadre de mes enseignements (notamment à la maîtrise) travaillent dans le champ de l'adaptation scolaire et sociale. Au fil des années, j'ai souvent constaté que la figure de l'élève en difficulté (fréquemment réduit au sigle EHDAA⁷) fonctionnait comme quelque chose de l'ordre d'une vérité. Les étudiants (mais pas seulement les étudiants) colportent ainsi ce que je qualifierais d'allants-de-soi concernant la difficulté ou l'échec scolaire. Dans leurs travaux de recherche, il s'agit le plus souvent de cibler l'individu (l'élève) comme étant porteur de caractéristiques comportementales, voire neurobiologiques spécifiques, qui le (pré)destineraient essentiellement à un parcours scolaire difficile. Le corolaire de cette figure est celle du traitement individualisé, traitement en aval (intervention auprès des élèves identifiés) ou, de plus en plus fréquemment, en amont (interventions préventives), fréquemment guidées par des modèles fondés sur des résultats

⁶ Néologisme dérivé de l'anglais qui signifie développer des manuels de procédures standardisées. L'expression est très usitée dans le champ de la psychologie.

⁷ Élève handicapé ou élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

probants ; il s'agit en somme d'« appliquer des interventions probantes [en vue de] l'amélioration du fonctionnement (comportement ou rendement scolaire) » (Nadeau, Normandeau et Massé, 2015).

Ceci étant dit, si le champ de l'éducation spécialisée est révélateur d'une psychologisation, voire d'une naturalisation réifiante, peut-être le champ plus global des sciences de l'éducation peut-il également s'y retrouver.

Au fondement, la normalisation de l'enfance et l'écart à la norme comme pathologique ou inacceptable : du modèle médico-hygiéniste au modèle psycho-hygiéniste

André Turmel, dans un ouvrage intitulé *Une sociologie historique de l'enfance : Pensée du développement, catégorisation et visualisation graphique* (2013), propose une analyse de l'enfance en tant que construction historique variable dans l'espace-temps (l'enfance n'est ni anhistorique, ni aculturelle). En résumé, Turmel y montre comment, entre le XIXème et le XXème siècle, le savoir scientifique (et en tout premier lieu les tables standardisées de taille et de poids des enfants) favorise la circulation d'une certaine représentation de l'enfance, mais aussi sa normalisation, partant de la médecine, vers l'hygiène publique puis la pédiatrie. Ces dispositifs créent ainsi une norme statistique qui, diffusée d'abord comme une norme descriptive (une moyenne) se transforme progressivement en une norme prescriptive, d'abord celle de la croissance de l'enfant (le poids/ la taille que devrait avoir un enfant de tel âge), de ses capacités mentales (le QI « normal ») puis de son comportement (les comportements que devraient avoir les enfants selon leur maturation, Arnold Gesell).

Vers la moitié du XXème siècle, Turmel considère qu'un autre modèle émerge : celui du développement basé sur la psychologie de l'enfant et qui théorise une cohérence et une constance du développement de l'enfant, le schéma d'une séquence linéaire d'étapes successives. Ce modèle est prédominant en ce sens qu'il devient ce par quoi les adultes pensent et agissent à l'endroit des enfants : « On n'arrive pas à penser et à agir en dehors de ce modèle de psychologisation » (2012 : 73).

Lorsque la norme descriptive devient prescriptive, la déviance statistique devient pathologique ou inacceptable : l'enfant ne se développe pas physiquement, psychologiquement, socialement comme il le devrait.

L'identification de l'élève au regard de la norme et l'individualisation de la difficulté

L'école est tout autant traversée par ce modèle. Nous suivons ici Sabine Kahn (2010) dans son analyse de la mise en place progressive d'une organisation scolaire par degrés et par âge, fondée sur une norme uniformisante articulant séquence et durée d'apprentissage. Cette norme (dans sa forme prescriptive qui, rappelons-le, institue ce qui devrait être) rend visible celui qui est en retard ou en décalage par rapport à cette norme (il n'apprend pas à lire dans les temps impartis, il se conduit différemment de ce qui est attendu socialement).

En rendant ce décalage visible, la norme est individualisante car elle fait apparaître l'écart entre ce que sait et sait faire l'élève et ce que les autres savent et savent faire, entre ce que sait et sait faire l'élève et ce qu'il devrait savoir et savoir faire. Pour peu que cet écart soit tenu pour une caractéristique intrinsèque de l'élève (qui a un trouble, qui manque de motivation ou d'autonomie), selon « l'hypothèse des spécificités » (Roiné, 2011), la difficulté ne peut plus être envisagée comme se manifestant dans une relation, en situation. La difficulté de l'élève est *sa* difficulté. Et sa souffrance, sa souffrance (le propos n'étant pas de sous-estimer que la construction historique a bien des effets réels sur les enfants... et les adultes).

Le « traitement » de l'enfant : du redressement à la prévention précoce

Les normes qui régissent l'enfance sont une construction historique, ou pour le dire en termes foucauldien un nexus savoir-pouvoir qui normalise ce que devrait être et faire un enfant à un temps *t* de son existence. Cette normalisation, à la fois naturalisante, uniformisante et individualisante, se traduit dans les représentations qui peuvent circuler dans l'espace scolaire tel qu'il est organisé.

Qu'en est-il de la question du « traitement » de la difficulté scolaire ? Que dire des dispositifs d'intervention visant un retour à la norme (de l'élève en difficulté) qui se transforment progressivement en dispositifs de prévention précoce ?

Il y a quelques temps, des dispositifs de « redressement » étaient privilégiés pour traiter des élèves troublant l'ordre scolaire. C'est le biopouvoir dont parle Foucault, le panoptique de Bentham : il est possible de repérer toute transgression par rapport à la norme établie, et agir pour gouverner les corps et les esprits en vue d'une normalisation. Chacun se souvient du film de la Nouvelle Vague *Les 400 coups* de François Truffaut. Antoine Doissnel transgresse l'ordre scolaire (il souffre d'un trouble du comportement extériorisé pourrait-on entendre aujourd'hui). Le traitement : un redressement dans un établissement d'éducation surveillée, dont il peut s'enfuir (ce qu'il fait).

Plus récemment, des « ressources » ont été intégrées à l'école. L'élève en difficulté peut dès lors être accompagné par l'orthopédagogue (s'il s'agit d'une difficulté d'apprentissage) ou par le psychoéducateur ou la psychoéducatrice (s'il s'agit d'un problème de comportement). Aux tentatives (le plus souvent physiques) de redressement comportemental, et à l'expulsion de l'élève du système scolaire « régulier », se substitue un système internalisé pourvoyant les ressources nécessaires aux élèves. Quoiqu'il en soit, cela ne soit pas sans problématique – plusieurs auteurs s'interrogent sur cette articulation complexe entre professionnels, temporalités et paradigmes différents – quel esprit mal tourné pourrait penser que c'était mieux avant ?

Mais voici bientôt que se profile l'élève à risque, qui présente des « vulnérabilités ». L'élève n'est pas en difficulté mais à risque d'en rencontrer. Cette difficulté qui lui appartiendrait en propre n'est donc pas avérée, mais il porte des caractéristiques objectives et mesurables qui permettent de penser qu'il serait vulnérable (une origine socioéconomique ou culturelle spécifique par exemple, mais tout autant un comportement autre que celui qui serait prescrit). Peut-être entrons-nous dans un nouveau modèle, qui n'est pas en discontinuité avec le précédent, mais qui invite à une nouvelle forme de pratique : l'intervention préventive précoce.

Et cette intervention s'adresse de plus en plus fréquemment à l'élève « tout venant ». Je pense notamment à des programmes de prévention des deuxième et troisième vagues des thérapies cognitivo-comportementales. Dans le cadre d'un de ces programmes, le stress – cet ennemi du bien-être des élèves – doit être jugulé, pensé, maîtrisé. À l'instar de nombreux dispositifs métacognitifs (sur le plan des apprentissages ou des comportements), les élèves sont fortement invités à se regarder penser, se regarder faire, se regarder sentir, se regarder vivre (et à se « regarder » sécréter du cortisol⁸) en amont de l'expérience, et ce pour leur bien et leur « progrès ». On apprend donc aux enfants la « recette universelle » du stress ainsi que des stratégies pour faire cesser le tremblement alors même qu'il advient (bouger, faire du bien autour de soi, rire, respirer abdominalement, chanter, prier, écouter de la musique). Parallèlement, on développe des programmes de « littératie socio-affective » (SEAL⁹ : *Social and emotional aspects of learning*), notamment le « circle time » qui invite les enfants à parler de ce qu'ils ressentent, le plus souvent à l'aide d'images-mots prédéfinis qu'ils peuvent choisir (« aujourd'hui je me sens » ... « heureux », « en colère »... « méchant »!). Ces programmes exigent des élèves qu'ils manipulent calmement et rationnellement leurs émotions, et

⁸ Le troisième atelier propose une formation théorique aux enfants sur la manière dont le corps réagit au stress (augmentation de cortisol, dilatation des pupilles, augmentation du rythme cardiaque, etc.).

⁹ Rappelons que le verbe « seal », en anglais, signifie aussi « fermer hermétiquement », « obturer ».

sanctionnent ceux qui s'écartent des modèles privilégiés d'expression en les « exposant » comme des personnes qui auraient des déficits personnels (Gillies, 2011 ; Pikett et Disney, 2016).

Le biopouvoir théorisé par Foucault, se conjugue ainsi aujourd'hui avec ce que Byung-Chul Han (2016) qualifie d'ère du psychopolitique, et que Jan De Vos (2013) appelle tout simplement la (pan)psychologisation. Hier, l'administration des esprits par le pouvoir disciplinaire qui inspecte depuis la tour centrale du panoptique (et s'assure que les comportements sont adéquats). Aujourd'hui, l'optimisation de l'individu tout venant qui est invité à développer des stratégies de gestion du stress, d'exprimer ses émotions tel qu'il est prévu (dans le contenu et la forme), de s'engager dans l'entrepreneuriat de lui-même, bref l'intériorisation du panoptique en vue d'une meilleure performance, pour maîtriser le tremblement, la *crisis*.

Et si cela fonctionnait ? Et si les enfants se prenaient au jeu du fantasme de la maîtrise ? Sans *crisis*, sans tremblement, une critique sur le monde tel qu'il va est-elle encore possible ? Sans *crisis*, peut-il y avoir une critique qui ne se résorbe pas dans l'autocritique ?

Et pourtant cette conviction. Il en est ainsi du désir : il est inaliénable. Tels ces élèves qui, subvertissant la comptine qu'on leur entonne lors d'ateliers de gestion du stress « Dé-stresse et pro-gresse avec Jo-a-nie », trompettent dans la cour de récréation : « sui-cide et dé-cède avec Jo-a-nie ». Comme s'ils entendaient à demi-mots le mortifère dans cette demande d'autogestion de soi (le signifiant du prénom aurait-il provoqué un tremblement ?).

L'on peut certes faire confiance au génie de l'enfance, mais il nous revient aussi de contribuer à ouvrir sur d'autres horizons que celui de la maîtrise.

De la critique à la clinique ? La crise comme promesse

Tel que je l'écrivais plus haut, il m'est agréable d'écrire des lettres à des amis, de m'engager dans l'enquête pour monter un dossier à charge. L'écueil : sombrer dans le ressentiment, la raison cynique, se parler entre nous par sympathie, par connivence, et peut-être par crainte.

Sloterdijk, reprenant Foucault, écrit : « Les gens ne sont pas opprimés par les disciplines, régimes et jeux de pouvoir, ceux-ci leur [...] apportent au contraire l'opportunité [de la liberté] » (2011, 223). C'est le pari que nous avons fait avec plusieurs collègues, plusieurs étudiants, plusieurs amis. Remettre de la parole, du jeu, de la pensée entre nous, ouvrir des voies

d'eau là où le discours tend vers l'hermétique, redonner une place au sujet dans la recherche et dans l'enseignement. Poursuivre le trajet qui débute par la sidération, passe par la dé-sidération et s'engage dans la considération. Ne pas taire ni se taire.

Il s'agit parfois de nager à contrecourant, en prenant position publiquement pour maintenir l'hétérogénéité des discours sur ce que serait la recherche, la pensée, la pratique, l'enfance. Ce peut être aussi creuser des sillons qui permettent d'entrevoir que l'on peut dévier du cours des choses, ne plus suivre le long fleuve tranquille mortifère de la maîtrise et de la performance, du moins de pensée et du moins d'être. Avec des collègues et des nouveaux doctorants, nous nous engageons dans un exercice, somme toute modeste, d'exploration de nos itinéraires respectifs de chercheurs, leur continuité et discontinuité, le choix des objets qui nous travaillent – ou le travail des objets qui nous choisissent. Il s'agit d'évoquer le désir qui informe la pratique, tout comme ses empêchements, de donner à voir et à dire la complexité de la figure du chercheur comme celle de l'enseignant, non en tant que détenteur d'un répertoire de procédures, mais comme un *poiétès* fabriquant le monde qu'il habite.

C'est aussi le pari que nous faisons, avec mon collègue Gustavo Barallobres (ce fameux voisin de bureau), en enseignant ensemble un cours de maîtrise ayant pour intitulé « L'individu en situation d'échec ». Pour des raisons purement administratives, cet intitulé s'imposait à nous. Nous tentons, dans ce cours, de nous engager avec les étudiants sur le chemin que nous avons commencé à emprunter, de réinterroger, avec eux, les concepts, les catégories et les discours dominants dans le champ de l'éducation spécialisée. Nous proposons, en quelque sorte, un regard contre-culturel sur des objets qui semblent peu soumis à la discussion, en faisant dialoguer des textes avec leur travail de recherche et, le cas échéant, leur pratique professionnelle (d'enseignement, de conseiller pédagogique, etc.). Nous essayons de rouvrir l'espace de pensée là où tout semblait déjà « bien rangé », de mettre en place quelque chose de l'ordre de la clinique au sens où Mireille Cifali (2002) la définit :

Avoir une posture clinique implique donc une interrogation de tous les processus applicatifs des théories [...] La transmission de la théorie comme telle ne suffit jamais à permettre une pensée, elle comporte des pièges qui risquent de provoquer une résistance, un enfermement dans des a priori qui vont gêner l'action et son intelligence. Être clinicien, c'est se coltiner cela, pour la formation et dans l'agir, afin de permettre que le goût du savoir et de la recherche demeure celui d'un professionnel, pour qu'il n'y ait pas « d'interdit de penser ».

Bien qu'il nous paraisse fondamental de le partager, mon collègue et moi – peut-être surtout moi – avons cependant craint que ce regard « contre-culturel » puisse effectivement faire effraction en remettant en question des pans importants de ce que les étudiants ont acquis au

cours de leur formation en enseignement, mais aussi de leurs pratiques quotidiennes dans les établissements scolaires. L'analyse est sommaire, mais il nous semble que le chemin parcouru avec ces étudiants fait écho au triptyque *crisis-krisis-clinique* que nous avons exploré.

Les premiers moments sont pour certains de l'ordre de la sidération (« mais tout de même, dans la vraie vie il y a des vrais TDAH ! des vrais dyscalculiques, etc. »), alors que d'autres étudiants expriment déjà l'attente d'une parole autre (« c'est un cours qui devrait être obligatoire dans la formation des enseignants »). Les discussions autour des textes proposés nous semblent quelque peu remettre les représentations en mouvement en autorisant plusieurs postures possibles : celle d'accepter l'organisation scolaire et la naturalisation de l'élève sans les interroger (sans en être conscient ou en étant conscient des limites de cette décision), celle d'interroger l'organisation et la représentation de l'élève, en dénaturant sa difficulté et en s'ouvrant à une autre manière d'appréhender cette difficulté, voire faire des choix dans l'exercice de son métier (une étudiante dit par exemple avoir choisi d'enseigner l'histoire car cette discipline ne faisait pas l'objet d'un examen ministériel, ce qui lui donnait une plus grande latitude dans sa pratique).

Le pari a été relevé et partiellement tenu, ne serait-ce que parce que la parole a amené des professionnels et apprentis ou futurs chercheurs à réinterroger un problème, à analyser ce qui fait problème (et qui est insoluble dans le seul élève-individu). Des fruits qui en découleront, qui pourrait en savoir quelque chose ? La *c/krisis* est aussi une promesse. Et pour paraphraser une dernière fois Sloterdijk : l'on promet toujours plus qu'il ne peut être tenu... Mais d'un autre côté, on ne peut pas ne pas promettre, ni se (com)promettre.

Conclusion

Il reste encore beaucoup à écrire sur les connivences qui existent entre les différentes rationalités et technologies humaines qui informent le champ contemporain de l'éducation. Comment le dogme et les techniques de la preuve contemporains, l'injonction de produire des résultats probants corrélant des entités discrètes et asituationnelles, informent-ils les pratiques en recherche et en éducation ? Comment le dogme et les techniques de traitement des difficultés et de prévention des risques, fondés sur ces mêmes résultats probants, contribuent-ils à la fabrication des sujets ?

De même reste-t-il à explorer comment les subjectivités font diversion et création face à ce que l'on pourrait cantonner à des logiques de pur assujettissement. Comment se maintiennent-elles, malgré tout, dans une posture éthique de la juste incertitude et du tremblement?

Il me faut ainsi conclure sur une autre promesse, celle d'un texte qui reste à écrire en suivant, en toute humilité, la voie ouverte par Samuel Beckett : « il faut continuer, je vais donc continuer ».

Bibliographie

- Baillargeon, N. (2014) Visible Learning. *Voir*. 23 février 2014 <https://voir.ca/normand-baillargeon/2014/02/23/visible-learning/>
- Barus-Michel, J., Giust-Desprairies, F., Ridet, L. (1996) *Crises. Approche psychosociale clinique*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Bergeron, P-J. (2016) Comment faire de la pseudoscience avec des données réelles : une critique des arguments statistiques de John Hattie dans Visible Learning par un statisticien. *McGill Journal of Education*, n° 512, p. 935–945.
- Borokhovski, E. et Bernard, R.M (2019) Synthétiser la recherche autour d'importantes questions éducatives : l'application de la méta-analyse par le CEAP. Communication présentée à la journée d'études *Les données probantes en éducation. Existent-elles vraiment ?* organisée par le Centre d'études sur l'apprentissage et la performance, 5 avril 2019, Montréal.
- Causse, J-D. (2013) Krisis : jugement et promesse. *Revue d'éthique et de théologie morale*, n° 276, p. 295-302.
- Cifali, M. (2002) Une clinique en sciences de l'éducation ?, *Les sciences de l'éducation en question*, Université de Provence, Aix-Marseille I. [https://mireillecifali.ch/Articles_\(1997-2002\)_files/Une%20clinique.pdf](https://mireillecifali.ch/Articles_(1997-2002)_files/Une%20clinique.pdf)
- De Vos, J. (2013) *Psychologization and the Subject of Late Modernity*. London : Palgrave
- Foucault, M. (2015) *Qu'est-ce que la critique? Suivi de la culture de soi*. Paris : Vrin
- Gillies, V. (2011) Social and emotional pedagogies: critiquing the new orthodoxy of emotion in classroom behaviour management. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 32, n° 2, p. 185-202.
- Han, B-C. (2016) *Psychopolitique. Le néolibéralisme et les nouvelles techniques du pouvoir*. Strasbourg : Circée.
- Janesick, V. J. (1998) The dance of qualitative research design: metaphor, methodolatry, and meaning. *Strategies of Qualitative Inquiry*, sous la dir. de N. Denzin et Y. Lincoln, p. 35-55, Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Kahn, S. (2011) La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaires. *Éducation et francophonie*, vol. 39, n° 1, p. 54–66.
- Kristeva, J. (2011) Le geste de la parole, cette puissance. *Le Monde des religions*, hors-série- Le message de Jésus. <http://www.kristeva.fr/le-geste-de-la-parole.html>

- Latour, B. (2021) Le virus n'est pas arrivé chez nous. Nous sommes chez lui. Grand entretien. *Le Temps*, 13 février 2021 <https://www.letemps.ch/societe/bruno-latour-virus-nest-arrive-chez-somme-chez-lui>
- Morse, J. M. (2006). The politics of evidence. *Qualitative Health Research*, n° 16, p. 395-404.
- Nadeau, M.-F., Normandeau, S. et Massé, L. (2015). TDAH et interventions scolaires efficaces : fondements et principes d'un programme de consultation individuelle. *Revue de psychoéducation*, vol. 44, n° 1, p. 1-23.
- Normand R. (2017) La circulation internationale des techniques de la preuve dans les programmes d'intervention et de gestion publique en éducation. *Revue française d'administration publique*, vol. 1, n° 161, p. 19-30.
- Pykett, J., et Disney, T. (2016). Brain-targeted teaching and the biopolitical child. *Politics, Citizenship and Rights*, vol. 7, p. 1-7.
- Roiné C. (2011) Caractérisation des difficultés en mathématiques des élèves de SEGPA. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 52, p. 73-87.
- Rose, N. (1998) *Inventing ourselves. Psychology, power and personhood*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Schweitzer, M-G. et Puig-Verges (2005) Evidence Based Medicine : un nouveau système de pensée ou une idéologie des temps modernes. *Annales Médico Psychologiques*, n° 163, p. 786-790.
- Shoenfeld, A. H. (2006) What doesn't work: The challenges and failure of the What Works Clearinghouse to conduct meaningful reviews of studies of mathematics curricula. *Educational Research*, n° 35, p. 13-21.
- Sloterdijk, P. (1987) *Critique de la raison cynique*. Paris: Christian Bourgois.
- Sloterdijk, P. (2000) *La mobilisation infinie. Vers une critique de la politique cinétique*. Paris: Christian Bourgois.
- Sloterdijk, P. (2000/2010) *Règles pour le parc humain*. Paris: Mille et une nuits.
- Sloterdijk, P. (2011) *Tu dois changer ta vie*. Paris: Libella-Maren Sell Éditions.
- Turmel, A. (2013). *Une sociologie historique de l'enfance. Pensée du développement, catégorisation et visualisation graphique*. Laval : Presses de l'université Laval.
- Turmel, A. (2012) Enfant normal et enfance normalisée : Réflexions sur un infléchissement. *Nouvelles pratiques sociales*, n° 1, p. 65-78.
- Waldow, F. (2015). From Taylor to Tyler to No Child Left Behind: Legitimizing educational standards. *PROSPECTS*, n° 45, p. 49-62.
- Wood T.W. (2017) Does the What Works Clearinghouse Really Work ? : Investigations into Issues of Policy, Practice, and Transparency. National Institute for Direct Instruction. <https://www.nifdi.org>.