

Colloque international AFIDES-Université de Montréal
Montréal, 4-6 octobre 2000
L'obligation des résultats en éducation

L'ENVERS ET L'ENDROIT
D'UNE « OBLIGATION DE RESULTATS »

Mireille Cifali

I. POSITIONNEMENT

Pour une clinicienne, qui vit le quotidien dans la rencontre de l'humain au singulier, il est intéressant de se confronter au problème de "l'obligation de résultats", dont la formulation même ne comprend ni subjectivité ni intersubjectivité.

Différentes disciplines scientifiques interviennent dans ce débat, chacune posant à sa manière la question de sa place. Certains parlent de modestie, soulignent leurs limites, montrent que les décisions ne peuvent et ne doivent pas être prises par eux uniquement, les experts; qu'il s'agit de laisser la place au politique, que personne n'a raison à soi tout seul, mais que nous ne pouvons pas éviter de parler de chiffres et surtout d'argent ... Ma place paraît se situer dans une zone opaque : dans la « boîte noire », selon la formule, là où l'on ne sait pas ce qui se passe mais où l'on sent que quelque chose se joue; ou bien, en d'autres termes, dans « l'ineffable » où l'on se réfugie pour échapper à tout contrôle et même à toute pensée. Je suis en effet du côté du « facteur humain », du malaisément cernable par les chiffres; du côté de ce qui dérange la rationalité, qui fait qu'on ne réussit pas comme on le souhaite; je demeure accrochée au relationnel, à la singularité des actions, donc à la poétique du sujet avec ses réactions inattendues.

Je tiendrai donc cette place, nommant les possibles effets d'une obligation de résultats sur les personnes en présence : ceux qui apprennent et ceux qui enseignent. Mais avant cela, dire que pour moi - clinicienne, freudienne et historienne - les métiers de l'humain relèvent d'une praxis¹, que Castoriadis définit ainsi : « *Nous appelons praxis ce faire dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme êtres autonomes et considérés comme l'agent essentiel du développement de leur propre autonomie* ». Et d'ajouter : « *La vraie politique, la vraie pédagogie, la vraie médecine, pour autant qu'elles ont jamais existé, appartiennent à la praxis*² ». Nos métiers dépendent de l'implication de la personne avec laquelle nous travaillons, considérée comme un sujet et non comme un objet. On n'apprend ni ne guérit de l'extérieur, le sujet est partie prenante et nous ne pouvons rien faire sans lui. Reprenant une boutade, Freud écrit : « Il semble *presque*, cependant, que l'analyse soit le troisième de ces métiers 'impossibles' dans lesquels on peut *d'emblée* être sûr d'un *succès insuffisant*. Les deux autres connus depuis beaucoup plus longtemps, sont éduquer et gouverner »³. Une version manifestement différente d'une obligation de résultats, donc de réussite.

II. ENGAGEMENT

Du côté de l'enseignant

¹ Voir les travaux de Jacques Ardoino, Cornelius Castoriadis, Michel de Certeau. Et en particulier de Francis Imbert, *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice, 1985.

² Castoriadis C., *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil, 1975, p.103.

³ Freud S., *Résultats, Idées, Problèmes*, Paris, PUF, 1985, p.263. Souligné par moi. Traduction française par J. Altounian, A. Bourguignon, P. Cotet et A. Rauzy, qui est reprise dans les *Oeuvres complètes* publiée par les PUF.

Qui ne voudrait que l'école produise des résultats positifs, que les élèves apprennent, que les enseignants instruisent de la meilleure façon? Qui ne souhaite qu'il n'y ait plus d'échec, que l'effort d'une société - financier entre autres - ne produise du "bon travail"? Qui refuserait que les professionnels soient intéressés à la réussite de leurs élèves, que le niveau de scolarisation se traduise en réelles compétences ?

Eloge de l'échouer

Il est donc légitime de parler de réussite, de se préoccuper d'elle. Mais n'oublions-nous pas qu'échouer est nécessaire pour réussir. Je ne peux décemment pas faire l'éloge de l'échec, mais celui d'échouer, oui. Ou, plutôt que l'éloge, du moins l'acceptation, la reconnaissance d'un possible insuccès dans tout processus d'apprentissage, nécessaire confrontation à la difficulté et compétence à mobiliser nos forces pour dépasser l'obstacle. Echouer est un terme fort, nous pourrions préférer ratage là où il s'agit d'essayer encore et encore, la réussite venant au bout mais pas immédiatement; là où il faut se battre pour préserver son estime de soi. Chacun a le droit de réussir; nous devons en favoriser les conditions. Mais il a droit aussi à l'échec. C'est parce que nous négocions la difficulté sans la fuir, parce que nos mécanismes de défense pour éviter l'obstacle sont imparfaits que nous finissons par "y arriver".

Pour un enseignant, tout centrer sur la réussite risque d'avoir un effet indésirable : la difficulté lui sera encore davantage inopportune, dérangeante, inacceptable. Or, tel est mon souci, il paraît certes important de sensibiliser l'enseignant à la réussite d'un élève, mais également de l'aider à traiter la difficulté. Les difficultés sont normales, du côté de l'enseigner comme de l'apprendre. Accepter les difficultés peut déboucher sur une réussite; ne vouloir que réussir risque de paralyser le processus d'apprentissage.

Renforcement de la toute-puissance

Lier les résultats de l'élève à ceux de l'enseignant paraît à la fois juste et dangereux. La croyance, la confiance qu'un enseignant met dans les capacités d'un élève soutient ce dernier et l'aide dans sa faculté à réussir. Le mépris, le négativisme, les phrases qui enferment un élève dans son incapacité actuelle ont des effets négatifs sur sa possibilité d'apprendre. Toutefois les résultats d'un élève ne reflètent pas à tout coup les compétences ou les qualités d'un enseignant.

Associer les résultats de l'un à l'action de l'autre va davantage encore provoquer un face-à-face nocif. J'essaie depuis longtemps d'oeuvrer pour que la relation pédagogique sorte du miroir; que la non-réussite d'un élève n'entraîne pas chez un enseignant une mauvaise estime de lui-même. Car si tel est le cas, il s'ensuit la plupart du temps une défense contre cette blessure, donc un rejet de celui qui meurtrit le narcissisme par ses résultats. Je travaille à déprendre cet enseignant de sa conviction qu'un élève aurait le pouvoir de lui octroyer sa qualité. Une telle conception donne lieu à des violences, des rejets, des discours très radicaux contre celui qui est en difficulté.

Lier l'évaluation d'un enseignant à celle d'un élève, renforce cette dépendance et favorise la toute-puissance de l'adulte. « Il me résiste, il me déçoit, et j'en serai moi sanctionné » ... Au lieu de favoriser le travail sur une difficulté considérée comme normale, on dramatise tout obstacle. Les enseignants vont ruser. Ainsi en témoigne cet entrefilet paru dans le *Monde* le 11 décembre 1999 :

« Depuis cinq ans, des enseignants new-yorkais aident les enfants à tricher pour améliorer le taux de réussite aux examens. M. Stancik [investigateur 'spécial' chargé du système scolaire] a dissipé toute illusion sur les progrès remarquables réalisés dans certaines écoles - deux fois plus d'enfants savaient subitement lire au cours élémentaire - en publiant la liste des tricheurs : au total, quarante-trois professeurs et deux directeurs, dans trente-deux établissements de Manhattan, du Bronx et de Brooklyn.

Le système de fraude n'était pas très sophistiqué. Pendant les tests, les enseignants se promenaient dans les allées en donnant leur avis - 'à refaire, à refaire' - jusqu'à ce que l'enfant coche la bonne réponse. Les examens s'effectuant par questionnaires à quatre choix possibles, il fallait montrer une certaine détermination pour échouer. Certains professeurs

ont même corrigé de leur propre main des réponses erronées. Au total, environ un millier d'élèves ont été poussés à tricher. Plusieurs d'entre eux, qui se sentaient bien, en tête de classe, ont subi un traumatisme *'émotionnel'* lorsqu'un changement d'affectation du professeur les a fait retomber au rang des cancre, a expliqué M. Stancik.

Selon lui, les professeurs voulaient *'améliorer leur réputation et faire avancer leur carrière en créant l'illusion qu'ils faisaient du bon travail'*. Pour les sociologues, l'affaire n'a fait qu'illustrer les dangers de la *pression aux notes* » qui pèse sur les enseignants depuis que le pays s'est doté, ces trois dernières années, de *'standards académiques'* élevés. »

Nous n'avons ni à rire ni à déplorer la bêtise de ces professeurs. Dans un système qui lie si directement l'avancée de leur carrière aux résultats de leurs élèves, ils font preuve d'intelligence en rusant, trichant. La conséquence pour un élève qui a été floué quant à ses capacités, est anti-pédagogique. Nous nous jouons de lui. Nous le leurrons et l'empêchons de s'affronter aux réelles difficultés éprouvées. Nous favorisons alors une surpsychologisation de l'acte d'enseigner. « Il dépend de moi, et de moi seul que tu réussisses ». Quelle prétention et quelle puissance !

Du côté de l'élève

La chose est connue : on peut faire apprendre de l'extérieur, exiger qu'on apprenne par obéissance, et puis un jour ou l'autre surgira la résistance. Il n'y a pas d'apprentissage sans sujet. Donc l'apprenant a sa part de responsabilité, mais pas la totalité. Il existe des conditions pour apprendre, dont bien des recherches ont nommé les éléments : une certaine sécurité, des protections, un cadre, des lois, des rituels, un groupe, une reconnaissance, une attention, des exigences. Apprendre est angoissant, il faut s'y risquer, se mettre en danger de ne pas savoir; batailler pour ne pas se laisser envahir par d'autres affects qui empêchent d'être suffisamment tranquilles pour se centrer sur la tâche ... Alors l'obligation de résultats, la pression, la standardisation, la continuelle mise en jugement, la comparaison selon des méthodes statistiquement éprouvées, les classements ne viendront certainement pas faciliter la tâche de ceux qui ont déjà quelques difficultés.

Les effets des épreuves standards, qui doivent permettre à un Etat de mesurer son efficacité et sa qualité en matière scolaire, ne sont psychologiquement pas neutres. Alors quelle évaluation, quelle comparaison, quelle obligation ? C'est ce que nous avons à déterminer pour dialoguer avec ceux qui pensent avoir des solutions radicales. Des questions d'éthique apparaissent puisque se mêlent les intérêts d'un individu et ceux d'un Etat. Au plan national, il semble nécessaire de connaître le niveau de telle tranche d'élèves scolarisés. Mais il faut se demander si cette connaissance prime sur les intérêts d'un individu ainsi confronté répétitivement à la norme. Notre devoir n'est-il pas d'aider ce dernier à y faire face, non sans en tirer des conséquences et prendre les mesures qui lui seront bénéfiques ?

De plus, notre expérience récente nous pousse vers la critique d'une uniformisation totalisante et vers la prise en compte des singularités et de leur lien avec la communauté. Que viennent dire et faire les mesures uniformisantes qui privilégient la masse plutôt que le sujet ? Contradiction certes, à laquelle nous avons à répondre.

Droit à l'enfance

L'obligation de résultats pousse les adultes à entrer dans un suractivisme - qui les dédouane avant tout eux-mêmes -, et on peut prédire de beaux jours aux stratégies de résistance, aux apathies ou fuites dans l'ailleurs. Quels sont les dispositifs, les cadres qui permettent à un enfant de se risquer à apprendre ? Telle est effectivement la question. Comment pouvons-nous l'accompagner, le soutenir, s'intéresser à lui sans agir à sa place, sans exiger toujours et tout le temps, mais sans l'abandonner, le rejeter ? Voici de quoi nous mobiliser. Et nous savons qu'il existe non pas des miracles, mais des décrochements; des compréhensions ont lieu, personne n'est condamné à rester toujours à la même place.

Si nous prenons l'obligation de résultats dans ses effets les plus caricaturaux - application des normes de l'entreprise à la productivité éducative -, nous provoquerons une effraction supplémentaire dans le monde de l'enfance. Des adultes nous alertent. Nous avons créé les droits de l'enfant, notre siècle a voulu protéger l'enfance du travail, de l'exploitation. Et nous voyons que ces mêmes adultes sont peut-être en train de rogner sur le droit à l'enfance, c'est-à-dire le droit à la protection, à l'irresponsabilité, au jeu, à la sécurité, à être en dehors des affaires des grands. Les enfants sont soumis aux angoisses des adultes, ils sont poussés à être rentables, efficaces, adaptés, au point qu'ils développent très tôt des symptômes d'adultes, signes que leur corps et leur esprit sont soumis à des pressions qu'ils ont également peine à vivre.

Si des exigences sont nécessaires, elles ne vont pas jusqu'à soumettre un enfant à des normes de rentabilité. Elles lui laissent un temps, un espace pour une certaine inefficacité et irresponsabilité, alors que nous le préparons paradoxalement à être responsable à son tour. Les adultes ont surtout à leur fournir les conditions pour apprendre, mais ne peuvent pas apprendre à leur place. Pour cette raison, il s'agit de considérer que tout humain doit être accompagné pour parvenir là où il ne veut pas aller. Ce qui inquiète aujourd'hui, c'est le fait de tenir un élève pour un usager, un consommateur à qui il s'agirait de plaire, dont on mesurerait le taux de satisfaction. Nous contribuons à la médiocrité, parce qu'il est plus paisible d'aller là où l'on sait déjà en ne se risquant pas; plus désirable d'échapper aux contraintes et à l'effort indispensables pour apprendre. C'est renoncer à l'oeuvre d'éducation qui consiste à tirer l'autre de là où il se trouve, ne pas le laisser s'enfermer dans son état présent.

III. RESPONSABILITES

Les conditions de la réussite sont une oeuvre commune qui comprend des responsabilités multiples. Le succès repose certes sur une exigence et un intérêt porté aux performances d'un élève; sur l'investissement positif de l'école à l'égard ses potentialités; sur la croyance et confiance des parents dans cette institution. Mais c'est aussi toute la situation de celle-ci qui interfère : sa crédibilité, sa confiance, son accueil, son travail dans la cité, son respect par le politique. Faire croire que seul un enseignant est capable ou incapable, et que lui revient le mérite ou le non-mérite, est une escroquerie. Le résultat est toujours celui d'une co-responsabilité, d'un ensemble dont l'alliage fait appel à des paramètres qui ne sont pas simplement programmables par un train de mesures généralisées.

De ce fait je parlerais de co-responsabilité. Que les politiques, niant leur part d'engagement, se défaussent sur les professionnels, cela mène à l'échec. La réussite dépend de la reconnaissance de la société civile pour son école, de l'estime qu'ont les politiques pour la mission de celle-ci, de la confiance que lui apportent les parents, et évidemment, de la qualité des enseignants et de l'implication des apprenants. Que chacun travaille à la réussite, oui; mais chacun dépend de l'autre, et c'est précisément à cet endroit que nous avons particulièrement à oeuvrer : en collaboration, à partir de rôles et de fonctions distinctes; chacun a sa part et l'oeuvre finale est réalisation commune.

S'il y a échec, à qui la faute ? A l'apprenant par manque de capacité, de motivation ou de potentialité; à l'enseignant qui n'a pas fait son travail; à l'école, en perte de crédibilité, à la télévision qui fait concurrence, aux parents qui ont un contre discours, aux politiques qui laissent cette école à l'abandon ou à sa « mercantilisation », etc. ? Personne ne peut être délivré, pas même l'apprenant, de la part qui est la sienne. Comment opère cette co-responsabilité et se créent les fragiles conditions pour apprendre ? C'est à quoi nous nous heurtons. Nous avons à traquer les représentations qui entravent, les causalités trop simplistes, les déductions de statistiques pour stigmatiser tel ou tel élève, sans pour autant surpsychologiser en faisant porter la culpabilité sur les seuls enseignants et parents.

Les conditions pour enseigner dans une institution scolaire ne sont pas synonymes de peur, de mise en accusation, ou d'attaque. On n'invente pas quand on a peur, on ne réussit pas quand on est mis continuellement en jugement. Entre une absence de contrôle et un contrôle presque

quotidien, il s'agit de trouver des alternatives. Un enseignant a aussi besoin de reconnaissance, d'assurance, de sécurité. En soutenant cela, vous risquez, dira-t-on, de renforcer une position où l'enseignant se protège lui-même avant de penser à ses élèves, défend sa place et ses commodités ! Certes, nous ne pouvons pas laisser des professionnels camper d'abord sur leurs privilèges, détourner l'institution scolaire à leur seul profit, se placer dans une défense qui rejette toute proposition et tout changement, échappant à tout contrôle au nom de l'ineffable. Nous ne pouvons pas non plus escamoter le fait que travailler sans une sécurité minimale provoque une souffrance qui n'est pas sans conséquence pour l'élève. Telle est l'inéluctable tension que nous rencontrons.

Fonction parentale

Etre parents revient à tenir le rôle de parents d'un enfant qui est devenu un élève, à montrer à un enseignant qu'il n'a pas tout le pouvoir sur cet élève qui est leur enfant, et qu'il a à tenir compte d'eux qui en ont la responsabilité¹. Tenir leur rôle, comme contre-pouvoir, mais pas comme critique systématique d'un enseignant ne correspondant pas à ce qu'ils veulent de lui. L'apprentissage est à faire, par les uns et les autres, pour accepter que tous n'aient pas le même point de vue, la même logique; que personne n'est au service exclusif de l'autre, mais qu'il s'agit d'oeuvrer en commun afin de construire les conditions pour enseigner et apprendre. Que chacun joue sa partie, tienne sa place, sa fonction, dans le respect de l'autre. C'est ce qui nous est aujourd'hui le plus difficile.

Si obligation de résultats signifie « marchandisation » de l'école, alors nous ne sommes pas sortis des conflits d'intérêts, des volontés que l'autre soit comme on le souhaite, avec annulation des différences. Quelles obligations ont les parents, et comment le social leur permet-il de les remplir ? La transformation des parents en consommateurs d'école, en clients dont on peut donner l'indice de satisfaction me paraît dangereuse. Cette commercialisation des rapports nous fait glisser vers une conception réduisant l'humain à n'être que la somme de ses besoins et qui le tient pour comblé lorsque ceux-ci sont assouvis. Heureusement que nous sommes insatisfaits, heureusement que l'objet ne bouche pas tout à fait notre besoin, heureusement que l'école ne donne pas ce que nous voulons. Là aussi la limite est difficile à tenir. Il y a de l'insatisfaction, colère légitime, quand des fautes professionnelles sont commises qui mettent en danger l'apprentissage. Mais sinon, l'école ne doit pas répondre aux besoins de chaque parent, ce n'est guère tenable. L'école est un espace public, commun, avec ses normes, qui n'appartiennent à personne, qui n'ont pas à être adaptées à chacun, mais dont nous devons veiller qu'elles ne défavorisent certains et n'en favorisent d'autres.

Engagement politique

Le politique a sa place et sa responsabilité. Quel message donne-t-il, quelle reconnaissance, quelle critique peut-il faire de sa propre bureaucratie, de ses tentacules parfois kafkaïennes ? Comment peut-il n'être pas tantôt dans la séduction tantôt dans l'imposition de sanctions ? Lorsqu'il y a obligation, si on n'y souscrit pas, que risque-t-on, en effet ? La sanction peut être conçue comme répression, punition, exclusion, recalage, et même fermeture d'établissement non performant. C'est une conception de la sanction qui relève d'une autorité désuète dans notre société.

Si on instaure un régime de la peur, de la menace permanente, de la mise sous contrainte, de l'obligation aveugle, alors on peut être certain que la qualité de l'enseignement chutera. La sanction liée à la peur ne nous y aide pas. S'il y a sanction, ce serait davantage du côté de la réparation, comme avec les adolescents qui ont à prendre la mesure de leurs actions et des effets de leurs gestes². Tout un travail peut être mené pour comprendre comment aux difficultés nous remédions, comment nous nous y confrontons en évitant de les cacher.

¹ de la Monneraye Y, *La parole rééducatrice*, Paris, Dunod, 2000 (rééd.).

² Vaillant M., *La réparation. De la délinquance à la découverte de la responsabilité*, Paris, Gallimard, 1999.

Le contrôle est le contraire d'un mouvement qui favorisent la faculté des enseignants et des élèves d'être responsables de leurs actions, capables d'initiative. Parfois il s'agit de prendre des décisions qui transgressent, qui sont risquée; elles ont à rester dans le secret. Pour réussir, pour faire un coup, pour oser ..., la transgression est en effet parfois nécessaire, au bénéfice d'un sujet. Qui n'en a pas profité ? Une part d'ombre est donc vitale à toute institution, à toute personne. Avec les risques de dérapages que cela peut induire, il va sans dire. Il existe des zones où il s'agit de faire confiance, de renoncer à contrôler et de risquer d'être déçu.

Ethique de la responsabilité

On évoque ici tantôt une morale tantôt une éthique de la responsabilité. Qu'est-ce à dire ? Si nous nous portons sur le terrain de l'obligation, nous sommes dans le registre de la morale, du « devoir », de l'impératif catégorique de Kant. Cette valeur de l'obligation est fondamentale, mais elle ne suffit pas. La critique actuelle de la morale, pour y substituer celle de l'éthique postule qu'un impératif catégorique est difficile à tenir dans les situations singulières. Il fonctionne comme référence, mais sans pouvoir guider dans la particularité des circonstances. Il peut être vidé de sa substance d'efficace pour n'être plus qu'une rhétorique vide. Parler d'une éthique de la responsabilité, c'est non pas renoncer à l'obligation, mais confronter celle-ci à nos situations quotidiennes et demander qu'à chaque fois elle soit éprouvée, qu'on réfléchisse comment elle peut ou ne peut pas être appliquée. L'éthique qui cherche à régler les conjonctures singulières, peut par exemple envisager nécessaire la transgression d'une loi ou d'une valeur.

Mais l'éthique de la responsabilité ne peut intervenir seule. Elle est actuellement couplée à deux autres éthiques : celle de la conviction et celle de la discussion. Bien des auteurs leur en ont associé d'autres : éthique de la finitude, de la joie, éthique clinique¹. Mais c'est l'articulation entre la conviction, la responsabilité et la discussion qui paraît pouvoir contrebalancer les effets passablement négatifs de l'une ou l'autre prise isolément. L'éthique de la conviction où nous croyons en quelque chose et avons le courage de ce que nous croyons. Mais si nous nous y référons uniquement, nous ne pouvons poser la question des conséquences de notre action, prendre conscience de nos erreurs d'appréciation et nous restons « obligés d'imputer les résultats non prévus à des coupables »² que nous choisissons. Puis l'éthique de la responsabilité où nous acceptons que les conséquences soient imputables à notre propre action, pour autant que nous ayons pu les prévoir. Nous sommes obligés de les traiter et de les assumer. Et vient enfin l'éthique de la *discussion* où nous acceptons de n'avoir jamais raison tout seul; où il est essentiel que « les hommes puissent échanger des arguments rationnels concernant leurs intérêts dans un espace public de libre discussion³ » pour parvenir à un accord : elle demande autonomie et acceptation de l'altérité. Donc, tenir « l'obligation », certes, mais dans une singularité et non une généralité, avec une responsabilité partagée et une discussion critique acceptée.

La question de la responsabilité est cruciale. Nous oeuvrons sur un terrain aujourd'hui miné, où d'un côté on en appelle à la pleine responsabilité d'une personne vis-à-vis de ce qui lui arrive, utilisant une psychologie rapide pour lui remettre l'entier de sa vie sur son dos. De l'autre côté, s'est développée, comme le montrent les philosophes du droit, une idéologie de la victime que l'on tient pour irresponsable. « Tu as des circonstances atténuantes, donc on comprend que tu ne puisses pas, et que ton état t'octroie quelques bénéfices pour récompense. Nous allons payer les dommages subis, et ton malheur sera ainsi atténué ». La protection des victimes, la reconnaissance du dommage subi sont une avancée pour le droit⁴. Les effets de cette protection peuvent cependant se retourner contre les victimes, dans la mesure où cet état reconnu les y enferme, et

¹ Malherbe, J.F., *L'incertitude en éthique*, Montréal, Fides, 1996; Misrahi, R., *Les actes de la joie. Fonder, aimer, agir*. Paris, PUF, 1987.

² E.Enriquez, Les enjeux éthiques dans les organisations modernes, *Sociologie et sociétés*, vol. XXV, n°1, 1993, p.34.

³ *Ibid.*, p.35.

⁴ Garapon A., Salas D.(dir), *La justice et le mal*, Paris, Odile Jacob, 1997.

qu'elles ne pourront mobiliser leurs forces vives pour n'être pas à jamais déterminées par ce qui, un jour, leur est arrivé.

Entre, d'un côté, la responsabilité absolue et, de l'autre, une irresponsabilité qui fait que nous n'intégrons pas les événements de notre vie pour nous opposer à leurs forces destructrices, nous devons trouver d'autres alternatives. Nous pourrions évoquer les éléments d'une auto-éthique à la Edgar Morin¹ ou la dette envers le monde telle que la développe Jean-Pierre Vernant².

IV. QUALITE

Il est une évidence triviale que la qualité n'est pas la quantité. Certes la quantité contribue à la qualité. Le nombre de crayons dans une classe est un indice des moyens disponibles qui peuvent avoir un effet sur la qualité des résultats. Le monde pédagogique a eu, depuis le début du siècle, la tentation de la mesure comme indice de sa scientificité et de son objectivité. Les chiffres parlent, dévoilent, et il s'agit de s'y confronter. Mais on sait aussi que les chiffres mentent comme le langage, parce que la réalité n'est pas seulement faite d'éléments quantifiables. La tentation est de nier ce qui n'est pas quantifiable. La mesure nous tire certes de nos passions, de nos convictions, de nos représentations, de notre centration sur notre territoire. De ce point de vue, réintroduire la question de l'argent dans le débat paraît urgent. Sachant, que davantage de moyens ne fait pas forcément la qualité; et qu'un manque de moyens peut grever la qualité de notre action.

Intériorité

Se repose la question des conditions, pour enseigner, pour apprendre. Elles ne détermineront pas forcément la qualité mais la rendront possible. La qualité est certes fabriquée par des données extérieures, elle vient aussi de l'intériorité de celui qui occupe la fonction d'enseignant, avec d'anciennes valeurs comme l'hospitalité, l'équité, le souci du plus faible, le sérieux, l'honnêteté, le courage, la prise de risque, la capacité de transgresser, l'engagement, l'implication, la confrontation à la règle sans y être soumis, la potentialité de résistance, d'écoute, le rapport à soi et à l'autre. Capacité de traiter l'incertitude, le non-programmé, l'indécision, et de se situer un parmi les autres, certes au centre mais relié à d'autres centres qui forcent une décentration.

Les tendances de la mondialisation de l'économie auront des effets sur la construction de nos psychismes; nous guettent un certain vide intérieur, des pathologies du narcissisme, une externalisation de notre intériorité. La mission de l'école est sans conteste la transmission d'un savoir. Mais le savoir n'est pas qu'extérieur; il est aussi intérieur. Si nous ne voulons pas qu'il débouche sur des prises de pouvoir, des pratiques mortifères, il est nécessaire de l'associer à une éthique de son usage, à une intériorité capable de contestation, nous préoccupant aussi de l'aptitude des sujets à vivre avec eux-mêmes et avec les autres³.

Différence

L'un des enjeux de notre actualité réside dans la manière de traiter la différence et son rapport à la norme, la singularité en relation avec le collectif; comment reconnaître une identité sans la clôturer, tenir compte de particularisme sans brader le lien social.

¹ Morin E., *Mes démons*, Paris, Stock, 1994.

² Vernant J.-P., *La volonté de comprendre*, Paris, Editions de l'aube, 1999, p.86. « La dette envers le monde. C'est le constat intellectuel que nous sommes des êtres finis, limités, déficients, que ce qui nous caractérise c'est le manque et que par conséquent la vie est un effort pour combler ces vides en sachant qu'ils ne seront jamais comblés (...) C'est dans la mesure où nous éprouvons à la fois le sentiment de notre fragilité, de notre imperfection et ce lien qui nous unit à ... un chrétien dirait notre prochain, comme nous limité, faible, mortel, que nous pouvons essayer ensemble de faire quelque chose de vivable, pas seulement au sens de survivre, mais aussi, comme diraient les Grecs, au sens du vivre bien, heureux, avec noblesse, sans lâcheté, sans petitesse. »

³ Cifali M., *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, Puf, 1984.

L'obligation de résultats ne permet pas de répondre à cette difficile question. Nous irons davantage vers l'uniformisation si nous demeurons dans le quantitatif. La réalité demeure infiniment plus complexe : comment aider chacun à développer ses potentialités, qui sont autres que celles de son voisin; comment traiter les différences et éviter qu'elles entraînent hiérarchie et exclusion; comment rendre chacun intelligent de soi, de l'autre et du monde et le garantir contre la mésestime de soi; comment être équitable là où il y a de l'inégalité; comment développer l'aptitude au savoir de ceux qui s'en disent exclus; comment ...

Ces questions-là reviennent en partie aux enseignants. Sans doute des mesures d'ensemble doivent être prises à l'échelle d'une nation. Mais chacun en pressent les limites au niveau des singularités. Nous avons pourtant à tenir tout à la fois le collectif et l'individuel, le semblable et le différent. Les enseignants sont placés devant l'énigme de la singularité, et il est nécessaire qu'ils apprennent à travailler avec elle. Dans leur formation, comment les aide-t-on à passer de la question des coûts à celle de l'unicité d'un sujet ? La question est pour le moins intéressante.

Quelle réussite ?

Nous ne pouvons pas non réduire les résultats à la seule réussite aux examens. La mission de l'école est de développer une capacité de juger et de penser, de se construire une pensée propre; elle aurait à ne pas oeuvrer seulement dans l'opératoire, mais également à autoriser ce qui ne sert à rien, qui est gratuit mais plaisant à créer. En cédant trop à l'utilitarisme, nous nous privons de forces vives, celles de la poésie, du jeu, des apprentissages qui semblent n'être pas rentables mais qui ouvrent, transforment par le détour qu'ils imposent. L'école a tout à la fois à imposer des normes reconnues comme celles d'un ensemble, mais aussi à favoriser les apprentissages qui sont ceux d'un sujet dans sa singularité, capacités d'apprendre et de comprendre, d'être en relation avec soi et les autres. Et cela vaut aussi dans la réussite. Le succès à l'école n'est pas celui de la vie et heureusement. S'il n'y a pas d'autre alternative que de prendre la réussite scolaire comme indice de l'efficacité de l'école, il s'agit de relativiser de tels résultats au niveau des individus.

Quand un sujet a échoué à l'école et qu'il se dit avoir réussi dans sa vie, qu'est-ce à dire ? A qui en revient la responsabilité ? Au sujet certainement, il n'a pas laissé un échec écraser ses forces vives. A la place qu'un sujet peut prendre dans un cadre social, à la chance donnée. Cet écart est significatif. Celui dont l'échec, le rejet, l'exclusion ont détruit les forces vives et la confiance et que le social n'accueille pas, celui-là paye le prix fort; et la délinquance, la violence seront le dernier sursaut pour clamer une existence.

Il y a certes l'obligation de réussir. Un travail demeure pour affronter la difficulté; du soin à donner à ce qui résiste. Et cela prend un temps qui ne peut pas être comptabilisé. Le perdre peut devenir temps gagné. La réussite est une finalité à laquelle nous avons à tendre, comme mission à l'horizon d'un impossible, dans la quotidienneté de nos efforts. Le droit à la réussite est un droit à préserver, que je définirai par la formule de Ricoeur d'un « vivre avec et pour autrui dans des institutions justes »¹ ?

V. UN CHOIX ?

Alors, « finalement, l'obligation de résultats est-ce un bien ou un mal ? » D'une part, une certaine manière d'appliquer cette contrainte aboutit à des horreurs, à des actions aux conséquences néfastes. Elle secrète des effets pervers, nécessairement; ils sont repérables. D'autre part, certains souhaitent tout de même que nous ne nous déroptions pas à ce que l'économique tente d'imposer, nous aurions à y réfléchir, à opposer d'autres solutions; en somme nous n'y échapperions pas et suivant comment nous abordons cette obligation pourrait même être intéressante.

Un détail

¹ Ricoeur, P., *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990, p.202.

Qui a raison dans ce concert de nuances et d'exemples édifiants ? Chacun sans doute. Cela prouve que « l'obligation de résultats » n'est pas une mesure miraculeuse, avec un effet unique et positif à tout coup. Au contraire, comme dans toute action humaine, c'est ce qu'on en fait qui marque la différence. C'est réconfortant. Mais qu'est-ce qui fait la différence, entre un possible bénéfique et une probable horreur ? Je répondrai : l'humain, son intelligence. Quand ça marche et qu'on crée plus de liberté et moins de soumission, c'est qu'il y a de l'intelligence, de la croyance, de la cohésion, de la solidarité, de la mobilisation, de la ruse ..., des qualités peu programmables mais dont la présence compte dans la réussite, et l'absence dans l'échec. Je reprendrai ici le très beau titre d'un ouvrage de Marie Depussé sur la Clinique de Laborde dirigée par Jean Oury avec, jusqu'à sa mort, Félix Guattari. Son titre : « *Dieu gît dans les détails*¹ ».

Certes, il faut des mesures d'ensemble, des dispositifs, des conditions rationnelles, des ordonnances, mais la différence passe par les détails, par l'humanité de notre regard, la pertinence de nos gestes, la qualité de nos interventions.

Une rhétorique

« L'obligation de résultats » relève manifestement d'une rhétorique qui appartient à une certaine idéologie économique. Dans un ouvrage comme celui de Zygmunt Bauman sur « *Le coût humain de la mondialisation* », ou dans celui de Jean-Pierre Lebrun sur « *Un monde sans limite*² » on retrouve également interrogé : un amour excessif pour l'efficacité, un rejet de l'échec, une rationalité instrumentale³, le mythe de la transparence, l'éviction de l'impossible comme horizon de nos actes.

Pouvons-nous malgré tout trouver des mesures qui confrontent chacun à sa part de responsabilité, sans alimenter la toute-puissance chez l'enseignant ou le parent, sans refuser le travail de la négativité, ni renforcer le refus de toute difficulté; sans exclure ni mépriser les plus faibles, sans tomber dans l'obsession de la transparence ni dans l'idéologie unique de l'efficacité, sans simplifier l'acte d'éducation ni renoncer aux valeurs éducatives de l'école comme institution ? Ce que le social nous renvoie dans la conception d'une obligation de résultats serait alors à saisir comme une occasion, non pas pour la contrer mais pour la détourner, en lui opposant d'autres passages qui répondent différemment à certaines questions qui ne sont pas dénuées de fondement.

Nous aurons vraisemblablement à consulter comment la médecine se confronte avec cette même exigence, comment elle exige une obligation de moyens, cherche une qualité des actes et une mobilisation de l'intelligence vive pour non pas assurer à chaque coup, une réussite mais des moyens adéquats et une éthique assumée. Freud avait, après d'autres, rapprocher les trois métiers « impossibles » - éduquer, soigner, gouverner; aujourd'hui encore nous n'avons pas fini d'explorer la pertinence de cette mise en lien⁴.

Répétition

Dans les années 80, Daniel Hameline interrogeait la rationalité d'une « pédagogie par objectifs » et ses conclusions pourraient bien être les nôtres à quelque vingt ans de distance. Il pointait, par exemple, le mythe de la transparence et sa contradiction avec l'opacité des relations sociales. Il citait un ouvrage de Chausson qui, en 1977, écrivait ceci: « L'efficacité d'une politique se mesure-t-elle par la clarté de ses objectifs et la validité de ses indicateurs de performance ? Ou

¹ Depussé M., *Dieu gît dans les détails*, Paris, POL, 1998.

² Bauman Z., *Le coût humain de la mondialisation*, Paris. Hachette, 1999; .Lebrun J.P., *Un monde sans limites*, Paris, Erès, 1999.

³ Voir aussi La résistible emprise de la rationalité instrumentale, *Revue internationale de psychosociologie*, n°8, 1997.

⁴ Voir Cifali M., L'infini éducatif : mise en perspectives, in M. Fain, Mi. Cifali, E. Enriquez, J. Cournut, *Les trois métiers impossibles*, Paris, Les Belles Lettres, 1987, 109-161

bien par la capacité à gérer des 'zones d'incertitude' dont le caractère flou peut laisser place à des initiatives ? »¹.

Ne sommes-nous pas encore pris dans le piège de cette alternative ? Dans les affaires humaines, nous nous trouvons toujours dans des tensions entre des contraires, il s'agit désormais non pas de vouloir exclure l'un des termes, mais les maintenir ensemble. Entre éducation et instruction, entre affect et cognition, entre rationalité et passion, entre individu et communauté, entre réussite et échec, nous oeuvrons nécessairement dans la contradiction, et n'avons pas intérêt à choisir un seul terme. La ligne est fragile qui sépare ce qui construit de ce qui détruit.

Etre obligé ...

Obligation de résultats, de moyens, de procédures, de compétences ... ? Et si nous revenions au fondement éthique de toute relation : fondamentalement nous sommes « obligés » vis-à-vis de l'enfant.

Les philosophes affirment que cette relation - éducative et parentale dans un premier temps - est le prototype d'une relation éthique. Nous sommes des obligés, donc nous avons la responsabilité d'accompagner, d'être intelligent, de tenir notre place, de rester vivant, de protéger sans surprotéger, d'autonomiser sans nous esquivier, de préserver l'humain, c'est-à-dire de nous soucier du soin de soi et de l'autre. Une telle obligation n'est-elle pas également celle d'un enseignant à l'égard de ses élèves ?

Comme l'écrit Thomas de Koninck, la qualité de la civilisation à venir se mesurera « au respect qu'elle manifesterà aux plus faibles des siens »². De quoi mobiliser nos efforts pour quelque temps encore ...

¹ Hameline D., *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF, 1979. Citation de Chausson, *Les charmes pervers de l'évaluation*, *Education permanente*, 1977, 41, p. 82.

² de Koninck T., *La nouvelle ignorance et le problème de la culture*, Paris, PUF, 2000, p. 160.