

Claude Lessard

(2009)

“Les Hauts et les Bas
de l’obligation de résultats
en éducation.”

LES CLASSIQUES DES SCIENCES SOCIALES

CHICOUTIMI, QUÉBEC

<http://classiques.uqac.ca/>



<http://classiques.uqac.ca/>

Les Classiques des sciences sociales est une bibliothèque numérique en libre accès, fondée au Cégep de Chicoutimi en 1993 et développée en partenariat avec l’Université du Québec à Chicoutimi (UQÀC) depuis 2000.

UQAC

<http://bibliotheque.uqac.ca/>

En 2018, Les Classiques des sciences sociales fêteront leur 25^e anniversaire de fondation. Une belle initiative citoyenne.

Politique d'utilisation de la bibliothèque des Classiques

Toute reproduction et rediffusion de nos fichiers est interdite, même avec la mention de leur provenance, sans l’autorisation formelle, écrite, du fondateur des Classiques des sciences sociales, Jean-Marie Tremblay, sociologue.

Les fichiers des Classiques des sciences sociales ne peuvent sans autorisation formelle:

- être hébergés (en fichier ou page web, en totalité ou en partie) sur un serveur autre que celui des Classiques.
- servir de base de travail à un autre fichier modifié ensuite par tout autre moyen (couleur, police, mise en page, extraits, support, etc...),

Les fichiers (.html, .doc, .pdf, .rtf, .jpg, .gif) disponibles sur le site Les Classiques des sciences sociales sont la propriété des **Classiques des sciences sociales**, un organisme à but non lucratif composé exclusivement de bénévoles.

Ils sont disponibles pour une utilisation intellectuelle et personnelle et, en aucun cas, commerciale. Toute utilisation à des fins commerciales des fichiers sur ce site est strictement interdite et toute rediffusion est également strictement interdite.

**L'accès à notre travail est libre et gratuit à tous les utilisateurs.
C'est notre mission.**

Jean-Marie Tremblay, sociologue
Fondateur et Président-directeur général,
LES CLASSIQUES DES SCIENCES SOCIALES.

Un document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, bénévole,
professeur associé, Université du Québec à Chicoutimi

Courriel: classiques.sc.soc@gmail.com

Site web pédagogique : <http://jmt-sociologue.uqac.ca/>

à partir du texte de :

Claude Lessard

“Les Hauts et les Bas de l’obligation de résultats en éducation.”

In revue *Administration et éducation*, no 122, juin 2009, pp. 17-26.

Claude Lessard nous a accordé, le 27 avril 2022, l’autorisation de diffuser en libre accès à tous ce texte dans Les Classiques des sciences sociales.



Courriel : Claude Lessard : claude.lessard@umontreal.ca

Police de caractères utilisés :

Pour le texte: Times New Roman, 14 points.

Pour les notes de bas de page : Times New Roman, 12 points.

Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2008 pour Macintosh.

Mise en page sur papier format : LETTRE US, 8.5’’ x 11’’.

Édition numérique réalisée le 26 juillet 2022 à Chicoutimi, Québec.



Claude Lessard

“Les Hauts et les Bas de l’obligation de résultats
en éducation.”



In revue *Administration et Éducation*, 2009/2, pp. 17-26.

Note pour la version numérique : La numérotation entre crochets [] correspond à la pagination, en début de page, de l’édition d’origine numérisée. JMT.

Par exemple, [1] correspond au début de la page 1 de l’édition papier numérisée.

Un grand merci à l’auteur pour avoir entièrement révisé le texte numérique afin de supprimer toute erreur de reconnaissance de caractère.

Jean-Marie Tremblay
24 juillet 2022

Claude Lessard, sociologue

CRIFPE, Université de Montréal
Département d’administration et fondements de l’éducation
Faculté des sciences de l’éducation
C.P. 6128, succursale Centre-ville, Montréal, Québec H3C 3J7
Courriel : claude.lessard@umontreal.ca

[17]

Claude Lessard

“Les Hauts et les Bas de l’obligation de résultats
en éducation.”

In revue *Administration et Éducation*, 2009/2, pp. 17-26.

Résumé

[Retour à la table des matières](#)

L’auteur présente l’émergence du New Public Management et la réflexion sur “l’école communautaire”, très prégnante dans les pays d’influence anglo-saxonne. Il introduit des arguments en faveur et en opposition à l’obligation de résultats en éducation.

Dépassement du statut social lié à la naissance, efficacité des services publics ou valorisation des personnels par leur prise d’autonomie plaident pour l’obligation de résultats. Les risques de dérives et en particulier la stratification sociale des écoles ou une attente excessive envers les enfants pondèrent le discours avant que l’auteur rappelle la nécessité d’une conduite régulée des réformes et appelle les décideurs à considérer les réalités de la mise en œuvre.

L’émergence du New Public Management

Pendant ¹ que, tel la marée, le débat scolaire va et vient sur la place publique au gré des humeurs politiciennes et médiatiques, toujours construit sur les mêmes oppositions simplistes (tradition/ modernité, savoir/élève, rigueur/créativité, réussite pour tous/sélection des meilleurs, restauration/innovation, autorité/liberté, etc.), certaines politiques administratives, perçues trop rapidement comme “internes” et d’ordre inférieur par rapport aux grandes finalités âpre ment disputées, continuent

¹ Je remercie David d’Arrisso pour ses commentaires toujours judicieux.

leur route, modifiant les rapports sociaux scolaires de façon significative.

Parmi celles-ci, il y a sans conteste des réformes de l’administration publique dont le but est de “moderniser” l’état, c’est-à-dire de le soumettre à une plus grande logique d’efficacité et d’efficience que par le passé, et qu’incarne le new Public management (NPM). L’état ne cherche plus à être le lieu où le bien commun et juste se construit laborieusement mais durablement dans la délibération, celle-ci étant l’expression des rapports sociaux conflictuels ; il se contente d’être le lieu de la recherche rapide, économe et parfois autoritaire des moyens les plus appropriés pour l’atteinte de finalités générales et apparemment consensuelles, qui en fait sont celles que lui imposent depuis trente ans le triomphe du capitalisme sur le communisme, la mondialisation économique, et, récemment, la crise financière et économique. Si l’on reprend les catégories d’Habermas [18] (2006) que lui-même puise chez Aristote, la politique (l’idée que l’on s’en fait) n’est plus une “pratique”, elle est une “technique”. Cette idée du politique ne porte plus sur la justice et la promotion d’une vie vertueuse, mais elle cherche plutôt à organiser techniquement la société de manière à produire chez les citoyens administrés les comportements adaptés et corrects ; l’idée de politique se détache de la morale et se lie à la science positive et utilitaire. Encore que le retour en force dans plusieurs pays du conservatisme moral et du fondamentalisme religieux oblige à nuancer, mais non à contredire, les propos précédents.

Concrètement, cet appauvrissement du politique et cette primauté de la rationalité instrumentale s’expriment dans une gouvernance qui, sous prétexte de faire une grande place aux “usagers” et à la souveraineté de leurs demandes, leur laisse le soin de définir les finalités de l’action publique locale, celles-ci étant dès lors associées à la satisfaction de leurs intérêts individuels ou de groupe. L’État peut dès lors se concentrer sur sa propre réforme, celle-ci étant définie en termes gestionnaires et comptables, suivant les canons que lui imposent prêteurs et institutions financières. C’est ainsi que l’État efficace, c’est l’État modeste et réduit qui répond aux attentes de ses clients. L’État, responsable de services qu’il a lui-même créés au 20e siècle et considérablement développés au cours des trente Glorieuses, doit se “moderniser” afin de rendre ceux-ci efficaces et efficients : si cela implique que des institutions d’État doivent être mises en concurrence les unes avec les autres et

classées suivant leur performance sur des indicateurs objectifs, ou que d’autres fournisseurs que l’État en assure la prestation, qu’il en soit ainsi. Si cela commande aussi une privatisation ou, à tout le moins, la mise sur pied d’un secteur privé, capable d’éperonner le secteur public, alors l’État doit accepter de se concurrencer lui-même en soutenant cette compétition, source d’innovation et d’efficacité selon le NPM. C’est ainsi que sont introduits dans la réalisation de l’action publique des éléments de sous-traitance, de concurrence et de privatisation.

Les hauts de l’obligation de résultats

Cette logique a pénétré les administrations publiques, les organisations internationales, les universités et le monde de la pensée. Selon les pays et les régions, les traditions et les cultures politiques, cette pénétration varie, mais partout, elle repose sur les mêmes instruments : des systèmes d’évaluation perçant l’opacité des institutions devant désormais se montrer transparentes dans leur fonctionnement et dans leurs résultats, des indicateurs chiffrés mesurant la performance de chacun, un classement des institutions soumises à l’obligation de résultats, une mesure de l’écart entre la performance réelle et l’objectif ciblé, une comparaison avec des unités comparables (ou pas) ou des institutions concurrentes, des doses variables de concurrence et de choix laissé aux usagers.

[19]

Malgré quelques dénonciations et certaines analyses alarmistes, forte de ces instruments apparemment objectifs (parce que quantitatifs) ou éprouvés (la concurrence), cette logique a néanmoins pénétré le monde de l’action publique, à telle enseigne que les univers traditionnellement opposés de l’entreprise privée et du service public ont vu leurs frontières devenir plus poreuses et plus fluides, comme en fait foi la croissance de la précarité d’emploi dans le secteur public, les politiques de “réingénierie” de l’État, les multiples “réorganisations du travail” dans le secteur public, les contrats de performances, etc. L’expression “obligation de résultats” véhicule bien cette pénétration dans

l’univers public d’une logique d’efficacité et d’efficience construite suivant les canons de l’entreprise privée ².

Et son succès tient à son caractère d’évidence et à son pouvoir de séduction. Car qui ne désire pas des services publics efficaces, qui non seulement poursuivent, mais atteignent véritablement les objectifs pour lesquels ils ont été créés (instruire, soigner, protéger, rendre la justice, etc.) ? Ne sommes-nous pas les premiers à rappeler à nos élus les objectifs souvent quantifiés qu’ils ont promis d’atteindre ? Que ceux-ci portent sur la diminution des émissions des gaz à effet de serre, sur le contrôle du réchauffement climatique, sur la création d’emploi, sur la lutte contre le décrochage scolaire, sur le temps d’attente dans les urgences d’hôpitaux, sur les transports en commun, etc., il n’y a pas d’objectifs ou de politiques qui ne soient désormais chiffrés, quantifiés et cadrés dans un temps précis et planifié. Certes, les acteurs publics jouent avec ces chiffres, ces indicateurs, ces calendriers, mais il n’empêche que nous les soumettons (à juste titre) à une forme d’obligation de résultats. C’est ainsi que nous cherchons à les rendre imputables de leurs actions ou de leur inaction.

Aussi, la modernité est associée avec l’idée d’acquisition du statut et le refus du statut inné (associé à l’ancien régime et aux sociétés dites traditionnelles). Que les travailleurs à tous les échelons de la hiérarchie organisationnelle soient soumis à l’obligation de performance et évalués en conséquence, n’est-ce pas l’expression de la justice méritocratique ? Qu’y a-t-il de mal à récompenser les meilleurs, les plus travaillants, les plus efficaces, bref, les plus méritants ? N’est-ce pas là l’un des piliers de la modernité ? Le levier par excellence de la créativité et de l’innovation ?

Aussi, dans les pays dont la culture politique valorise le contrôle démocratique “local”, proche des citoyens, l’obligation de résultats a été associée au thème et au slogan de l’école communautaire, c’est-à-dire d’une école bien branchée sur les attentes des parents et sur les valeurs de la communauté locale. Un nouvel échange était ainsi mis de

² Un exemple de cette fluidité : un cégep (lycée) québécois public offre une formation pour préparer des élèves du primaire à réussir les examens d’admission au collège (secondaire) privé. On peut imaginer qu’il pense ainsi “fidéliser” ces élèves et leurs familles et compte les attirer après leurs études secondaires dans son institution.

l’avant : la communauté soutient l’école, et celle-ci accorde plus de place à ses représentants dans le processus de décision [20] de l’école. Les résultats ainsi poursuivis et valorisés sont colorés par la communauté locale, à qui l’école doit rendre des comptes.

Enfin, pour des travailleurs (professionnels ou pas), n’est-ce pas valorisant que le discours managérial récent leur reconnaisse une liberté de moyens en contrepartie d’une obligation de résultats ? “Vous êtes les mieux placés pour agir à bon escient, pour vous adapter aux situations changeantes et imprévisibles”, se fait-on dire de plus en plus souvent, “alors soyez autonomes ; ce qui m’importe comme patron, ce sont les résultats. Comment vous y arrivez, cela est de votre ressort. Je vous fais confiance, mais je veux des résultats”. Que cette injonction d’autonomie soit paradoxale et piégée, cela est certain. Mais il n’en reste pas moins qu’il y a dans cet appel à l’autonomie professionnelle quelque chose de séduisant, notamment pour celles et ceux dont le travail fut traditionnellement fortement encadré. Qu’il y ait aussi une part de vérité dans l’association entre autonomie au travail et efficacité, cela apparaît incontestable, comme l’ergonomie contemporaine et la sociologie des organisations l’ont montré.

Expression de l’évolution du politique, traduction de la fluidité institutionnelle du politique et de l’économique, du privé et du public, valorisation de la rationalité instrumentale, de la transparence des organisations, de l’imputabilité des élites comme des subalternes, nouvelle version de la méritocratie, de l’école communautaire et de l’autonomie professionnelle, l’obligation de résultats, dans toute sa polysémie, doit son succès à tout cela à la fois.

Les bas de l’obligation de résultats

Mais ce succès n’est pas incontesté, tant certaines dérives ou effets en inquiètent plus d’un. Par exemple, au Québec, les écoles publiques, en milieu urbain, se concurrencent entre elles, autant qu’elles s’adaptent à la concurrence du secteur privé en adoptant les pratiques de celles-ci (différentiation du curriculum au secondaire, pratiques sélectives à l’entrée). Dans certaines de leurs sections ou carrément dans certaines écoles publiques entières, on survit ainsi dans un quasi marché

hautement compétitif et décroissant (démographie oblige), on limite tant bien que mal le transfert de ses “bons” élèves vers le privé (subventionné par l’État à hauteur de 60 % et justifié par l’économie des coûts assumés par l’État et par son effet supposément positif sur le réseau public), mais au final, on s’avère incapable d’améliorer la réussite de ses élèves “moyens” ou “faibles”. Car en effet, malgré bientôt trois décennies de ce régime censé améliorer l’école publique, celle-ci demeure incapable de lutter efficacement contre le retard et le décrochage scolaire. L’écart de performance entre le réseau public et le réseau privé se maintient, voire augmente dans certains cas. Une spirale descendante est installée : un bon parent est fortement tenté de fuir le réseau public. Cela est un comportement parfaitement rationnel, une bonne gestion des risques, une assurance, une garantie de sécurité, la meilleure [21] chance d’assurer pour les enfants de classe moyenne l’avenir et la reproduction sociale (Lessard, 2007).

Il y a donc une contradiction entre, d’une part, les promesses de l’obligation de résultats et ses dispositifs privilégiés, et, d’autre part, l’efficacité globale du système éducatif. Certes, certaines écoles performant mieux, ainsi que les classements annuels le révèlent, mais ce sont pour l’essentiel toujours les mêmes ; et d’une année sur l’autre, leur position se renforce, car du fait même de leur classement, elles ont un pouvoir d’attraction plus grand, bonifiant ainsi leur bassin de recrutement ; les moins bonnes écoles bougent peu, à moins de connaître des changements importants dans leur recrutement social. Les écoles publiques en milieu urbain se spécialisent dans l’éducation d’élèves de milieux populaires ou défavorisés, ce qui n’est guère attirant pour des parents de classes moyennes, inquiets, dans le contexte de la mondialisation économique, de leur reproduction sociale. Souvent ces écoles s’enfoncent dans un cercle vicieux qui fait en sorte qu’elles ne reçoivent que de jeunes enseignants/directeurs n’ayant pas l’expérience nécessaire et qui les quittent dès qu’ils le peuvent... rendant extrêmement difficile la construction d’une équipe-école expérimentée, apte à répondre de manière adéquate aux besoins particuliers de ces clientèles. Il y a donc un effet classement, et cet effet est pervers. La performance des uns est liée au maintien ou à l’accroissement des inégalités et des écarts entre les écoles.

Pour les enseignants, l’obligation de résultats ne semble pas s’accompagner d’une plus grande autonomie au plan des moyens.

L’échange correspondant à davantage d’autonomie pour davantage de résultats ne se matérialise pas. En fait, au sein du réseau public, et auprès des populations d’élèves “difficiles”, ce n’est pas tant l’autonomie professionnelle qui est un problème que la surcharge du travail, tant dans ses activités centrales que périphériques, et sa difficulté croissante.

Car les politiques actuelles obligent les établissements à développer de nouvelles activités pour gérer de nouvelles demandes faites à l’école et à son personnel. Si l’école a ses activités centrales fortement institutionnalisées (l’enseignement assumé par un professeur responsable d’un groupe d’élèves rassemblés dans une classe, l’évaluation des apprentissages et le classement des élèves), l’obligation de résultat commande à celle-ci de s’activer dans plusieurs autres directions, toutes énergivores et consommatrices de temps et de ressources : il faut s’organiser collectivement pour des levées de fonds, nécessaires pour contrebalancer la stagnation ou la réduction du financement étatique, il faut construire des partenariats communautaires selon la philosophie de l’école communautaire et pour s’assurer de la fidélité des familles avoisinantes, il faut aussi rédiger un énoncé de mission, un plan de réussite, un dépliant publicitaire, construire avec les enseignants et les parents les consensus autour de ces objets de politique locale, il faut organiser des journées “portes ouvertes”, faire de la publicité dans les journaux de [22] quartier, sonder les parents pour connaître leurs attentes, éventuellement diversifier le curriculum pour répondre à ces attentes ; les enseignants doivent aussi intégrer dans leur classe des élèves de plus en plus divers, et réagir aux injonctions de la bureaucratie scolaire (politique d’intégration des élèves en difficulté, nouveau curriculum, nouvelle politique d’évaluation des élèves, injonctions pédagogiques, etc.). Car toutes ces demandes et les activités qu’elles commandent sont légitimées par l’environnement politique national et local de l’école : celle-ci ne peut donc s’en soustraire sans en payer un prix difficile à estimer tant qu’on n’a pas pris ses distances avec l’ensemble de ces demandes. Ce développement de multiples activités périphériques ainsi que certaines incursions dans les activités centrales de l’institution expliquent l’essoufflement des enseignants et le discours des centrales syndicales sur l’alourdissement de la tâche des enseignants.

On doit y voir aussi une défense des activités centrales de l’école contre la prolifération des activités périphériques et leur envahissement dans le quotidien du travail des enseignants. Dans de grandes

organisations, habituellement cette protection passe par une division du travail, des personnes dégagées à cette fin assumant la responsabilité des activités périphériques ; mais dans de petites organisations comme des écoles primaires ou même des écoles secondaires de petite ou moyenne taille, dans un contexte démographique de diminution des effectifs d’élèves, tout le personnel en place doit faire sa part et prendre sur lui les activités périphériques. D’où le sentiment d’essoufflement et de surcharge.

L’obligation de résultats apparaît dès lors comme une prescription multiforme impossible à satisfaire, une pression induite de la hiérarchie scolaire qui démoralise les enseignants et dévalorise leur travail, par ignorance (volontaire ?) des difficultés et des épreuves quotidiennes que les enseignants vivent. Elle ne répond pas à leurs véritables préoccupations, elle ne leur donne pas davantage de moyens ou de ressources pour être plus efficaces, elle augmente plutôt leur responsabilité et exige d’eux davantage. L’échange est dès lors perçu comme unidirectionnel : davantage de travail et d’encadrement du travail (notamment par le biais de l’évaluation standardisée des apprentissages des élèves, et par l’évaluation des personnels et des établissements), pour davantage de résultats. Par sa centration quasi obsessionnelle sur la performance et la réussite, l’obligation de résultats apparaît aussi à plus d’un titre comme anti-pédagogique, soumettant les élèves à un régime de performance valorisant les apprentissages simples et à court terme, l’évaluation standardisée des apprentissages réduisant ceux-ci à la réussite à des tests, à la gestion du stress et à la performance en situation d’examen. Là où (notamment, au Canada anglais et aux États-Unis) les réformes des programmes d’enseignement ont contribué à la standardisation de l’évaluation des apprentissages des élèves, bon nombre d’enseignants ont le sentiment que leur métier se réduit à préparer les élèves à des tests et à les former à la passation de ces tests. L’obligation de résultats apparaît réductrice [23] tant pour la qualité de la formation des élèves que pour la richesse de l’enseignement dispensé. Mais elle est aussi rassurante, surtout si à court terme, les courbes de réussite remontent : certains enseignants seront dès lors tentés de troquer une vision éducative large et professionnelle de leur métier pour un peu plus de réussite, telle que définie par les indicateurs officiels, même si cela signifie une “technicisation” de leur métier.

Il y a une part de vérité dans cette analyse, même si on peut penser que bon nombre d’enseignants sont en mesure de se protéger et de sauvegarder l’intégrité de leur métier, malgré les pressions indues. Mais s’ils y arrivent, c’est contre le “système”, pas grâce à lui. Force est de constater que ce n’est pas un hasard si le thème de la souffrance au travail occupe une place importante dans la production scientifique. Il révèle quelque chose d’important : un écart douloureux entre l’univers des prescriptions du travail et les possibilités réels d’accomplissement (Hélou et Lantheaume, 2008 ; Lantheaume, 2007).

Les directions d’école pourraient être les grandes gagnantes de l’avènement des politiques d’obligation de résultats, même si elles aussi voient présentement leur charge de travail augmenter. En effet, ces politiques se sont accompagnées de diverses formes de décentralisation ou de déconcentration, et d’une volonté d’accroître l’autonomie des établissements, afin qu’ils puissent mieux s’adapter aux particularités de leur environnement local et jouer le jeu de la concurrence. Leader communautaire, actrice politique locale, agent de mobilisation de son établissement, leader pédagogique, la fonction de direction d’école, en s’éloignant de la fonction traditionnelle de simple garante de l’ordre bureaucratique scolaire, et en se rapprochant des conceptions entrepreneuriales du leadership, a trouvé en quelque sorte les fondements modernes d’une nouvelle professionnalité. Certes, au total, les directions travaillent et décident davantage, tout comme les enseignants (du moins en ce qui concerne la charge de travail), mais elles y ont gagné en statut, en autonomie et en pouvoir : en bref, elles se sont professionnalisées. Du moins, c’est ce que semble révéler une étude pancanadienne (Lesnard, Kamanzi et Laroche, 2008). Elles ont donc intérêt à ce que leur établissement performe ou, à tout le moins, qu’il tire son épingle du jeu et gère au mieux ses possibilités et ses contraintes. Mais présentement, du moins au Québec, les directions d’école ne sont gagnantes que dans la mesure où elles ne cherchent pas trop à sortir du carré de sable, qui est toujours prescrit par les grands encadrements nationaux. Elles gèrent de plus en plus de contraintes et de moins en moins de possibilités.

Si tel est le cas, on peut penser que plus l’obligation de résultats s’institutionnalisera, plus la distance entre les bonnes et les moins bonnes écoles va augmenter et plus les tensions vont s’accroître entre les personnels (direction et enseignants) des écoles qui performent et ceux des écoles qui n’arrivent pas à performer. Ces personnels rêvent

d’être dans une bonne école, mais risquent d’être [24] de plus en plus stigmatisés par le fait qu’ils soient dans des écoles qui ne performant pas.

Au sein des groupes sociaux extérieurs à l’école, les valeurs de performance scolaire, traditionnellement importantes (tout comme celles d’épanouissement de l’enfant, du moins au sein des “nouvelles” classes moyennes (Dubet, 1997, de Singly, 1997 et 2000), redeviennent centrales, et ce, peut-être plus tôt dans la carrière scolaire de l’enfant qu’il y a une génération ou deux. C’est ainsi que certains parents feront pression pour que leur enfant soit admis dès le primaire dans une école dispensant le programme dit de baccalauréat international, qu’il y passe et réussisse les examens d’admission (à 4-5 ans). Si l’entrée au secondaire privé est une étape cruciale dans le cheminement scolaire et professionnel de l’élève, alors il faut dès le primaire préparer convenablement l’enfant. au Québec, les tests d’admission pour les institutions privées se déroulent à l’automne de la 6e année du primaire. Un enfant peut se présenter aux examens d’autant d’institutions que ses parents le désirent ou l’estiment nécessaire afin d’augmenter ses chances d’être admis. Il ne suffit pas de passer le test d’admission une fois, les résultats n’étant pas transmis aux autres institutions privées dans lesquelles on souhaite voir son enfant admis. Chaque institution a ses tests, ou sa version des tests reconnus (ces tests sont construits et administrés par une entreprise privée, experte dans le domaine de l’évaluation des apprentissages). C’est ainsi que certains enfants seront soumis au stress de plusieurs sessions d’examens ayant lieu tout au long des samedis d’octobre. Certains enseignants de la 6e année du primaire constatent que les élèves ne s’investissent véritablement dans leurs apprentissages scolaires de la 6e année qu’une fois cette ronde de tests d’admission complétée, c’est-à-dire en novembre.

Pour se préparer convenablement à ces examens, plusieurs enfants sont coachés par des instructeurs privés. On trouve également, parmi les meilleures ventes en librairie, plusieurs manuels visant à préparer les jeunes à passer ces tests. De petites entreprises privées de *coaching* se sont ainsi développées au cours des dernières années afin d’augmenter les chances de réussite des enfants aux tests d’admission du secondaire. Un bon parent doit mettre toutes les chances du côté de son enfant, d’où cet investissement financier dans le *coaching* individualisé tout au long de l’année et l’été précédant les examens d’entrée.

Qu’il y ait des effets réels sur le niveau d’anxiété (normal ou pathologique) des enfants (et des parents) et que les conséquences de l’échec (quel qu’en soit l’ampleur) soient difficiles à assumer pour le jeune élève, cela ne fait aucun doute. Mais du point de vue de l’obligation de résultats et de la méritocratie qu’elle soutient, cela fait partie de ce que les militaires appellent les dommages collatéraux. Plus problématique, dans la logique même de l’obligation de résultats, est le caractère artificiel et peu durable de la performance des enfants hyper préparés à l’épreuve de leur vie. C’est du moins ce que constatent plusieurs enseignants du secondaire : un certain [25] nombre de leurs élèves ont fait à l’examen d’admission la performance de leur vie, quelque chose d’exceptionnel qui n’a pas valeur de permanence ou de stabilité, parce qu’elle repose sur un encadrement supplémentaire et temporaire (le *coaching*), comme un soutien et une pression parentale ciblée sur l’examen. Ces éléments disparaissant avec le succès et l’entrée à l’école secondaire de son choix, la performance exceptionnelle fait de même ! Et les nouveaux arrivants au secondaire déçoivent leurs enseignants ³.

Il y a dans ce scénario quelque chose de comparable à ce que nous montre la télévision dans des émissions fort populaires où des concurrents, en l’espace de quelques semaines, parce qu’ils sont bien *coachés* et parce que la pression du public joue à fond, font la performance de leur vie en danse, en chant, ou dans une autre discipline artistique. Ce sont des gens ordinaires, ce ne sont pas des professionnels, mais ils performant de manière exceptionnelle, donnant ainsi à voir que lorsque l’on veut véritablement, que l’on y met l’effort et que l’on accepte la pression, on peut réussir. Dans certaines de ces émissions, il n’y a pas de prix ; c’est le plaisir de la performance exceptionnelle qui est la récompense, surtout si elle est reconnue par les juges comme la meilleure.

L’admission au secondaire privé ou à un programme public sélectif repose aussi sur le rendement scolaire au primaire. En fait, le bulletin de la 5e année est important, dans la mesure où il est censé traduire les acquis scolaires. Plusieurs parents sont au courant de cela, d’où un encadrement plus serré des enfants en 5e année et d’où une pression plus

³ J. Lambert prépare un mémoire de maîtrise sur ces phénomènes de coaching privé et sur les pressions à la performance, subies par de nombreux enfants. Je la remercie pour de précieuses informations.

grande ressentie par les enseignants pour assurer à ces enfants un bon bulletin.

L’obligation de résultats ne rend pas le système globalement et durablement plus efficace, ni ne semble assurer des apprentissages intégrés et permanents. Elle valorise les performances des meilleurs, des performances exceptionnelles, une forme de prouesse qui légitime le classement. Elle n’augmente pas l’autonomie des enseignants, seulement leur charge de travail et leur niveau de responsabilité. Elle est portée par des directions d’écoles qui en acceptent les exigences en retour d’un statut plus élevé. Elle est donc potentiellement source de tensions et de conflits entre ces deux groupes.

Conclusion

On peut penser que toute politique, en cours d’implantation, engendre des dérives qui apparaissent problématiques ou contradictoires avec les intentions poursuivies. Peut-être est-ce inévitable, et qu’une plus grande réflexivité aux paliers décisionnels pourrait corriger le tir, limiter les dégâts et rappeler à tous ce que la politique entendait au départ améliorer. Mais malheureusement, cette nécessaire [26] réflexivité est présentement contrainte et bridée par un facteur idéologique non négligeable et d’autant plus fort qu’il se présente sous les habits du sens commun et du “gros bon sens”, par l’éloignement des décideurs politiques des terrains de l’action, et par leur grande sensibilité aux pressions des parents de classes moyennes (leurs électeurs).

J’aime à penser que le triomphe de l’obligation de résultats en éducation sera de courte durée : la crise financière et économique qui sévit aujourd’hui donne à voir que l’État a encore sa place et qu’il n’a pas à soumettre les institutions dont il est responsable à des conceptions réductrices de l’efficacité et de l’efficacité, mais qu’il doit au contraire soumettre celles-ci à des priorités plus généreuses, dictées par le bien commun et la justice. Si cela s’avère vrai, alors on peut envisager que l’école retrouve sa voix, celle d’une vision large et humaniste de sa mission culturelle et celle de la justice sociale.

Claude Lessard

*Département d’Administration et des Fondements de l’Éducation,
Faculté des sciences de l’éducation,
Université de Montréal,
CRIFPE-Montréal.*

Références

De Singly, F. (2000). L’école et la famille, pp.271-278, in A.Van Zanten (sld), *L’école, l’état des savoirs*. Paris, éditions la découverte, textes à l’appui, série l’état des savoirs.

De Singly, F. (1997). La mobilisation familiale pour le capital scolaire, in *Écoles, Familles, le malentendu*. Paris, les éditions textuel.

Dubet, F. (1997). *Écoles, Familles, le malentendu*. Paris, les éditions textuel.

Habermas, J. (2006). *Théorie et Pratique*, Paris, Payot.

Hélou C., Lantheaume F. (2008), Les difficultés au travail des enseignants : exception ou part constitutive du métier ?, *Recherche et Formation*, n° 57, 65-78.

Lantheaume, F. (2007). L’activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance, *Éducation et Sociétés*, n° 19, 67-81.

Lessard C., Meirieu P. (2005). *L’obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Paris, de Boeck, coll. Perspectives en éducation et formation.

Lessard C. (2007). La déception des classes moyennes à l’égard de l’école. Le cas du Canada. Dossier : l’émergence d’une autre école, *Revue internationale d’Éducation*, Sèvres, n° 46, 77-85.

Lessard C., Kamanzi C., Larochelle M.(2008). La perception des politiques éducatives chez les directions d’école et les enseignants canadiens : l’influence de l’idéologie professionnelle, *Sociologie et Sociétés*, vol. XL, n° 1, 93-118.

