

**« ENSEIGNER :  
Dimensions relationnelles et affectives »**

**Varus Sosoe**  
Mai 2011 Genève

Une classe de 9B de CO contient 17 élèves, pour la plupart étrangers. J'y enseigne comme maître remplaçant, engagé en principe jusqu'à la fin de l'année scolaire. Dès le premier jour, j'ai clairement présenté les conditions dans lesquelles nous travaillerons, rappelé, mieux, négocié les règles de « courtoisie » (de discipline, je dirai), sous forme de contrat avec les élèves. Au moment où je discutais ouvertement avec eux et fixais ces règles de concert avec eux, la direction leur annonçait, comme par hasard, ces règles qui existaient déjà, affichées dans toutes les classes de l'école. La coïncidence était réjouissante, la suite non. Ce premier jour, l'heure entière était consacrée à ces « mises en condition ». C'était réjouissant et je croyais la situation maîtrisée. Mais, peine perdue. toute la stratégie convenue ensemble fut à l'eau dès l'heure suivante.

La suite: au test portant sur la leçon donnée, 2 des élèves se déplaçaient carrément pour aller demander les réponses à leurs collègues ou copier sur eux. J'ai sévi en appliquant le règlement: 1.5 pour ceux qui ont triché et ceux qui leur ont permis de le faire.

J'ai écrit au maître de classe et à la doyenne pour leur faire remarquer que c'est suite à une tricherie ouverte lors d'un test, où deux élèves, Matthieu et Jean, se déplaçaient carrément pour aller demander les réponses à d'autres ou copier sur eux que j'ai sévi, que tout cela a commencé. Le maître de classe ne m'a rien dit du tout. Quant à la doyenne, elle a choisi de venir observer mes cours. 2 heures de cours de plus les jours suivants, observées par la doyenne, insatisfaction de sa part en ce qui concerne mes prestations et interruption de mon contrat de longue durée. Motif: mes cours sont confus. Au lieu de 6 mois, je n'en ai fait que 1 et demi.

(Une histoire vraie, des noms fictifs)

## INTRODUCTION

Dans « La question de l'autorité de l'enseignant: approche psychanalytique »<sup>1</sup>, Mireille Cifali dépeint la situation d'une enseignante auxiliaire en difficulté – je la qualifie ainsi –, et d'un maître principal en échec de passation, de transmission d'autorité<sup>2</sup> Elle ajoute, à un moment donné dans ce texte<sup>3</sup>, la remarque suivante: «<<La situation des remplacements est intéressante>>», lorsqu'un-e enseignant-e titulaire d'une classe, qui *jouit* du pouvoir d'autoriser ou d'interdire la position d'autorité de celui qui prend sa place, non seulement échoue souvent de le faire, mais pire encore, se délecte dans du cynisme pur en voyant le ou la remplaçant-e échouer dans l'assomption de son autorité ou responsabilité de maître. Une de ces situations où, selon ses mots, «<<Des paroles sont presque rituellement prononcées. « Bon courage » et on vous regarde en souriant. « La classe est intenable, il faut les visser, être ferme » ou « celui-là, tu t'en méfies... »>>». Ces situations où «<<Existe manifestement une certaine jouissance à voir l'autre se faire marcher-dessus, n'avoir aucune autorité. Comme si secrètement sa défaite nous rassurait>>», où l'on ne fait rien pour transmettre à l'autre l'autorité dont il a besoin pour réussir ses prestations, quand bien même que nous soyons entre professionnels. Des instants de profond esseulement où au creux du ventre et à la gorge du ou de la remplaçant-e «<<La peur s'installe>>», irrémédiable.

Au cours de notre séminaire, nous avons pu aborder, de long en large, des situations de ce genre où l'on peut constater que le sentiment d'être *lâché*, de manquer de *soutien institutionnel* pour mieux gérer sa classe ou entrer en relations de professionnel à professionnel avec ses collègues, n'est pas uniquement le partage des « débutants » mais aussi le lot de ceux qui sont déjà en emploi et relativement « avancés ». C'est dire que le problème est à prendre au sérieux, car il arrive que les conflits qui en résultent parfois causent des dommages professionnellement graves: des résiliations de contrats<sup>4</sup>, des évictions ou éjections, révocations du service du DIP, des interruptions volontaires de carrières, pour ne pas parler des risques de destructions de la personnalité (des dépressions nerveuses etc.), un « tribut psychique lourd », dirait Cifali. Si le séminaire nous a permis de nous dire nos vécus, de les dire aux autres, de les narrer avec transparence, subjectivité objective, c'est-à-dire « jetée-là-devant-soi-pour-soi-et-pour-les-autres », une subjectivité engagée car assumée, sans contrainte, sans censure, sans impératif épistémologique, il nous invite aussi à permettre à la « catharsis » de se produire plus pleinement par ce travail écrit. Dans les termes de Maherzi, «<<le séminaire aspire à encourager les participants à développer leurs capacités d'auto-observation et de prise de conscience de leur façon d'être, d'agir et d'entrer en relation dans leur métier d'enseignant>>», «<<à rédiger un travail et à témoigner de situations professionnelles qui posent problème.>>»<sup>5</sup>

Loin de vouloir proposer des solutions recettes à ces problèmes de « violence symbolique » dans le cadre de ce travail, je me limiterai à refaire à mes frais l'économie de l'idée de « pensée affectée » dans le monde éducatif où, d'après la tradition séculière dominante en Occident, le modèle de rationalité qui prévaut est cartésien et donc marqué à tort et à travers d'une « amputation » de la sentimentalité du professionnel, de la personne humaine. Que signifie « pensée affectée » ? Qu'implique concrètement ce paradigme pour un-e professionnel-le de l'éducation en matière de gestion de classe (discipline), ou de docimologie par exemple, surtout en cette ère des métamorphoses profondes et complexes de professionnalisation du métier enseignant ?

### I. LA PENSEE AFFECTEE: qu'est-ce ?

« Singularité pensée », pensée des affects, pensée située, accueil de nos émotions et sentiments dans l'intelligence de notre formation – « pensée de la formation » – la mienne, la vôtre, « subjectivité engagée », car économie des sentiments éprouvés, du mouvement, du temps – « pensée narrative » – autant de notions devant caractériser la démarche enseignante, selon Cifali (2008)<sup>6</sup>. Cette démarche peut-elle prétendre à l'objectivité, à la vérité scientifique, se demande-t-elle toutefois (Rancière, 2007), comme pour forcer la conformité de la trop particulière et subjective pensée à l'idéal de l'objectivité ? Rejet de la rationalité non affectée, non « in-carnée », modèle cartésien de l'objectivité scientifique. La singularité est aux antipodes de toute généralité, toute «<<production de généralités>>». Y subsistent toutefois les valeurs de toute «<<recherche de vérité>>» telles «<<l'exactitude, la sincérité et l'authenticité>>». Vérité ? Non, «<<véracité>>» (Bernard Williams, 2006)

---

1 In: *Colloque des 18 et 19 novembre 2005 à Grenoble*. Cf. [http://mireillecifali.ch/Articles\\_\(2003-2006\\_files/autorite.pdf](http://mireillecifali.ch/Articles_(2003-2006_files/autorite.pdf) et notre fascicule de cours « Enseigner à des adolescents: dimensions relationnelles et affectives »

2 Cifali parle aussi de « défaut dans la transmission de l'autorité », Cf. *idem*, p. 8.

3 *Ibidem*.

4 Voir annexe

5 Voir syllabus du cours.

6 Confère: *Formation clinique et travail de la pensée*, sous la direction de Mireille Cifali et Florence Giust-Desprairies, édition Groupe de Boeck, Chapitre 7, « Une pensée affectée pour l'action professionnelle » 129-147, spécialement, p. 145 ss.

d'une action singulière reconstruite, faite uniquement de la <<complexité des facteurs en jeu et de leurs liens subtils>>. « Reconstruction interprétative » de faits, « reconstruction probable » de vraisemblance, « fiction » de réalité. Cependant, cette <<démarche de compréhension dans la singularité d'une action engagée>> <<exige du temps, un temps long incompatible avec le rythme universitaire.>>

Voici, ramassée, l'idée de « pensée affectée », par où d'emblée s'annonce le problème posé par le paradigme cifalien: le « diktat » de l'objectivité<sup>7</sup>. Et Cifali le pose en termes clairs, sans détours: cette démarche de la pensée peut-elle prétendre à l'objectivité, à la vérité scientifique ? Remarquons qu'ici, pour autant que nous nous *situons* dans le cadre de l'humain, d'un « métier de l'humain », parler d'objectivité et de vérité scientifique, ce n'est nullement s'enfermer dans le champ purement théorique. C'est aussi et surtout se mouvoir pleinement dans le champ de l'action, avec l'entier du sujet de l'action comme corrélat de l'acte de penser. Interdit toute abstraction pure, toute pensée désincarnée. C'est, en termes phénoménologiques, renvoyer nécessairement à un pôle noématique (noema, corrélat « objectif »), ici, concret, singulier, situé, de l'acte de la noèse, l'acte de la pensée. Mais, la pensée n'est-elle pas toujours et *per se* pensée de « quelque chose », pensée d'un « objet de pensée » ? Pourquoi donc cette insistance sur le corrélat « objectif » de la pensée qu'est ici paradoxalement (?) la subjectivité ?

Si Cifali insiste avec tant de force sur le corrélat « subjectivité » ou « sentiments », avec, à l'appui, les termes que nous venons de relever, « Singularité pensée », « pensée des affects », « pensée située », « pensée de la formation », « subjectivité engagée », « pensée narrative », c'est qu'il s'agit ici d'une double exigence à qualifier de normative, si je comprends bien Cifali. Première exigence, la pensée de l'éducatif doit être pensée de l'action, mais, et c'est le plus intransigeant, deuxième exigence, cette pensée de l'éducatif ne doit absolument pas prétendre à la pureté vis-à-vis de son si *singulier* objet: les émotions, les sentiments, les passions (ne serait-ce que la passion « enthousiasme dans l'acte d'enseigner »), tout ce « *mouvant* » de l'humain dont, traditionnellement, on le tient d'Aristote, il ne peut y avoir d'*épistémè*, de science, un singulier mouvant dont il ne peut y avoir intelligence, pensée. En d'autres termes, si la pensée est affectée, c'est moins parce qu'elle est pensée d'une pratique (action) impliquant le singulier mouvant, que parce que, au fond, il lui est impératif, et catégoriquement, de se soustraire à sa quintessence: être un « acte pur », « l'acte pur de penser », de « ré-flexion », de « retournement sur soi ». Ici, l'acte de penser doit nécessairement porter sur une « passion » plurielle, un affect pluriel. Ce serait le fait pour la pensée de « subir » une action des sentiments, le fait pour l'acte de la pensée d'être affecté « pluriellement ».

Pour Cifali, dans l'éducatif, la pensée doit rompre avec sa prétention millénaire d'être une pensée, une rationalité non entachée de sentiments, d'émotions. Il y a ici rupture avec l'idéal traditionnel d'objectivité, rejet de la rationalité non « incarnée », le modèle cartésien de l'objectivité scientifique. La singularité du mouvant est aux antipodes de toute généralité, toute <<production de généralités>>, tout ce qui est fixé, non-mouvant. Comme le dirait un Hegel, le propre de l'entendement, c'est de fixer les éléments qu'il pense, les concepts, tandis que le propre de la raison, c'est d'assumer, pour ainsi dire, la dynamique du mouvant. Or si le mouvant est singulier, c'est certainement parce qu'il est l'apanage de la spontanéité, de la sensibilité (Kant), du senti, du vécu. Et Hume faisait radicalement de la raison une puissance au service des passions, des sentiments et des émotions, bref de cette spontanéité.

Pas plus que Hume ne fait des passions le principe de la science, il serait faux de penser que Cifali veuille faire des sentiments et des émotions les « archè » de la vérité scientifique. Elle préconise tout simplement que nous puissions reconnaître la place des affects dans la construction et l'action de notre savoir, de notre profession. Comment, avec nos affects, penser notre action pour mieux agir notre pensée en tant que sujets agissants, subjectivités engagées dans l'acte, ici, d'enseigner.

## II. LES IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES DU PARADIGME CIFALIEN

La raison, et indifféremment ici la pensée, se voit ainsi diminuée dans sa puissance, si l'enseignement de Cifali doit être pris au sérieux. Que disposons-nous en lieu et place de l'objectivité à laquelle scientifiques et professionnels de l'éducation nous sommes tenus ?

Dans notre métier fait de rapports multiples aux autres acteurs autant qu'à nous-mêmes, nous sommes tenus non seulement de nous représenter à nous-mêmes les détails multiples et complexes de nos propres activités, mais nous devons aussi « produire », « faire » des rapports, compte-rendus sur le déroulement de ces activités en classe avec les élèves, hors-classe entre collègues en formation, collègues supérieurs, ceci, dans le respect de chacun d'eux et dans celui de la hiérarchie. L'objectivité est donc de mise. Mais, comment demeurer objectifs dans cet univers mouvant, où les sentiments et les émotions doivent être scrupuleusement intégrés dans les processus de rationalisation de notre mode de pensée et d'action, de

<sup>7</sup> *Idem*, p. 129-130.

notre pensée et action ? Quel est le criterium, quelles sont les conditions de notre objectivité dans toutes ces situations que nous vivons?

Selon Cifali, il subsiste dans la dynamique de la pensée affectée les valeurs de <<toute recherche de vérité>> telles <<l'exactitude, la sincérité et l'authenticité >><sup>8</sup>. Reconnaisant la difficulté de s'en tenir strictement à la notion de « vérité » dans cet univers, elle recourt à la notion de <<véracité>> (Bernard Williams, 2006) de nos actions. Puisqu'il n'y a guère plus de généralités à produire, mais uniquement de faits et d'actions particuliers, singuliers, ce qu'il nous est demandé c'est de reconstruire ces faits et actions particuliers, singuliers. Ceux-ci étant faits uniquement de la <<complexité des facteurs en jeu et de leurs liens subtils>>. Cifali utilise les termes « Reconstruction interprétative » de faits, « reconstruction probable » de vraisemblance, « fiction » de réalité, pour nous expliciter sa pensée.

### CONCRETEMENT ?

Accueil de nos émotions et sentiments dans l'intelligence de notre formation – « pensée de la formation » – économie des sentiments éprouvés – « pensée narrative », telle est l'injonction que nous fait Cifali, Dans notre métier d'enseignant, et surtout d'enseignant en formation, nous devons nous arracher à la prétention d'être des « super-ego », et gérer pleinement nos affects d'enseignants, notre solitude, nos peurs, notre impuissance, la honte que nous pouvons éprouver des fois dans certaines situations, nos agressivités, nos culpabilités, etc. Nous devons accepter de travailler sur ces affects, nos peurs par exemple, car, selon elle, c'est dans ces moments de vulnérabilité que nous pouvons progresser.<sup>9</sup>

Les affirmations de Cifali sont très directes et nous dissuadent de toute propension et recherche d'esprit purement positiviste: <<Un professionnel, dit-elle, est professionnel dans toutes ses dimensions, techniques et humaines; il l'est donc quand sa parole est affectée et non pas seulement lorsqu'il exerce dans le détachement. Ceci est particulièrement important quand nous considérons les effets de notre agir sur l'autre et la situation dans laquelle nous sommes ensemble.>><sup>10</sup> Ou encore: <<<<Aussi, lorsque nous affirmons que, dans l'action professionnelle, nous ne nous laissons guider par nos sentiments; lorsque nous sommes dans la dés-affectivisation de nos gestes et dans la non-reconnaissance de cette part, c'est à ce moment-là justement que nous pouvons devenir aveugles quant aux conséquences affectives de cette position, quant à la violence qu'implique le fait de ne pas partager ce que l'autre éprouve, de ne pas entendre la souffrance qu'il y a à échouer, par exemple. [...] >>>><sup>11</sup> À prendre ses affirmations au sérieux, on se demande si nous avons le droit de sanctionner, d'évaluer nos élèves et dans quels sens nous en avons le droit.

## III. LA PENSÉE AFFECTÉE, L'OBJECTIVITÉ DISCIPLINAIRE ET DOCIMOLOGIQUE

La logique de la pensée affectée m'interpelle au plus haut point quant à mon attitude dans les situations complexes de discipline (gestion de classe) et de jugement évaluatif. Ma responsabilité dans ces situations où ma prise de décision engage toute la carrière d'un humain. Nos réflexions au cours de ce séminaire vont aussi largement dans ce sens. Rigueur implacable, logocentrisme, raison prétendument rationnelle, raison calculatrice froide, qui pis est cynique, sous prétexte d'objectivité ou bien vision des choses du point de vue de la « raison raisonnable » ? L'idéal de rationalité qu'épouse Cifali ne peut être sans être construit avec les sentiments, la « raison raisonnable » se distancie de la raison dichotomique – l'entendement hégélien – glorifiée de l'époque des Lumières<sup>12</sup>. Les sentiments étant constitutifs du sujet pensant et agissant au même titre que la pensée ou la capacité « ratiocinante », l'objectivité ne saurait se réduire à une simple « rationalité mesurable », quantifiante ou métrologique. Autrement, la subjectivité, les sentiments ne s'effacent guère du fondement de la science. Ils sont tout aussi garantes de la scientificité que l'objectivité ou la rationalité creuse, prétendument dés-incarnée<sup>13</sup>.

### III. 1. PENSÉE AFFECTÉE ET OBJECTIVITÉ DISCIPLINAIRE

Dans la situation complexe présentée en annexe, qui manifeste clairement de la part de mes supérieurs, un déni d'autorité, plus précisément un refus de « transmission d'autorité » ainsi que le caractériserait Cifali, jusqu'où pourrais-je prétendre agir légitimement en sanctionnant les élèves indisciplinés ? Sévir à ma manière n'est-ce pas agir selon une logique des temps éculés, sur un mode traditionnel, coercitif, fait de froncement de sourcils, «réprimandes», «sermons», «menaces» et

8 *Idem*, pp. 142-145.

9 *Colloque des 18 et 19 novembre 2005 à Grenoble*, *op. cit.* p. 10-11.

10 *Idem*, p. 138.

11 *Idem*, p. 136.

12 La pensée affectée, *op. cit.*, p. 135. Contre cette raison, Cifali évoque la sagesse chinoise, *idem*, p. 131.

13 *Idem*, p. 130.

«retenues» etc?<sup>14</sup> Ne devrais-je pas plutôt gérer la situation selon le mode contemporain fait de négociation, de dialogue?<sup>15</sup> Fonctionner selon une logique d'entreprise, une logique martiale<sup>16</sup> ou concevoir et proposer, critère distinctif essentiel du traditionnel et du contemporain, ce qu'il convient d'appeler «contrat disciplinaire», voire « contrat didactique », contrat de légitimation intersubjective ?<sup>17</sup>

Mon attitude dans la situation en question ne me semble pas du tout aller contre les règles de comportements de l'établissement. Et elle est, dira-t-on, attitude d'équilibre alliant rigueur et souplesse ou bienveillance. Les affects ne sont pas négligés et la responsabilité vis-à-vis des élèves est pleinement assumée. Il ne serait question, selon la pensée de Cifali, d'excès de permissivité et de surprotection<sup>18</sup> J'applique un système du type Elaine Maltz. Il me semble présenter des archétypes du comportement, de gestes professionnels ou encore d'attitudes concrètes que les enseignants doivent, à mon humble avis, s'évertuer à adopter: le sourire, l'humour. Car ces archétypes viennent suppléer au manque d'efficacité réelle des règles de discipline qu'elles soient traditionnelles ou contemporaines. Celles-ci, j'en ai la curieuse impression, sont là, plus pour vulgariser, entendre rendre publiques et reconnaissables les valeurs sociales, communes et rendre attentifs aux sanctions attachées aux actes répréhensibles que pour véritablement garantir le respect de ces valeurs dans et par les conduites particulières. Dans ce sens, un sourire, une bonne pointe d'humour etc. sont plus susceptibles d'agir en profondeur que des règles et des sanctions. Cela ne signifie pas du tout qu'il faille se dispenser de ces dernières.

On a toujours tendance à rimer discipline et cadre régulateur: pour établir et inculquer le sens de la discipline, ici, en situation d'apprentissage, il faut bien définir certains des cadres en début d'année. Or, les cadres sont déjà strictement définis par la Loi sur l'Instruction publique, les règlements particuliers des directions scolaires, et, comble de La Palice, la discipline, ne serait-ce que le silence en début de cours, est condition de possibilité de toute entrée en pratique enseignante et apprenante. C'est dire qu'il est inconcevable même que l'enseignant ou l'enseignante puisse commencer son cours sans au préalable urger son auditoire à l'écoute attentive et donc au silence. Il en est de même pour ce qui concerne le possession du matériel des élèves, le suivi du programme par eux, et, comme ils sont plus souvent, et pour la plupart d'entre eux, attirés par les notes, les critères d'évaluation et les justificatifs de celles-ci.

Me rapprocher de mes élèves le plus possible, prendre leurs besoins en compte et m'identifier à eux, user d'empathie, me mettre à leur place, mais leur apprendre à avoir de l'estime pour-eux-mêmes et à bien l'entretenir – culture de la dignité<sup>19</sup>. Leur apprendre à savoir user de la « *recta ratio* », l'équivalent « pratique » (au sens moral et éthique que lui donnaient les Stoïciens) de la rationalité froide, en prenant bonne distance vis-à-vis des sentiments, impressions, sensations diverses, donc leur apprendre à ne pas « subir » (*stricto sensu*) les affects, mais seulement pâtir sous leurs effets en tant qu'humains. Être flexible avec eux en matière de discipline: un élève qui a oublié son matériel, au lieu de le renvoyer, lui permettre de suivre le cours en consultant le matériel chez sa ou son collègue. Mais, instaurer un système de bonus-malus, pour récompenser leurs efforts et encourager, stimuler au bon comportement, leur rappeler par ce système que l'on peut gagner des points salvateurs en fin de semestre ou trimestre, si l'on n'oublie pas son matériel et si l'on suit et participe activement. Bien préparer les cours, bien les structurer, varier les activités en classe pour leur éviter l'ennui, les rendre stimulantes, faire en sorte qu'ils trouvent un intérêt à la matière. Mais, cela n'empêche pas un être libre de parole de parler au moment où il ne le faut point, de bavarder au moment où il faut suivre un cours. Que faire ? La bienveillance basée sur la « *technique du disque rayé* » de Maltz<sup>20</sup>. Rappeler au silence et au calme, ou se déplacer vers les zones bruyantes, abaisser la voix, s'arrêter de parler et fixer calmement, sans mots dire, la personne qui bavarde. Appliquer le principe bonus-malus. Telles seraient *grosso-modo* une mise en application concrète en situation de classe des principes qu'énonce Cifali. Il faut s'évertuer à les appliquer, à les perfectionner. Cifali parlerait de « subjectivité assumée », « travaillée », qui est « intériorité » et « connaissance de soi », « essor d'une pensée subjective, lucide quant à ses limites, responsables des conséquences engendrées par sa position et capable de se confronter à d'autres pensées ». <sup>21</sup> Un idéal: devenir expert de cette subjectivité. Le peut-on? Il faut en avoir l'espoir, d'après Cifali, car un tel apprentissage reste incompatible avec le rythme universitaire. Aussi le serait-il certainement avec un rythme scolaire.

---

14 Système de Leslie Hays dans Charles C.M. (1997), p. 298.

15 Système d'Elaine Maltz, *ibidem*.

16 *Idem*, p. 308-310.

17 Notes bas de page: Ce contrat est réputé mettre en accord élèves et enseignants sur les règles de discipline qu'ils ont élaborées ensemble dès les tout premiers jours de la rentrée de classe ainsi que sur les conséquences relatives à chaque infraction de règles, *idem*, p. 300.

18 Cf. *Pédagogie et psychanalyse*, p. 64 et ss, Textes coordonnés par Mireille Cifali, Pierre Cardiot et Jeanne Moll, Préface Jean-Claude Filloux, Paris: L'Harmattan, 2003, 241 p.

19 Cf. chapitre 10 de Charles C. M., « La discipline axée sur la dignité et l'espoir » de Richard Curwin et Allen Mendler

20 *Idem*, p. 311.

21 La pensée affectée, *idem*, *op. cit.*, p. 129-130.

Les sanctions établies par les élèves eux-mêmes, une au moins des enseignants, Deborah Trivoli<sup>22</sup>, les reconnaît traditionnelles. Les règles, qui participent d'une logique de rigueur apparentée au champ de l'objectivité cartésienne, oui, mais elles ne suffisent pas. Les sanctions, on les veut bien, mais elles s'avèrent de peu d'utilité et risquent de nous rétrograder et, plus grave encore – problème d'ordre éthique – nous amener à contrevenir, malgré nous, aux principes contemporains régissant nos espaces éducatifs: l'interdiction du rejet, de l'exclusion, de la stigmatisation de certains de nos élèves. Elles sont jugées trop contraignantes, trop coercitives pour favoriser un épanouissement intellectuel adéquat des jeunes. Mais, paradoxalement, certaines situations l'exigent, les posent incontournables. Qu'en est-il de la prise en compte des affects et d'une action « dictée » par eux ? Qu'en est-il de la très bienfaisante flexibilité ou souplesse? Elle peut-être lue comme un signe de faiblesse, d'incompétence pédagogique. Que nous reste-t-il ? Rien qu'eux, encore et toujours eux. Varier les activités, se montrer enthousiaste soi-même et l'inculquer aux élèves, leur insuffler le goût des études, de la formation, leur communiquer sa matière avec passion, sourire aux lèvres, voilà, ce me semble, ce qui, inévitablement captive l'attention d'un public. Mais, il faut encore quelque chose: une fois captivée l'attention du public doit suivre sans relâche, se maintenir, ce qui n'est vraiment jamais le cas. La solution? La « *technique du disque rayé* »: l'éternel « Chut! Silence! », se mouvoir vers les zones bruyantes de la classe sans rien dire, etc<sup>23</sup> et continuer sa leçon. Voilà ce qui indéniablement procure plaisir et à l'enseignant et à l'apprenant. Et cela nous procure à la longue grande maîtrise de soi tout en servant d'exemple aux élèves.

### III. 2. PENSÉE AFFECTÉE ET OBJECTIVITÉ DOCIMOLOGIQUE

Je suis responsable de 4 classes, dont 2 de deuxième et deux de première. Je me dois de les examiner à la fin de chaque leçon, ainsi qu'à la fin de chaque unité, le but étant à la fois de *valider les acquis des élèves*, mais aussi de *donner des informations sur leurs progrès et sur la qualité de mon enseignement*<sup>24</sup>.

La même attitude de rigueur couplée de bienveillance, de rationalité et d'affect, oriente ma pratique ici aussi. Parlera-t-on de défaut ou manque d'objectivité ?

#### 1. Pourquoi je fais ce que je fais: défaut d'objectivité?

En amont comme en aval de l'évaluation des copies, nous nous situons par rapport à un contexte de conditions plurielles qui nous affectent à des degrés divers: des *conditions objectives et subjectives de vie* de l'élève, à la personnalité de l'enseignant, ses valeurs, sa structure psychique, ses conditions objectives et subjectives de vie ainsi que ses prestations, manière d'enseigner et l'influence qu'il exerce sur ces élèves, ou encore *la culture de la classe*, les objectifs qu'il vise pour ses élèves en lien étroit à la culture et à la *politique de l'établissement*, variable d'un établissement à un autre, à *l'institution scolaire (micro)*, aux *politiques éducatives* et à *la société en général (macro)*. Une nébuleuse de paramètres subjectifs dont les contours sinueux et flous à appréhender, à comprendre et à gérer font dire à maints chercheurs en docimologie<sup>25</sup> que l'idée de « note objective », l'idée de « la vraie note » des positivistes métrologues comme Laugier et Weinberg (1936) n'est qu'un pure « mythe ». Ainsi, non seulement, il n'y a guère de place pour la *neutralité* en la matière, mais il nous serait aussi trop prétentieux d'y rechercher quelque objectivité scientifique que ce soit. Nécessairement, nos évaluations sont toutes entachées d'erreur (Bacher, 1969).

L'extrême complexité des opérations de vigilance (à soi-même, à l'épreuve quant à son contenu et aux *conditions de passation*, à l'élève quant à ses conditions objectives et subjectives de vie du moment<sup>26</sup>) qu'appelle même la plus insignifiante des situations d'*évaluation notatoire* me contraint à repousser toute *conception positiviste* de l'évaluation: nous avons affaire à de l'humain, étant en métier humain, et les faits humains ne peuvent être traités de la même manière, *métrologiquement*, avec la même rigueur, le même *sens d'objectivité et d'exactitude* que les *faits purement physiques*, bruts ou « naturels ». Même la biologie échapperait à une approche positiviste absolue, désincarnée. Toute logique froide se trouve écartée de ce champ. Je qualifierai d'« humaniste-holiste » mon approche de l'évaluation, où la tendance à

22 Charles C. M. *op. cit.* p. 304.

23 *Idem*, p. 311.

24 Duru-Bellat, M. & Meuret, D. (Ed.). (2009), *Les sentiments de justice à et sur l'école*, Bruxelles: De Boeck.

25 René Amiguès & Zerbato-Poudou, Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation, p. 135; De Perreti A. & Müller F. <http://francois.muller.free/encyclopédie/modesevaluation.htm>; Certains, tout en reconnaissant les aberrations relevées sur ce point, préconisent néanmoins des recherches visant à davantage d'objectivité, cf. Mottier-Lopez et Allal, 2010, Mottier-Lopez et Crahay M. 2009, *Evaluation en tension: entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*, Bruxelles: De Boeck. Barrère, Hadji, 1997, *L'évaluation démystifiée*, Laveault (2008), p. 497, Cardinet, (1992), Weiss (1994), p. 67, Perrenoud, (1984).

26 Cf. Hotyat, 1968, *Revue française de pédagogie*, 2, p.9-18. À ces facteurs s'ajoutent les suivants liés à la « mise à jour du processus évaluatif » avec toutes les démarches qui s'y rapportent, l'application d'une « méthodologie de l'évaluation » claire et pertinente (construction du jugement : rigueur, légitimité, validité), le traitement et l'interprétation des informations recueillies (les « cadres de référence ») (Mottier-Lopez, 2007), la prise de décision et la communication de l'appréciation.

l'exactitude ne serait négligée, le sens de l'objectivité non plus, mais où je voudrais échapper à tout rationalisme outrancier. Je me rangerai aux côtés des experts en la matière comme J.J. Bonniol (1976, 1984)<sup>27</sup>, raisonnerai comme un François Müller<sup>28</sup>,

Je prends en compte et ne peux qu'essayer d'éviter le plus possible qu'ils biaisent trop mon jugement évaluatif *les effets* de fatigue pouvant engendrer *laxisme* ou *sur-sévérité*, les *effets d'assimilation*, ceux qu'engendre *l'ordre des copies*; j'écarterai radicalement tout *stéréotype* et définirai le plus exactement possible les critères de ma notation en évitant toute incohérence, je ferai beaucoup attention à tout *surcroît d'indulgence*, même la sévérité n'étant pas du tout de ma nature – la nature, la personnalité de l'évaluateur y joue aussi un rôle très important.

Au coeur de ma pratique d'évaluations notatoires se trouvent sous-jacente l'idée-double de facticité et de normativité de la subjectivité des notations. Cette idée peut s'énoncer en ces termes: « Toute évaluation, fut-elle notatoire, comporte nécessairement un moment subjectif et c'est justement le processus réflexif constitutif de ce moment subjectif qui lui confère son statut normatif d'évaluation ». Je me rapprocherai de Weiss (1984).

S'agirait-il ici de faire le procès de notre commune notion d'objectivité – celle héritée de la philosophie cartésienne? Loin de là mon intention, car l'objectivité reste et demeure l'idéal. Elle est régulatrice du jugement évaluatif et on y tend, mais on n'y tend que par et dans la subjectivité réflexive et pratique, donc en tenant compte de tous nos affects et ceux de tous les acteurs de l'éducation. Je rejoins ici Cifali (2008) dans sa revendication pour la profession enseignante d'une « pensée affectée »<sup>29</sup> qui m'interpelle urgemment sur ma responsabilité vis-à-vis de tous les acteurs, surtout des élèves, dans la construction de leur avenir, dans la réussite de leur métier d'apprenant. Tant l'évaluation certificative ou non est faite d'enjeux déterminants inextricables. Par conséquent, il est plutôt question pour moi d'arriver à montrer que, vu le « fait normatif »<sup>30</sup> qu'est l'inévitabilité de notre subjectivité dans tout processus évaluatif, notatoire ou non, en milieu scolaire, au travail etc., il nous est nécessaire et indispensable de nous construire une notion d'objectivité qui fasse clairement l'économie de tout ce qui est constitutif de notre subjectivité. Plus radicalement, une notion d'objectivité qui ne soit construite que sur la base du jeu contrôlé<sup>31</sup> des éléments de notre subjectivité. L'enjeu de cette construction est d'éviter que nous soyons dans l'impasse quant à la conception polymorphe ou quasiment inexistante chez certains de ce que nous appelons « objectivité ». Du reste, l'épistémologie des sciences humaines ne nous a-t-elle pas appris que, dans la pratique, l'équivalent rationnel de l'objectivité n'est que l'inter-subjectivité ?

J.J. Bonniol (1976, 1984) nous a suffisamment montré, en matière de divergence des notations, la « plaisanterie » des métrologues ou des positivistes, les partisans de l'objectivité aigüe. Il y aurait autant de hasard dans les divergences des notations que de prétentions à l'objectivité. L'exemple des chantages de la rigueur scientifique, logique et conceptuelle, les mathématiciens et surtout les philosophes est très frappante : « la vraie valeur » des notes de copies de philosophies ne peut s'obtenir qu'après multiplication par 6 de 127 correcteurs, ce qui donnerait un total de 762 correcteurs, en mathématiques 78 correcteurs, soit 6 x 13, et en anglais 6 x 28, ce qui donne 168 correcteurs. Une objectivité dans le jugement évaluatif scolaire à ce prix vaut-elle réellement la peine d'être recherchée ? Je ne le pense pas. Inventons peut-être d'autres stratégies telles que nous le suggèrent Crahay et Mottier-Lopez par exemple.

## 2. Une réflexion critique sur ma « pratique affectée »

Quelle réponse donner aux positivistes, aux hyper-rationalistes par rapport à ma pratique qui diffère tant des leurs par sa distance vis-à-vis de toute conception métrologique ? Que dire à mes élèves et à leurs parents qui pourraient me réclamer des critères plus précis de jugements ? Quel est, dans les termes de Cifali, l'impact de mes actes sur leurs carrières et leurs vies en général? Quelle attitude adopter vis-à-vis de mon propre « art » d'évaluation, étant donné ma personnalité, mes sensibilités ou affects, mes valeurs humanistes, la reconnaissance de ma propension à la bienveillance en matière de jugement évaluatif ?

L'un des principes les plus importants du DIP se trouve être la plus grande bienveillance dans la plus stricte rigueur, bienveillance et rigueur<sup>32</sup>. L'école est à ce point de vue une voie initiatique à la discipline sans être une voie martiale. Bienveillance n'est pas laxisme et rigueur ne saurait être tyrannie. L'accès au savoir exige des fois que l'on se fasse violence,

27 Voir Amiguès & Zerbato-Poudou, *idem*.

28 *Revenir aux modes d'évaluation. Voyage au centre de l'Enseignement*. ...  
<http://francois.muller.free.fr/encyclopedie/modesevaluation.htm>

29 Cifali, M. & Florence Giust-Desprairies (2008), chapitre 7, « Une pensée affectée pour l'action professionnelle », p. 129-147.

30 J'emprunte le terme à Emmanuel Kant, le « Faktum der Vernunft », le « fait de raison pratique » comme « fait normatif ».

31 Par opposition audit « jeu libre des facultés » dont parlent souvent les théoriciens de l'esthétique, tel Kant, dans sa *Critique de la faculté de juger*

32 Site du DIP Genève.



à dire que l'on se contraigne à se soustraire à la facilité, sans oublier que cette contrainte n'est qu'un simple moyen pour une fin plus épanouissante, plus libératrice aussi certainement. En tant qu'enseignant, mon métier est, entre autres, d'amener ceux qui me sont confiés, et plus principalement « les vaincus », comme les appellerait François Dubet<sup>33</sup> à bénéficier des mêmes chances de réussite scolaire que ceux qui sont déjà « nantis », les « vainqueurs ». Je dois « tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves dès les premiers degrés de l'école. »<sup>34</sup> Il m'arrive ainsi d'établir un barème favorisant un élève en me référant à l'article LIP, ART 4 dans son entier. Surtout lorsqu'il s'agit des épreuves de composition ou de rédaction, cela n'enlève à ma pratique aucun sens de justesse et professionnalisme. L'étude de Bonniol nous autoriserait certainement à juger prudemment de l'intelligence d'un élève, étant donné que moi-même à plusieurs mois d'intervalle ou d'autres concepteurs de tests par d'autres procédures et instruments d'évaluations, nous pourrions occasionner la réussite de cet élève en cas de re-correction ou de revue de notation. En définitive, une situation de jugement d'évaluation peut susciter une avalanche écrasante d'objections selon les évaluateurs, le même évaluateur mis en situation d'évaluer à différents moments, la personnalité des élèves et les conditions de passation des tests<sup>35</sup>. Influences multiples de conditions objectives, mais aussi influence de multiples affects. À quelle objectivité prétendre dans ce magma informe d'éléments ?

### 3. La « pensée affectée » du point de vue des principes d'égalité et de justice

Subjectivité avouée et défendue plutôt qu'objectivité vainement recherchée, bienveillance et rigueur plutôt que cynisme et tyrannie, telles sont les valeurs épistémologiques et éthiques qui régissent ma pratique d'évaluation. Mais, cela suffit-il à répondre aux exigences de la justice et des principes d'égalité qui doivent soutenir toute évaluation scolaire? Il me semble que ce n'est point le cas. Mais, je peux défendre ma pratique en recourant au principe de la correction des inégalités de chance de réussite scolaire. Un élève « Alpha », dans la même période où je le favorisais spécialement par un barème, me disait: « Mais, Monsieur, je trouve votre système de bonus injuste, puisque cela ne favorise que ceux qui sont déjà bons dans la matière ». J'étais content d'entendre cette réaction de cet élève précisément, et parce que j'avais en ce moment ma « Formatrice de Terrain » dans la classe. Après avoir félicité l'élève « Alpha », ma réplique est de soumettre sa réaction à toute la classe. Une de ses camarades lui a répondu: « Mais, c'est l'effort qui est récompensé par le bonus. Il faut donc participer beaucoup, même si les réponses peuvent s'avérer fausses. » J'ai validé aussi cette réponse.

L'anecdote est pour signifier qu'il y aura toujours des insatisfaits qui réclameraient justice, quelles que soient nos dispositions et stratégies visant à éliminer les biais et les injustices qui minent notre pratique. Le sentiment de justice, un affect, qu'éprouvent les élèves est loin de rencontrer l'adhésion des « anciens », entendre les enseignants et les parents. S'ils ne négligent pas les bonnes notes qu'ils convoitent tous – certainement parce qu'on les y a habitués – les raisons de leurs revendications se trouvent dans un double idéal: l'égalité de dignité et le respect réciproque. Tandis qu'ils réclament plus de respect, plus d'égalité de dignité et dans les traitements, indépendamment de leur sexe, de leur origine sociale, de leur race, de leurs performances, comme « condition préalable à la manifestation » et à la reconnaissance de tout mérite – thématique de la *justice corrective* –, leurs « anciens » n'ont à cœur que « la seule mesure du mérite telle qu'elle se donne à voir dans les notes et les jugements scolaires »<sup>36</sup>. Or, les anciens semblent bien avoir établi les principes de la justice corrective que revendiquent les élèves. Je pense – à tort ? – à l'article 4 de la LIP, (a) à (f)<sup>37</sup>.

L'idéal étant ce qu'il est, les sentiments de justice, à l'école et *sur* l'école comme dans la société en général, sont tels que les vécus d'injustice ne peuvent être totalement enrayerés. Chez l'élève, et contrairement à ce que pense Dubet, c'est malgré tout aussi la note, après la note et enfin la note. Tant qu'elles sont mauvaises, l'élève peut aller jusqu'à manifester violemment son désaccord. Et, tel élève méritant attention particulière quant à ses aptitudes, son orientation, ses projets de formation, etc. peut parfois se rebiffer contre toute tentative des « anciens » ou du professeur de lui venir en aide, juste parce qu'ils se croient inférieurs et moins doués que les autres: le *problème de la stigmatisation de certaines filières* et l'ambivalence comportementale des acteurs face à la « *filiarisation* ». Mais, cela devrait-il nous dissuader dans nos recherches de stratégies visant à enrayer de nos évaluations les biais dont ils sont entachés, en vue de plus de justice? Il me semble que non. L'école est foyer de tensions sur ce point précis. Rien qu'à penser l'injonction de l'éradication de l'inégalité, on s'en rend compte: il y a « égaux et égaux », « égalité à deux vitesses » dira-t-on – et donc aussi « justice et justice » pour reprendre l'un des sous-titres de Dubet, vu que les conditions sociales de base ne sont pas satisfaisantes pour tous, les plus nantis ayant toujours beaucoup plus de chances de réussir que les pauvres qui n'en ont presque jamais. À « égalité de chances de réussite », j'ajouterai et revendiquerai comme Dubet « égalité en dignité », une « égalité indépendante du mérite »<sup>38</sup>. Mais, et les élèves

33 *Améliorer l'école*, de Gaëtane Chapelle et Denis Meuret, (2006), PUF, Chapitre 2, « Ce que l'école fait aux vaincus »

34 LIP, art 4, e-f. [http://www.geneve.ch/legislation/rsg/f/s/rsg\\_C1\\_10.html](http://www.geneve.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_C1_10.html)

35 Hotyat fait une référence frappante à l'extrême fragilité et instabilité émotionnelle de l'élève en puberté même lors d'un incident insignifiant tel le bris d'une pointe de crayon dans une salle d'examen, dans: *Revue française de pédagogie*, 2, p. 9-18

36 F. Dubet, *idem*, pp. 43 ss.

37 [http://www.geneve.ch/legislation/rsg/f/s/rsg\\_C1\\_10.html](http://www.geneve.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_C1_10.html)

38 Voir la conclusion de son article « Conflits de justice à l'école et au-delà », *idem*.

« nantis », « les plus égaux » ? N'auront-ils pas de revendication eux, un même sentiment d'injustice, si priorité ou attention particulière, disons, une « positive discrimination » venait à favoriser les moins « nantis », les moins « égaux » ? Et, par quelle pratique évaluatrice devons-nous faire suivre ce beau slogan d'« égalité en dignité » ? L'avenir de la recherche et la bonne volonté des acteurs en jugeront certainement.

## CONCLUSION

La séduction est coeur de toute relation pédagogique, ainsi que l'affirme Cifali. Et, elle s'appuie si bien sur la position de certains penseurs pour qui « les sentiments sont au fondement de toute morale » D'après ceux-ci; « le sentiment est la dernière barrière contre une inhumanité toujours possible en chacun de nous; [...] la réaction à l'insupportable est fondement de notre humanité; [...] l'indifférence n'est pas absence de sentiments, mais déjà du mépris (Terestchenko, 2005). »<sup>39</sup> Dans la même optique, elle poursuit « Ceux qui se préoccupent d'éthique, comme l'écrivain Musil (1982) ou le philosophe Paul Ricoeur (1986) ou le sociologue Zygmunt Bauman (2003), associent l'éthique aux sentiments. La honte, la culpabilité, la peur, l'angoisse, le sentiment de justice, d'injustice, etc., seraient l'apanage de l'humain, la limite de sa résistance vis-à-vis de l'inhumain. Dans les sentiments, l'humanité se reconnaîtrait. La disparition des sentiments dans l'action humaine annoncerait des temps brutaux; la perte de réaction face à l'insupportable, la possibilité du pire. L'« indifférence morale » est le signe d'une probable déshumanisation; du retour, dans la démocratie, de l'horreur connue durant la deuxième guerre mondiale. Une barbarie, toujours possible (Améry, 2005) » On reconnaîtrait Rousseau dans l'*Émile*:

« Nous entrons enfin dans l'ordre moral: nous venons de faire un second pas d'homme. Si c'en était ici le lieu [...] je ferais voir que justice et bonté ne sont point seulement des mots abstraits, de purs êtres moraux formés par l'entendement, mais de véritables affections de l'âme, éclairée par la raison, et qui ne sont qu'un progrès ordonné de nos affections primitives; que par la raison seule, indépendamment de la conscience, on ne peut établir aucune loi naturelle; et que tout le droit de la nature n'est qu'une chimère, s'il n'est fondé sur un besoin naturel au coeur humain. »<sup>40</sup>

### Des conditions d'émergence et d'assise du travail de la subjectivité engagée ?

« Une pensée de la formation ». « Former et travailler à l'essor de ce type de pensée passe », selon Cifali, par « notre capacité à revenir sur ce que nous avons fait et dit »; « notre capacité d'entendre les conséquences de nos gestes et de nos choix »; « notre passion de comprendre ce qui se passe quand nous sommes dans l'impasse, dans l'arrêt de l'action »; « notre interrogation quand nous ressentons de l'impuissance »; « notre reconnaissance de la part de responsabilité que nous prenons dans toute situation »; « le partage des énigmes »; « notre pudeur dans l'expression des sentiments »; « notre capacité d'éprouver ce que l'autre éprouve »; « notre capacité de penser avec ceux qui ont écrit »; « la confiance que nous pouvons faire en nos gestes en les confrontant à leurs conséquences »; « notre conception d'une rationalité sentie »; « le travail sur nos aveuglements même théoriques ». « Tout cela exige, nous dit Cifali, que nous partagions nos savoirs, relativisons et confrontions nos positions, et les transmettions dans nos formations. » « La construction d'une telle pensée exige du temps, conclut Cifali, un temps long incompatible avec le rythme universitaire. »

Des apories ? Un cercle vicieux ? Les 13 conditions d'émergence et de réussite du travail de la subjectivité engagée ne se révèlent-elles pas paradoxalement les réels obstacles à la réussite de ce travail ? S'adonner à cette tâche des moins ardues, « universitaro-incompatible », en situation scolaire et d'apprentissage est ce que je me permets de qualifier d'« acte méta-pragmatique de l'éducatif ».

39 La pensée affectée... *op. cit.*, p. 139

40 *Émile*, Livre IV, p. 185 in: *Oeuvres complètes* (en trois volumes) T. III, Préface de Jean-Fabre, présentation et notes de Michel Launay, éditions du Seuil, 1971.