

vous avez dit ...

pédagogie

**ECHECS DES UNS,
INECHECS DES AUTRES :**

**DE LA RE-CONNAISSANCE DANS LE
PUZZLE SCOLAIRE DES ATTENTES.**

**P. MARC
J.-M. CHAPPUIS
Ph. ROVERO**

UNIVERSITE DE NEUCHÂTEL

**SÉMINAIRE DE PÉDAGOGIE
CLOS-BROCHET 30
2000 NEUCHÂTEL**

V O U S A V E Z D I T ...

P E D A G O G I E

ECHECS DES UNS,
INECHECS DES AUTRES :
DE LA RE-CONNAISSANCE DANS LE
PUZZLE SCOLAIRE DES ATTENTES.

P. MARC
J.-M. CHAPPUIS
Ph. ROVERO

No 1

avril 1982

U N I V E R S I T E D E N E U C H A T E L

SEMINAIRE DE PEDAGOGIE
CLOS-BROCHET 30 tél.(038) 25 21 55
2000 NEUCHATEL

ECHECS DES UNS, INECHECS DES AUTRES:

DE LA RE-CONNAISSANCE DANS LE PUZZLE SCOLAIRE DES ATTENTES

par P. MARC,

J.M. CHAPPUIS,

Ph. ROVERO.

"J'appartiens à cette espèce d'individus répugnants qui mènent une existence irréprochable pour ne pas exposer un principe dans les fondrières de leur conscience. Je me suis fait, pour mon plaisir, une certaine idée de l'homme et, au lieu de la vérifier sur moi-même, j'ai passé ma vie à m'y conformer pour me prouver qu'elle était vraie."

M. Aymé, *Le chemin des écoliers*, Gallimard, Paris, 1946 (coll. Folio, p. 221).

"J'avais tout de suite trouvé le grand principe: que tous les hommes sont égaux, ou plutôt que la chose irréductible et cachée, l'âme, est égale en tous les hommes. Et que tout ce qui pouvait s'y ajouter: le génie, le savoir, l'intelligence, les bonnes manières, n'était pas plus qu'un arbrisseau sur le flanc de cet Himalaya."

V. Larbaud, *A.O. Barnabooth...*, in *Oeuvres*, Gallimard, Paris, Bibl. Pléiade, 1958, p. 142.

INTRODUCTION

Chacun sait, depuis la démonstration qu'en fit S. Freud au niveau du lapsus notamment mais aussi, plus largement, par les analyses qu'il mena de tous ces actes par lesquels se révèle l'enfoui, chacun sait que nos choix, en quelque matière, ne sauraient être tout à fait gratuits. Ce fait fonde même, en rejetant tout hasard de notre vie mentale, ce que l'on peut dénommer le postulat fondamental sans lequel la psychanalyse n'aurait pu voir le jour: toute conduite a un sens. Ce dernier peut être profond et impossible à cerner ou, au contraire, affleurer la vie consciente et se dire quasi instantanément; qu'importe: le soupçon - ou la recherche si l'on préfère - est susceptible de toucher tout comportement; en d'autres termes, aucun comportement n'est à l'abri de ce soupçon - ou de cette recherche.

Ainsi est-on particulièrement en droit de scruter les manifestations linguistiques, les mots, les intonations, bref les manières de traduire dans notre langage un phénomène donné. La démarche est connue et l'un d'entre nous s'y essaya en ce qui concerne l'objet créativité, qui s'origine précisément dans tout un langage (1), et à propos de cette innovation que fut en France l'éducation sexuelle, cette dernière s'accompagnant aussi de terminologies particulières, si ce n'est singulières (2).

L'école, comme toute institution et tout groupement humain, privilégie certains mots pour décrire les événements qui la traversent. Et ce

(1) P. Marc, Réflexion psychosociologique sur la faveur rencontrée par la notion de créativité, *Bull. Soc. Binet & Simon*, V, 1977, 558, pp. 236-261. Repris in *Psychologie scolaire*, Bull. de l'AFPS, 24, 1978, pp. 41-66.

P. Marc, Créativité, sens individuel et sens social, *Bull. Psych. Clinique* (Lyon), IV, 1979, pp. 81-99.

Sur le même sujet, consulter au préalable D. Hameline, La créativité: fortune d'un concept ou concept de fortune, *La Maison Dieu*, 111, 1972, pp. 84-109.

(2) P. Marc, Mode et magie en matière d'éducation sexuelle, *Bull. Soc. Binet & Simon*, IV, 1978, 563, pp. 164-192. Repris in *Psychologie scolaire*, Bull. de l'AFPS, 27/28, 1979, pp. 121-150. Repris in *Infanzia*, 35, 1979, pp. 2-9.

langage coutumier, pour qui s'y intéresse, dévoile du non-dit, autant ce qui cherche plus ou moins à se dire dans l'école que ce qui y est soigneusement tu. Aussi est-il intéressant d'examiner certains de ces mots par lesquels les représentants de l'école expliquent les phénomènes auxquels ils sont confrontés, en se demandant si, derrière ces mots habituels, s'ancrent plus d'éléments que ceux qui se trouvent apparemment véhiculés, si un contenu latent colore un contenu manifeste.

Le présent travail concerne une analyse rapide et particulière des termes qui, dans le contexte scolaire, ont pour fonction de décrire les difficultés ou les absences de difficultés éprouvées par les élèves: il s'agit des mots *échec* et *insuccès* d'une part, *réussite* et *succès* d'autre part. On voit que ces termes sont ceux du langage courant; pour qualifier certaines difficultés des élèves, sont bien employés parfois, dans l'école, quelques mots de préfixe dys- (dyslexie, dyscalculie, etc.), mais ces mots, chacun le reconnaîtra, sont d'emploi peu fréquent par rapport aux précédents. Il y a trois quarts de siècle, A. Binet s'insurgeait déjà contre l'utilisation anarchique du mot "paresse" en contexte scolaire (3); l'exemple montre qu'il fut peu entendu puisque ce mot fleurit toujours largement dans nos salles de classe; le mot doit être prohibé, disait Binet, parce qu'il recouvre des comportements variables: ce terme du langage de tous les jours, selon lui, était inutile en contexte scolaire. La "paresse", sûrement, mériterait à elle seule une étude originale; mais, et de ce point de vue notre démarche n'est pas intrinsèquement différente de celle de Binet, ce n'est pas tant cette similarité d'emploi dans l'école et dans la rue qui est choquante; ce qui mérite réflexion, encore une fois, c'est ce qui se profile derrière ces mots coutumiers.

Les chercheurs se préoccupent assez peu des élèves "sans problèmes", si ce n'est des "surdoués" dont on nous dit, malgré tout, que eux aussi ont leurs difficultés, spécifiques. Par contre, les livres sont nombreux qui concernent les élèves "à problèmes"; à leur sujet, les mots échec

(3) A. Binet, *Les idées modernes sur les enfants*, Flammarion, Paris, 1973 (rééd.).

et insuccès sont tous deux usités (4). Mais à l'école, loin des laboratoires et des considérations parfois trop théoriques aux yeux du praticien, le mot échec est beaucoup plus employé que le mot insuccès; on ré-évoquera cette variation d'utilisation mais, ce qui explique que les deux termes soient retenus, c'est que tous deux sont utilisés.

Le choix des quatre mots échec, insuccès, réussite et succès n'est donc pas dû au seul hasard; sans doute ont-ils tous une longue série de synonymes et sont-ils prélevés dans un champ considérable; mais ces quatre termes sont les seuls qui soient suffisamment employés en contexte scolaire pour qu'il en soit tenu compte dans la présente recherche (5).

A. ETYMOLOGIE

L'étymologie des quatre mots ne saurait être passée sous silence, d'abord parce que la procédure est le plus souvent enrichissante, ensuite parce qu'elle permet d'emblée une progression décisive. Le terme succès, et son inverse insuccès, est d'étymologie univoque. Il provient du latin *successus* et insiste sur l'action d'approcher de, ou, si l'on

(4) Des considérations d'édition peuvent intervenir et amener à choisir l'un des mots pour ne pas évoquer un titre qui utilise l'autre. On s'en tiendra à ces deux exemples:

G. Avanzini, *L'échec scolaire*, Ed. Universitaires, Paris, 1967. Repris par Le Centurion, Paris, 1978.

A. Le Gall, *Les insuccès scolaires*, PUF (Que sais-je ?), Paris, 1954 (6ème éd. refondue, 1973).

(5) Le dictionnaire Robert des synonymes livre respectivement 18 et 19 mots ou expressions pour les deux couples:

échec/insuccès: aléa, avortement, chute, déconvenue, défaite, faillite, fiasco, four, infortune, mauvaise fortune, perte, pile (fam.), ratage, revers, ruine, tape, traverse, veste (fam.);

réussite/succès: avantage, bonheur, bonne fortune, chance, événement heureux, exploit, gain, gloire, honneur, issue heureuse, lauriers, performance, prospérité, prouesse, tour de force, triomphe, trophée, veine, victoire.

On voit que ces 37 mots ou expressions n'ont pas dans le langage scolaire courant la place de choix des quatre termes retenus, ni ne jouent d'ailleurs dans le parler journalier le même large rôle.

préfère, de se rapprocher de (*succedere*). Le succès résulte d'une succession achevée, l'insuccès d'une succession inachevée, quelque part d'un blocage. Il y a un parcours, un processus que l'on parvient ou non à suivre, en vue d'atteindre un but préfixé, des étapes successives à franchir ou sur lesquelles l'on achoppe. L'individu, autrement dit, est nanti d'un projet: il le réalise en cas de succès, ne le réalise pas, ou incomplètement, en cas d'insuccès (6). Rien, malgré cette clarté terminologique, ne nous renseigne toutefois sur un point dont l'importance apparaît plus loin: ce projet est-il proposé/imposé à la personne, ou est-ce cette personne elle-même qui le définit ?

L'origine du mot réussite n'est guère différente. Son étymologie proche renvoie à l'italien *uscita* (sortie) et évoque une autre fois l'atteinte d'un but préalablement posé. Le touriste, en Italie, parcourt des kilomètres d'autoroute jusqu'à l'étape prévue, qui l'amène à déterminer l'"uscita" appropriée. Comme pour le couple succès-insuccès, la position d'une tierce personne est laissée dans l'ombre: notre touriste peut autant voyager seul qu'en compagnie d'un guide (fût-il de papier, "touristique"); le but à atteindre est indifféremment fixé par l'individu concerné ou par n'importe qui d'autre, du moins le semble-t-il.

Mais, compte tenu des caractéristiques étymologiques du mot échec, que l'on va examiner, une telle imprécision n'est sans doute pas aussi obscure qu'on peut d'abord le croire. A supposer, en effet, que l'idée d'une contrainte soit présente dans les contextes originels de succès (et de réussite) ou d'insuccès, nul doute que cette courte approche étymologique l'eût discernée. L'absence du vouloir d'un autre, même, est révélatrice: non, probablement, de ce que cet autre est en tant

(6) C'est dire qu'est un peu singulière la convention de P. Janet "d'appeler insuccès le fait extérieur et de désigner la conduite correspondante par le mot "*réaction de l'échec*"." (p. 346). Selon cet auteur, on ne prendrait conscience d'un insuccès, qui nous serait donc extérieur (il prend l'exemple d'un oiseau transpercé par le plomb d'un fusil), que parce qu'existeraient en nous des "conduites de l'échec". Alors l'idée de l'échec ne serait plus qu'"une abstraction tirée de la conduite de l'échec (...)" (p. 355). *De l'angoisse à l'extase, étude sur les croyances et les sentiments*, tome 2, Alcan, Paris, 1928.

que tel absent de ces contextes mais, au moins, de ce qu'il n'y est pas chargé d'un rôle capital. Dès lors, il est raisonnable d'assigner essentiellement aux situations de succès (et de réussite) ou d'insuccès la présence indispensable de la *volonté* de l'individu même qui parcourt la succession. Peut-être un tiers veut-il également, ou a-t-il également voulu, ce parcours, mais, surtout, ces trois mots placent la personne considérée face à son *désir propre*. C'est elle qui a la volonté de parcourir les étapes, que cette volonté lui ait été imposée sans choix ou proposée en une alternative.

Avec la dénomination échec, la présente tentative d'éclaircissement est plus complexe et plus intéressante. Des quatre mots retenus, celui-ci a l'origine la plus équivoque. Le mot échec désigne le jeu d'échecs au XII^e siècle, comme l'indique le dictionnaire étymologique Robert; il semble que s'amorce, à partir du XIII^e siècle, une altération de ce sens, "peut-être sous l'influence de l'ancien français *eschac*, *eschec* "butin" (du francique *skâk*), d'une forme *eschas* anciennement attestée au pluriel seulement, du persan *shâh* "roi". De ces possibilités d'altération et d'évolution vers l'actuel mot échec, la dernière est celle que retiennent les sources d'information plus brèves que le Robert: l'étymologie du mot échec devrait être rapportée à la locution persane *shâh mât*, c'est-à-dire "le roi est mort" (ce qui donne d'ailleurs dans le jeu notre "échec et mat" qui signifie la prise - la mort - du roi adverse et la fin de la partie). En somme, le terme échec n'est pas étranger à la pratique du jeu et à une sorte d'intellectualisation, dans la guerre, de la vie et de la mort. Car le but de la partie est bel et bien de tuer le roi adverse et, symboliquement, celui qui en tire les ficelles.

Ce premier sens du mot échec qui, en s'occidentalissant, en est venu à désigner le jeu lui-même et non plus le roi, est plus longuement développé par Littré que le second; encore faut-il noter que ce dernier (dommage, revers) est illustré d'exemples surtout guerriers qui insistent encore sur l'idée de "mise en échec". "Mettre échec", puis "échec et mat", dans le jeu, signale le désir de tuer, puis la réalisation de ce désir; "mettre en échec", dans la guerre, c'est infliger des dommages et des revers. Il s'agit, dans les deux cas, d'imposer une supréma-

tie, une reconnaissance de soi par l'autre - dont la transposition ludique révèle qu'elle va jusqu'au meurtre (7) à l'issue du combat singulier, à la soumission de l'autre.

Contrairement aux étymologies des mots réussite et succès (et insuccès), on voit que celle du mot échec s'enracine dans l'idée d'interaction. La personne seule, coupée des tiers, ne saurait connaître, littéralement parlant, d'échec puisque celui-ci provient du désir de l'autre; "être en échec", autrement dit, signifie "avoir été mis en échec" et évoque une intervention extérieure (8). Tout un ensemble d'expressions plus ou moins stéréotypées dans lesquelles le terme échec est central est révélateur de ce contexte interactionnel: on peut "faire échec" au projet d'untel et, ainsi, le "mettre en échec", on "inflige un échec" à celui qui le "subit". C'est dire combien la relation entre deux individus paraît nécessaire pour qu'on puisse parler d'échec.

Parmi les quatre mots à l'étude, le terme échec occupe donc une position particulière. Le succès s'oppose autant à l'insuccès qu'il est comparable à la réussite: ces trois mots livrent une dynamique d'ensemble face à laquelle l'éventuel rôle d'un tiers est laissé dans l'ombre, n'a pas de retentissement particulier, ne joue pas de manière centrale. Mais, inversement, le terme échec est inséparable de ce rôle d'un com-

(7) Le mot meurtre paraîtra excessif. Dans quelques cas pathologiques, au moins, il ne l'est pas. Le suicide du malade mélancolique résulte d'une invasion du sentiment d'échec. Ce suicide, dit encore Janet, "est la dernière forme de la réaction de l'échec qui arrête tous les actes et qui les invertit tous en mettant l'acte de se tuer à la place de l'acte de conservation de la vie." (op. cit., p. 369). Dans les cas moins désespérés, ce meurtre est symbolique et renvoie à la soumission imposée à l'autre.

(8) L'hypothèse étymologique qui se réfère à l'ancien français *eschac*, *eschec* (butin), rapportée plus haut, confirme cette vision. Quoi de plus interactionnel qu'une prise de butin...

pagnon et de son retentissement; or, de toute évidence, ce compagnon est un adversaire (9).

Si bien que, pour simplifier et amplifier à la fois la présente distinction, on se trouve face à deux manières d'appréhension des difficultés qu'éprouve l'individu: l'une où le sujet considéré rencontre la résistance d'un tiers, qui le met en échec, l'autre où ce sont des résistances de nature différente qui le placent en situation d'insuccès. On imagine volontiers, peut-être par satisfaction intellectuelle, que l'échec d'une part et que la réussite, le succès et l'insuccès d'autre part proviennent de deux racines distinctes lointaines liées à deux situations, à celle où l'Autre nous rend impuissant et à celle où Je me rends impuissant, à celle de l'opposition externe et à celle de l'opposition interne. Outre le fait que cette distinction ouvre l'actuel débat à la psychanalyse, elle est intéressante parce qu'elle nous incite à songer à cette lointaine époque préhistorique durant laquelle l'individu, encore incapable d'attribuer à lui-même ou à un autre les difficultés qu'il ressent, en vient, sans doute peu à peu, à dissocier celles qui sont liées au vouloir d'un socius qui émerge à ses yeux (perception sociale) et celles qui résultent de ses propres maladroites (perception individuelle).

Sans doute cette opposition est-elle bien théorique et, même, un peu simpliste. Au demeurant, il ne nous est pas loisible de plonger dans ces aurores mystérieuses de l'humanité durant lesquelles il fallut bien qu'un beau jour l'Autre en vint à être *pensé* et non plus seulement passivement vécu, durant lesquelles la présence physique de cet Autre devint bientôt présence intériorisée. Si passionnante que soit cette apparition obligée dans notre phylogenèse, elle ne constitue pas le cœur

(9) Cette dimension sociale évoquée par le mot échec est évidemment indépendante du fait "que la notion de l'échec est purement sociale et varie avec les époques." (R. Laforgue, *Psychopathologie de l'échec*, Payot, Paris, éd. revue et augmentée, 1944, p. 98). Cette variation est certaine; elle est *sociologique*. L'aspect que nous traitons, lui, est d'ordre interactionnel.

de notre recherche, moins ambitieuse. Les résultats de l'enquête suivante, pourtant, inciteraient volontiers à un examen théorique de cette apparition.

B. ENQUETE

Afin de situer avec quelque précision l'appréhension par le public des quatre mots que nous avons retenus, nous nous sommes livrés à une enquête sommaire auprès de plusieurs groupes d'étudiants et de futurs enseignants des Universités de Grenoble II (GR II), Grenoble III (GR III), Fribourg (FR) et Neuchâtel (NE).

Une première série a eu lieu en 1978 et a concerné:

- deux groupes d'étudiants en 2ème année de psychologie (GR II);
n = 50;
- deux groupes d'étudiants en Certificat Préparatoire à la Maîtrise des Sciences et Techniques de la Communication (GR III); n = 72 (10).

Une seconde série a eu lieu en 1982 et a concerné:

- deux groupes hétérogènes d'étudiants dont certains suivent le Certificat Préparatoire à la MSTC et d'autres un enseignement optionnel de Psychologie de la communication (GR III); n = 46;
- deux groupes de futurs professeurs de l'enseignement secondaire (FR); n = 39;
- un groupe hétérogène d'étudiants en Lettres (NE); n = 20;
- un groupe de futurs professeurs de l'enseignement secondaire (NE);
n = 33.

Au total, 260 personnes ont ainsi été interrogées et des informations plus précises à propos de variables qui caractériseraient ces différents groupes ne sont pas nécessaires; nous dirons d'emblée, en effet, que les réponses apportées par tous ces publics sont à peu près

(10) Un article préliminaire résulta de cette première série: P. Marc, Echec ou insuccès: regard de l'autre ou regard de soi, *Bull. Soc. Binet & Simon*, IV, 1979, 570, pp. 247-256. Quelques éléments de cette référence sont repris dans le présent article.

identiques et superposables: aucune variation d'envergure ne les organise qui différencierait largement ces groupes.

Ces 260 personnes ont bien voulu, anonymement, placer les quatre mots sur un continuum en sept cases, en s'efforçant de ne placer qu'un mot par case (11), c'est-à-dire que nous avons recueilli $260 \times 4 = 1040$ informations sur ces quatre termes. En outre, dans la première série, il fut demandé aux sujets de donner des définitions aussi précises que possible de ces mots, en insistant sur ce qui différencie l'échec de l'insuccès d'une part, la réussite du succès d'autre part.

Le continuum est constitué des sept points suivants:

très		plutôt		plutôt		très
désagréable	désagréable	désagréable	neutre	agréable	agréable	agréable

Pourquoi ce choix de dénominations (agréable-désagréable) dont chacun conviendra qu'elles reflètent nécessairement la subjectivité des personnes interrogées ? A vrai dire, il nous est impossible de le légitimer tout à fait, encore qu'il nous paraisse le plus judicieux. Chaque recherche naissante contient une part d'a priori, et celle-ci n'échappe pas à la règle. Il fut un temps envisagé de construire un questionnaire plus précis; puis on s'aperçut qu'une telle construction était prématurée. C'est dire que ce que vise cette enquête est principalement un débroussaillage dans le champ de l'étude.

Toutefois, s'il nous parut important de connaître ce positionnement sur le continuum agréable-désagréable, c'est parce que lui seul, après examen d'un lot d'autres adjectifs utilisables, était susceptible de confirmer ou d'infirmer que quelques-unes des dimensions étymologiques

(11) Quelques sujets (moins de dix au total) ne sont pas parvenus à différencier ainsi les quatre termes; nous n'avons pas tenu compte de leurs réponses dans ce qui suit. Ils dirent que l'effort qu'on leur demandait était insensé. Notre enquête montre assez la pertinence de leur propos pour le couple réussite/succès mais sa fausseté pour le couple échec/insuccès. Quelques personnes ont dit que l'échec était agréable et la réussite désagréable; ces choix singuliers ont été conservés; mais leur très faible nombre est autant intraitable statistiquement que conceptuellement: à peu près tous traduisent une opposition à l'"expérimentateur"...

qui viennent d'être évoquées sont encore discernables dans le contexte linguistique de notre époque.

D'un autre côté, le même continuum, du fait de l'utilisation plus systématique du mot échec que du mot insuccès en situation scolaire, est à même d'ouvrir le débat d'une manière nouvelle à la notion d'attente dans l'école; si, par exemple, le mot échec renvoie, selon les sujets, à une expérience moins désagréable que l'insuccès, cette utilisation plus fréquente du premier mérite réflexion; et, si l'appréciation moyenne des sujets questionnés est inverse, on voit l'urgence qu'il y a à comprendre pourquoi un mot "dur" est si souvent employé dans l'école; etc.

1. Pondération du continuum

Il est permis de consigner les résultats de cette enquête de diverses manières. La plus simple d'entre elles consiste à pondérer les sept cases du continuum très désagréable-très agréable comme indiqué dans la deuxième ligne du tableau I, ce qui permet de calculer un coefficient

$$c = \frac{\sum np}{N} \text{ où}$$

n est l'effectif de chaque case,
 p sa pondération et
 N l'effectif de la ligne.

Pour chaque groupe considéré (c'est-à-dire pour chaque ligne), ce coefficient indique donc la position moyenne du mot concerné sur le continuum.

Le tableau I tient compte de la variable "géographique" et de la variable "temporelle"; au niveau de chacun des quatre mots, en effet, ont été consignés les effectifs relatifs à:

- l'enquête France 1978 (F 78), $n = 122$, qui constitue la première série,
- l'enquête Suisse 1982 (CH 82), $n = 92$,
- l'enquête France 1982 (F 82), $n = 46$, ces deux dernières constituant la deuxième série.

	P	très désagréable	désagréable	plutôt désagréable	neutre	plutôt agréable	agréable	très agréable	Σnp	$c = \frac{\Sigma np}{N}$
ECHEC	F 78	77	34	10	-	1	-	-	-308	-2,52
	CH 82	42	35	13	-	2	-	-	-207	-2,26
	F 82	23	18	4	1	-	-	-	-109	-2,37
	T	142	87	27	1	3	-	-	-624	-2,40
INSUCCES	F 78	17	46	48	10	1	-	-	-190	-1,56
	CH 82	9	31	43	7	1	1	-	-129	-1,40
	F 82	6	13	20	7	-	-	-	-64	-1,39
	T	32	90	111	24	2	1	-	-383	-1,47
REUSSITE	F 78	-	-	1	-	23	49	49	267	2,19
	CH 82	-	-	1	7	18	40	26	175	1,90
	F 82	-	-	-	-	10	20	16	98	2,13
	T	-	-	2	7	51	109	91	540	2,08
SUCCES	F 78	-	-	1	2	26	49	44	255	2,09
	CH 82	2	-	1	3	22	37	27	170	1,85
	F 82	-	1	-	2	11	17	15	88	1,91
	T	2	1	2	7	59	103	86	513	1,97

Tableau I

Sans doute la variable "temporelle" est-elle "mince": les deux séries ne sont séparées que de quatre années et il est permis de penser dès l'abord qu'elle risque d'être peu discriminante. Quant à la variable "géographique", qu'elle ait ou non un rôle particulier, elle est a priori plus intéressante puisqu'elle permet de situer les réactions dans deux pays différents.

Pour chaque mot, on observe dans chaque case des effectifs comparables lorsqu'on les rapporte au nombre de sujets interrogés. Ceci explique que les coefficients c relatifs à un mot donné soient proches (dernière case de la ligne). Pour les quatre termes, cette proximité des résultats, d'un sous-groupe à l'autre, autorise un regroupement qui apparaît dans la dernière ligne relative à chaque mot (total T, $n = 260$ sujets).

Avant d'examiner les tendances générales qui apparaissent dans le tableau I, il est utile d'évoquer deux éléments préliminaires.

a) L'ensemble des décisions émises par les personnes interrogées est-il aussi intense vers le pôle désagréable (échec/insuccès) que vers le pôle agréable (réussite/succès) ? Existe-t-il, en d'autres termes, une parfaite symétrie entre les 520 estimations émises à propos des mots échec et insuccès et les 520 estimations émises à propos des mots réussite et succès ? Il est permis, grâce au tableau I, de procéder à quelques regroupements qui montrent que la réussite et le succès ont été jugés un peu plus agréables ($c = 2,03$) que l'échec et l'insuccès n'ont été jugés désagréables ($c = -1,94$) (12).

b) Il semble, mais cette variation est suffisamment mince pour n'être pas développée, que le "temps" et l'"espace" aient un léger rôle, comme si le temps qui s'écoule et le fait de passer de France

(12) Le phénomène n'est pas si intense et, en soi, d'une telle importance qu'il faille insister à son propos. Le tableau de contingence suivant permet toutefois de calculer $X^2 = 6,23$; 2 d.l.; .95.

	±3	±2	±1
échec/insuccès	174	177	138
réussite/succès	177	212	110

en Suisse tendaient à modérer les jugements émis, à les rapprocher de la zone neutre (13). Cette tendance ténue n'est probablement pas un simple artefact: si minime soit-elle, elle est systématiquement présente lorsqu'on observe les pourcentages de jugements très désagréable et très agréable, c'est-à-dire ceux qui se trouvent dans les cases $p = \pm 3$ (14). Les sujets de l'enquête F 78, en d'autres termes, paraissent avoir été plus "emportés" que les autres, et ceux de l'enquête CH 82 ceux qui semblent "répugner" le plus à utiliser les cases extrêmes du continuum, étant entendu que la case $p = -3$ (mot échec) est ici la plus concernée.

Ces deux variations préliminaires mentionnées, et du fait de leur faible intensité, il est permis d'étudier et de comparer les résultats consignés dans les lignes T ($n = 260$) du tableau I. On observe, et ce résultat est sans nul doute le plus frappant, statistiquement, de cette recherche, que la tendance centrale relative au mot échec en fait une expérience très désagréable et désagréable ($c_{\text{échec}} = -2,40$) alors que

(13) Le coefficient c est en général le plus faible pour la population CH, puis pour la population F 82; il est toujours plus élevé pour la population F 78. C'est donc en comparant cette dernière à la population CH que quelque menue différence apparaît. Le tableau de contingence suivant (échec + insuccès) permet en effet de calculer $\chi^2 = 5,65$; 2 d.l.; .95.

	-3	-2	-1
F 78	94	80	58
CH 82	51	66	56

(14) Dans ces deux cases, en effet, on trouve:

	échec (-3)	insuccès (-3)	réussite (+3)	succès (+3)
F 78	63,1 %	13,9 %	40,2 %	36,1 %
CH 82	45,7 %	9,8 %	28,3 %	29,3 %
F 82	50,0 %	13,0 %	34,8 %	32,6 %

Au niveau du mot échec, pour lequel cette tendance est la plus forte, le tableau de contingence suivant permet de calculer $\chi^2 = 6,93$; 2 d.l.; .95.

	-3	-3
F 78	77	45
CH 82	42	50
F 82	23	23

celle qui caractérise l'insuccès est désagréable et plutôt désagréable ($c_{\text{insuccès}} = -1,47$). Il existe par contre une similitude très poussée pour les termes réussite et succès puisque la tendance centrale est pour eux deux agréable ($c_{\text{réussite}} = 2,08$ et $c_{\text{succès}} = 1,97$). Alors que, selon les personnes interrogées, ces deux termes sont en moyenne appréhendés de manière identique, les mots échec et insuccès renvoient à des registres plus variables: *en général, l'échec est beaucoup plus durement ressenti que l'insuccès.*

A l'inverse des deux résultats préliminaires, la différence à l'étude est statistiquement très marquée. Les deux tableaux de contingence suivants sont probants.

	-3	-2	-1	autres		autres	+1	+2	+3
échec	142	87	27	4	réussite	9	51	109	91
insuccès	32	90	111	27	succès	12	59	103	86

$$\chi^2 = 137,79; 3 \text{ d.l.}; .999$$

$$\chi^2 = 1,32; 3 \text{ d.l.}; \text{N.S.}$$

Cette différence massive dans l'appréhension des mots échec et insuccès et cette similarité dans la perception des mots réussite et succès sont toutes deux aussi nettes au niveau des trois lots de personnes questionnées (15):

	échec/insuccès	réussite/succès
F 78	$\chi^2 = 73,01; .999$	$\chi^2 = 0,74; \text{N.S.}$
CH 82	$\chi^2 = 42,03; .999$	$\chi^2 = 0,21; \text{N.S.}$
F 82	$\chi^2 = 25,90; .999$	$\chi^2 = 0,94; \text{N.S.}$

On peut enfin se demander si la différenciation échec/insuccès et la similarité réussite/succès, si nettes dans ces trois populations, y sont d'intensités identiques. Les coefficients c , dans le tableau I, permet-

(15) Les χ^2 calculés ici le sont à partir de tableaux de contingence à 2 d.l., dans lesquels sont considérées les cases:

- a) -3, -2, -1 (et autres) pour les mots échec et insuccès,
- b) +1 (et autres), +2, +3 pour les mots réussite et succès.

Le regroupement des "autres" cases au niveau de $p = \pm 1$ a pour seul but d'éviter tout effectif théorique inférieur à 10 et d'homogénéiser la présentation de ces résultats.

tent déjà de dire grossièrement que ces intensités sont proches. Plus précisément, et l'on retrouve ce résultat préliminaire selon lequel les jugements sont plus "emportés" dans l'enquête F 78 que dans les deux autres, une variation faible doit être mentionnée. Si, pour chaque mot, on compare les répartitions pour les trois lots de sujets, on découvre (16):

- échec: $X^2 = 7,69$; seuil proche de .90 (17);
- insuccès: $X^2 = 2,64$; N.S.;
- réussite: $X^2 = 4,01$; N.S.;
- succès: $X^2 = 1,88$; N.S.

Ainsi est-il permis de conclure que, malgré l'existence de faibles variations d'un sous-groupe à l'autre, les sujets questionnés appréhendent identiquement (en ce qu'ils renvoient à une expérience agréable) les mots réussite et succès mais attachent à l'échec une connotation beaucoup plus désagréable qu'à l'insuccès. Nous allons retrouver ces résultats par un autre angle d'investigation. Quant à ces faibles variations, elles sont ambiguës: soit le faible laps de quatre ans amenuise le nombre de positions extrêmes, soit les sujets suisses osent moins que les sujets français choisir ces positions extrêmes, soit les jeux de ces deux variables se surajoutent, et c'est ce qui est le plus probable; quoi qu'il en soit, nous ne sommes pas en mesure de trancher vraiment. Mais, de toute manière, ces variations sont extrêmement faibles à côté de celle qui oppose, si l'on peut dire, l'échec à l'insuccès.

(16) Ces X^2 sont calculés comme indiqué dans la note précédente (regroupement des cases "autres"). Ils comportent par contre 4 d.l. (du fait des trois populations et des trois niveaux de pondération).

(17) Cette faible différence oppose le lot F 78 au lot CH 82. Si l'on ne compare plus que ces deux lots, on calcule $X^2 = 6,85$; 2 d.l.; .95.

2. L'ordre de placement des mots sur le continuum

Aussi est-ce sur l'opposition échec/insuccès et sur la similarité réussite/succès qu'il nous paraît opportun d'insister. Or nous pouvons approcher ces phénomènes d'une seconde manière, consignée dans le tableau II, en décomptant les conjonctions qui caractérisent la position de chaque mot dans chaque couple:

- conjonction échec/insuccès: l'échec est plus désagréable que l'insuccès,

- conjonction insuccès/échec: l'insuccès est plus désagréable que l'échec;

- conjonction réussite/succès: le succès est plus agréable que la réussite,

- conjonction succès/réussite: la réussite est plus agréable que le succès.

<i>Tableau II</i>		ECHEC- INSUCCES	INSUCCES- ECHEC	REUSSITE- SUCCES	SUCCES- REUSSITE
F 78	Effectif	101	21	58	64
n = 122	%	82,8%	17,2%	47,5%	52,5%
CH 82	Effectif	75	17	45	47
n = 92	%	81,5%	18,5%	48,9%	51,1%
F 82	Effectif	39	7	22	24
n = 46	%	84,8%	15,2%	47,8%	52,2%
T	Effectif	215	45	125	135
n = 260	%	82,7%	17,3%	48,1%	51,9%

On relève une autre fois que les termes réussite et succès sont appréhendés de manière relativement identique alors que les mots échec et insuccès le sont de manière très différenciée. La ligne T (n = 260) montre que 82,7% de nos sujets choisissent la conjonction échec/insuccès contre 17,3% qui s'en tiennent à la conjonction insuccès/échec, complémentaire; la différenciation est suffisamment intense pour qu'il

soit permis d'admettre définitivement son existence, alors que la proximité des taux relative aux conjonctions réussite/succès (48,1%) et succès/réussite (51,9%) est marquée (18).

Il faut noter que ces conjonctions, prises une à une, sont comparables dans les trois investigations F 78, CH 82 et F 82 (19). Toutes les autres comparaisons auxquelles nous nous sommes livrés, tant entre les deux pays (20) qu'entre les deux époques de recherche (21) sont pareillement non significatives. C'est dire que la variation tenue (préliminaire b) entre ces trois populations, rapidement signalée plus haut, est une seule variation d'intensité sur le continuum très désagréable-très agréable et non dans l'ordre moyen d'apparition des mots deux à deux, ordre qui reste statistiquement identique face aux variables "géographique" et "temporelle".

o o
o

(18) En cas de répartition aléatoire, les 260 réponses pour chaque couple permettent de s'attendre à 130 conjonctions échec/insuccès et réussite/succès et à 130 conjonctions insuccès/échec et succès/réussite. Les effectifs observés, comparés à cette "norme", permettent le calcul de $X^2 = 55,58$ pour les mots échec et insuccès (.999) et de $X^2 = 0,19$ pour les mots réussite et succès (N.S.).

(19) Les tableaux de contingence suivants (2 d.l.) permettent de calculer, au niveau des trois recherches, $X^2 = 0,23$ pour les conjonctions échec/insuccès et insuccès/échec (N.S.) et $X^2 = 0,04$ pour les conjonctions réussite/succès et succès/réussite (N.S.).

	échec/insuccès	insuccès/échec	réussite/succès	succès/réussite
F 78	101	21	58	64
CH 82	75	17	45	47
F 82	39	7	22	24

	échec/insuccès	insuccès/échec	réussite/succès	succès/réussite
(20) F	140	28	80	88
CH	75	17	45	47
	$X^2 = 0,14$; N.S.		$X^2 = 0,04$; N.S.	

	échec/insuccès	insuccès/échec	réussite/succès	succès/réussite
(21) 1978	101	21	58	64
1982	114	24	67	71
	$X^2 = 0,00$; N.S.		$X^2 = 0,02$; N.S.	

Il est enfin possible de savoir si ces conjonctions se rencontrent deux à deux de manière aléatoire, si, par exemple, le sujet qui choisit l'ordre échec-insuccès sur le continuum y choisit plutôt les ordres réussite-succès ou succès-réussite. Le tableau III répertorie les effectifs des quatre croisements possibles.

Tableau III		conjonction échec-insuccès		conjonction insuccès-échec			
conjonction réussite-succès	F 78	43	F 78	15	F 78	58	
	CH 82	37	CH 82	8	CH 82	45	
	F 82	18	F 82	4	F 82	22	
	T	98	T	27	T	125	
conjonction succès-réussite	F 78	58	F 78	6	F 78	64	
	CH 82	38	CH 82	9	CH 82	47	
	F 82	21	F 82	3	F 82	24	
	T	117	T	18	T	135	
		F 78	101	F 78	21	F 78	122
		CH 82	75	CH 82	17	CH 82	92
		F 82	39	F 82	7	F 82	46
		T	215	T	45	T	260

Ces quatre tableaux de contingence, regroupés en un seul, permettent de calculer (22) : $\chi^2_{F 78} = 4,90; .95$; $\chi^2_{CH 82} = 0; N.S.$; $\chi^2_{F 82} = 0,06; N.S.$; $\chi^2_T = 3,10; .90$.

On repère donc une légère tendance à utiliser conjointement les deux conjonctions échec-insuccès et succès-réussite d'une part, à utiliser conjointement les deux conjonctions insuccès-échec et réussite-succès d'autre part. Cette tendance, qui ne se trouve qu'au niveau de l'enquête F 78, et qui colore le χ^2 calculé auprès de l'effectif total, résulte d'un traitement en miroir des couples succès-insuccès et réussite-échec; si l'échec est plus durement ressenti que l'insuccès, alors la

(22) Les trois premiers χ^2 ont fait l'objet de la correction de Yates.

réussite est plus agréable que le succès (et inversement). Quelques-uns des étudiants interrogés lors de l'enquête F 78 ont ainsi introduit une logique de symétrie dans nos quatre termes, se fondant sur l'opposition terminologique immédiate qui existe entre succès et insuccès. Cette logique fut sollicitée par l'effort préalable de définition qu'on leur demandait (cf. la section suivante); lorsque cet effort n'est pas imposé, cette rationalisation n'apparaît pas (CH 82, F 82). Ne subsiste plus alors, essentiellement, que la position particulière, et débattue, qui caractérise le mot échec. Ceci explique (cf. tableau I) que la réussite soit légèrement plus agréable que le succès, bien que, on l'a vu, non significativement.

3. Appréciations qualitatives

Dans la première série, les personnes questionnées tentèrent donc de définir les quatre termes analysés (23). Comme la précédente approche quantitative le laisse supposer, les distinctions qualitatives entre réussite et succès sont très ambiguës; ainsi, ce qui amène certains à juger que la réussite est plus agréable que le succès est qu'elle est définitive; or d'autres, qui choisissent la conjonction inverse, pensent que le succès est plus définitif que la réussite..., etc. Autrement dit, ce couple est en moyenne autant indifférencié qualitativement que quantitativement et reste principalement dépendant de deux séries d'appréciations personnelles qui se portent une fois sur deux à un terme, l'autre fois à l'autre terme.

Par contre, la différenciation entre les mots échec et insuccès rend intéressante l'étude des appréciations qui les définissent. Ces expli-

(23) Le phénomène juste relaté dans la section précédente nous a amenés à supprimer, dans les investigations faites en 1982, ces demandes préalables de définitions. Les différenciations introduites entre les mots résultent dès lors moins d'une rationalisation et reflètent plus directement un "impensé".

cations peuvent être regroupées en trois catégories essentielles (24) dans lesquelles réapparaît de manière non négligeable le contexte étymologique.

- *La soudaineté*: l'échec est plus "brutal" que l'insuccès, plus "inattendu", plus "traumatisant"; il présente un caractère de soudaineté que n'a pas l'insuccès. On conçoit en ce sens qu'il soit plus difficilement vécu et jugé plus "désagréable" que l'insuccès.

- *L'irréversibilité*: le caractère "irréversible" et "généralisé" de l'échec est souvent mentionné et s'oppose au caractère "amendable" de l'insuccès. Le premier mot contient, dans l'esprit de bien des sujets, un aspect important de l'approche étymologique: il se place à la fin d'un processus alors que l'accent est mis sur l'aspect "temporaire", "ponctuel" de l'insuccès; l'échec apparaît en quelque sorte comme la synthèse ultime d'un ensemble de comportements alors que l'insuccès est "momentané", "réversible": le premier est "définitif" quand le second est "passager" (ces deux dernières explications sont mentionnées à plusieurs reprises). Dans cette optique, le temps qui s'écoule est la variable importante en ce sens que l'échec s'articule à la fin du temps et l'insuccès dans le temps; l'idée de succession de l'étymologie latine a migré vers le mot échec, qui conserve en outre l'idée de mort issue du jeu d'échecs (25).

- *La responsabilité*: quant aux "responsabilités" des individus qui rencontrent de telles situations, elles sont expliquées diversement mais ne renvoient pas d'une manière aussi directe à l'étymologie. On

(24) Une quatrième catégorie n'est pas retenue: c'est celle qui renvoie à la notion psychanalytique de conduite d'échec. Si cette direction est intéressante, et est ré-évoquée plus loin, elle s'inscrit dans un langage spécialisé qui n'est pas celui des vies courante et scolaire (elle n'est d'ailleurs mentionnée que deux fois).

(25) Cette idée se retrouve chez J. Nuttin: "Un insuccès, en effet, qui n'est rien d'autre qu'un essai non réussi, déclenche des réactions internes et externes tout différentes de celles qui suivent un échec irréparable et définitif." (*Tâche, réussite et échec. Théorie de la conduite humaine*, Publications universitaires de Louvain et Ed. Béatrice-Nauwelaerts, Paris, 1961, p. 169).

observe la cohabitation, parfois chez le même sujet, de deux versions opposées, selon que la personne qui est en situation d'échec, comme celle qui éprouve un insuccès, est jugée ou non "responsable" de son sort. Si, dans la majorité des cas recensés, l'idée de "responsabilité" s'attache autant à l'échec qu'à l'insuccès et que, en conséquence, une différenciation de ce point de vue n'existe pas vraiment dans les explications examinées, quelques sujets ont toutefois opposé les deux vocables sur le plan social et insistent pour dire que l'échec qualifierait une conduite socialement réprouvée tandis que l'insuccès renverrait plutôt à une estimation par l'individu concerné de son comportement. Dans ces cas, l'échec serait jugement social (le mot "sentence" est employé quelquefois) et l'insuccès estimation personnelle.

Cette orientation, bien qu'elle ne soit pas aussi répandue que ne le laissait attendre l'étymologie, est intéressante puisqu'elle inclut une dimension originelle du mot échec: celle, mentionnée plus haut, que caractérise l'expression "mettre en échec"; comme le dit un étudiant interrogé, l'échec est "sentence" et l'insuccès "essai raté". Mais le fait que la "responsabilité" (lorsque cette catégorie d'analyse apparaît) soit en général autant attribuée à la personne en échec qu'à celle qui éprouve un insuccès montre un glissement, dans le langage contemporain, de ce que l'on a plus haut appelé la perception sociale vers la perception individuelle.

4. "Dureté" d'utilisation du mot échec

Finalement, cette enquête sommaire peut se résumer principalement en insistant encore une fois sur le fait que l'échec est plus durement ressenti que l'insuccès par plus de quatre personnes interrogées sur cinq, et ceci pour les raisons qui viennent d'être décrites. Aussi faut-il dès lors se demander pourquoi le mot échec, "dur", est plus fréquemment employé en contexte scolaire que le mot insuccès. Nous avons signalé, en introduction à ces pages, que les deux termes apparaissent dans la littérature réservée aux maîtres, sans d'ailleurs que les auteurs qui les manient se préoccupent d'ordinaire de les différencier; ces chercheurs admettent implicitement la synonymie. Mais dans l'école, et nombre de sujets interrogés sur le thème après l'enquête le rappor-

tèrent, le mot échec est d'emploi plus systématique; l'insuccès, nous a-t-on dit à plusieurs reprises, a une coloration "académique", représente une tournure plus précieuse. Quoi qu'il en soit, chacun connaît suffisamment le large emploi du mot échec pour qu'il ne soit pas nécessaire d'enquêter sur cette fréquence.

Or, avons-nous dit, le choix d'un mot plutôt que d'un autre ne saurait être tout à fait aléatoire. Pourquoi, dans ces conditions, l'intitulé échec est-il plus fréquent que l'intitulé insuccès ? Invoquer simplement la dimension plus "académique" de ce dernier n'a guère de sens. Quand les représentants de l'école le désirent, ils savent apprendre et privilégier des mots spécialisés (vogue, par exemple, des termes dyslexie, créativité, etc.): la prégnance des discours ambiants est décisive en l'occurrence, bien plus que ne le serait un singulier attachement à des appellations communes. Le mot dont on nous dit qu'il est inhabituel, ou à tout le moins plus inhabituel qu'un autre, doit précisément être intégré, pour étude, dans l'hypothèse de base qui régit ces lignes: s'il est inhabituel, c'est tout bonnement qu'il ne sut pas capter suffisamment l'attention de ses utilisateurs potentiels, qu'il ne fut pas en mesure de la capter autant qu'un autre mot, dont l'emploi paraît ipso facto d'autant plus révélateur.

Aussi est-on en droit de penser que l'utilisation faite du terme échec n'est pas étrangère à cette différence que notre enquête put isoler entre l'échec et l'insuccès, à la seule variation massive qu'elle fut en mesure de discerner entre eux. Si bien que l'on est confronté au rapprochement logique de ces deux éléments:

- (a) le mot échec est plus employé que le mot insuccès, en contexte scolaire,
- (b) l'échec est plus durement ressenti que l'insuccès.

Puisque ces deux éléments ne sauraient cohabiter de manière indépendante, peut-on découvrir entre eux une liaison ? Sans établir entre les propositions (a) et (b) un lien d'ordre nécessairement causal, qui obligerait à la recherche vaine d'une priorité de l'une sur l'autre, on peut estimer que (a) et (b) participent organiquement du même contexte. Ainsi, dans ce qui suit, ne dirons-nous pas que (a) entraîne (b), ou

que (b) entraîne (a), mais que (a) et (b) appartiennent au même ensemble de valeurs, sont deux parties, parmi d'autres passées sous silence ici, de cet ensemble. Et c'est ce dernier que nous allons essayer de cerner, par quelques chemins.

C. QUELQUES DIRECTIONS EXPLICATIVES

1) L'approche philosophique

Au plan philosophique, la notion d'échec s'articule à celle de réussite pour se rattacher, de manière générale, à l'idée de projet, de dessein, de fin, bref de sens. Plus loin que les leurrex sociaux qui dessinent les contours de l'échec et de la réussite aux yeux du socius, et qui noie ces valeurs passagères de production, de consommation et de pouvoir d'achat dans l'ensemble mouvant, historiquement, des motivations humaines, la signification "vitale", si l'on peut dire, de l'existence est affaire de pari permanent; et c'est ce pari qui fixe le possible ou l'impossible du séjour, c'est-à-dire l'échec ou la réussite de la vie. Le bénéfice des stabilités répétitives est la sécurité, quitte à y perdre l'être; alors que "(...) l'homme qui se veut vivant (...) est acculé au changement, c'est-à-dire à l'insécurité." (26): le statut de l'homme au monde, en quelque sorte, est de n'être qu'en quête d'un projet qui tue la mort, soit de n'être que dans l'angoisse (27).

(26) E. Amado Lévy-Valensi, *Encyclopaedia Universalis*, article échec. Voir aussi, du même auteur, "Psychanalyse, phénoménologie ou ontologie de l'échec ?", in *Les hommes devant l'échec* (dir. J. Lacroix), PUF, Paris, 1968, pp. 97 et suivantes. Et, puisque nous évoquons cet ouvrage, disons notre regret que les contributions psychologiques, économiques, médicales, religieuses et philosophiques que l'on y trouve ne soient pas accompagnées d'une contribution du corps enseignant...

(27) Comme le dit J. Lacroix, "(...) si l'homme n'a pas seulement des projets particuliers, mais un projet plus essentiel qui le caractérise, s'il est projet fondamental, il peut sans doute y avoir aussi, au delà des échecs déterminés, l'Echec radical, qui est échec de l'existence entière, échec de son projet d'être." (J. Lacroix, *L'échec*, PUF, Paris, 1964, p. 20).

De ce point de vue, la vision que fournit la psychanalyse des conduites d'échec (28) est réductrice: le "malade" incapable d'attribuer encore un sens aux relations qu'il entretenait avec ses proches est certes informant quant à une génétique de notre monde affectif; mais on ne saurait limiter l'idée d'échec à une telle réitération automatique, aussi révélatrice soit-elle de l'existence d'un noeud tensionnel. "Le cercle de l'échec n'est pas un mécanisme tout monté, il est l'impuissance toujours reportée et l'espoir toujours renaissant qui s'inscrivent dans une vie d'homme. Il est inséparable d'un projet, même si ce projet (...) nous dépasse." (29), même s'il confronte l'homme, en sa préhistoire faut-il dire par optimisme, à son exigence démesurée de déification forcée de la machine au déguisement et à l'affranchissement de laquelle il s'emploie.

Si bien qu'échouer, pour employer une expression paradoxale dans ce contexte, c'est autant "avoir les pieds sur terre" que réussir consiste à s'insuffler sur terre un sens, à donner à notre vie ce coup de pouce indéfinissable grâce auquel notre condition épouse enfin notre psychisme phénoménal. Il serait déplacé de développer ici cette approche, mais l'on voit malgré tout que, une fois réalisés, l'échec comme la réussite (c'est-à-dire les résultats de l'effort vain ou puissant) redisent l'incertaine amertume qui a précédé et engendré cet effort; l'après-échec et l'après-réussite, en un instant d'oubli des tensions de toutes sortes qui y conduisent, nous confrontent à nouveau au fondement du pari incessant, à son moteur insensé qui lutte pour un sens (30): c'est ce lendemain douloureux, cette heure des comptes à l'issue desquels souvent l'on entend ce révélateur "Et pourtant, il le faut bien". Et c'est alors que recommence (généralement) l'effort et que s'oublie le presque absurde, ou que cesse toute tentative parce que le sentiment de l'absurde envahit notre être.

(28) Cf. S. Freud, *Psychopathologie de la vie quotidienne*, Payot, Paris, 1967 (rééd.) et R. Laforgue, op. cit.

(29) E. Amado Lévy-Valensi, *Encyclopaedia Universalis*, op. cit.

(30) Cette idée fut également développée par P. Janet, op. cit. (tome 2).

L'on ne saurait développer cette vision, certes, du fait de nos compétences, mais aussi parce qu'elle nous assure, par ce survol vertigineux, que l'enfant, dans la rencontre scolaire qui nous préoccupe et dans laquelle lui sont signifiés son échec ou sa réussite, n'y a pas place. Le débat philosophique nous entretient des hommes libres dans l'univers (ou qui tentent désespérément de l'être), et on lui en est sûrement reconnaissant; mais l'élève dans sa classe, le jeune face à l'apprentissage des normes adultes sont confrontés à un échec ou une réussite d'où n'est pas absent, par définition, le regard de ce tiers si particulier qu'est le maître.

2) Regards psychologiques et psychanalytiques

a. Regard sur l'autre, regard sur soi

Dans le domaine scolaire, le couple échec/réussite concerne organiquement, si l'on peut dire, les résultats scolaires des élèves, rarement, et dans ce cas anecdotiquement, ceux de l'enseignant. Ainsi dit-on qu'un élève a échoué à un examen, qu'un autre a réussi son année, etc

L'étymologie de ces termes a mis en évidence les places particulières et différentes qu'ils occupent. Le mot échec paraît renvoyer à une interrelation de type dominant-dominé: l'enseignant rend une sentence sous le coup de laquelle tombe l'élève, ce dernier ne pouvant guère qu'être soumis au verdict (31). Par contre, le mot réussir semble indépendant du vouloir d'un autre; l'élève sortirait ("uscita") seul, avec un résultat

(31) C'est ce que J. Nuttin présente très simplement: "Le résultat du comportement qu'on appelle "présenter un examen" est constitué en très grande partie par l'appréciation des autres. Même si le sujet se fait une idée de la valeur de ce qu'il a fait, cette appréciation personnelle n'est souvent pas éprouvée comme le vrai résultat. Souvent, aussi, les personnes de l'entourage du candidat considèrent cette appréciation personnelle comme une forme de réaction et de compensation, de la part du candidat, à l'échec qu'il vient de subir. Normalement, l'enfant ou le jeune homme éprouve son résultat en fonction de l'appréciation de l'examineur qui est le seul juge compétent." (op. cit., p. 68).

pour le moins gratifiant, par une porte à laquelle n'apparaîtrait pas l'enseignant.

Les situations liées à ces deux termes nous renvoient à la description de processus psychologiques classiques: projection-introjection (S. Freud), identification projective-intériorisation (M. Klein), identification centripète-identification centrifuge (H. Wallon), accommodation-assimilation (J. Piaget) (32). Certes le rapprochement de ces diverses notions peut paraître rapide; et, en effet, ces couples s'insèrent dans des cadres théoriques particuliers et parfois peu compatibles. Mais ce qui nous intéresse ici, c'est que l'on peut dégager grossièrement de ces différents binômes notionnels deux processus distincts: d'une part les processus psychologiques où le sujet identifie sa propre personne à une autre (projection, identification projective, identification centripète, assimilation), et d'autre part les processus où le sujet identifie l'autre à sa propre personne (introjection, intériorisation, identification centrifuge, accommodation). Ces processus, enracinés dans l'indicible phase fusionnelle péri-natale du pré-être, interviennent tôt dans la vie et fournissent un outil pour lutter contre la "pulsion de mort", source d'angoisse, de peur d'anéantissement, c'est-à-dire pour tenter vaille que vaille un équilibre entre agressivité et libido, de la haine à l'amour, du meurtre par lequel est anéanti l'autre à la fusion qui signifie mutuelle reconnaissance d'être. Ce sont bien sûr ces processus qui permettent corrélativement à l'individu de se différencier, par étapes successives, de l'Autre et, donc, du monde extérieur (constructions simultanées du sujet et de l'objet).

(32) S. Freud: le couple projection-identification est fréquemment décrit et repris par Freud. On citera simplement l'*Introduction à la psychanalyse*, Payot, Paris, 1965 (rééd.) et les *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*, Gallimard, Paris, 1936.

M. Klein: voir principalement *La psychanalyse des enfants*, PUF, Paris, 1959.

H. Wallon: *Les origines de la pensée chez l'enfant*, PUF, Paris, 1963 (rééd.), pp. 353 et suivantes.

J. Piaget: voir notamment l'apparition du couple assimilation-accommodation in *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Delachaux & Niestlé, Paris et Neuchâtel, 1948 (2^e éd.) et in *La construction du réel chez l'enfant*, Delachaux & Niestlé, Paris et Neuchâtel, 1937.

Le rapprochement des premiers processus avec l'échec scolaire est évident: dans l'inter-relation dominant-dominé déjà relevée, l'enseignant rejette à l'extérieur ce qu'il refuse en lui, projette ce mauvais objet inadmissible: ainsi l'étymologie n'est-elle pas si éloignée de ces contextes dans lesquels les élèves qui échouent "échouent" d'abord en leur maître, qui rejette ces épaves angoissantes, ces débris - ce quelque chose réduit au rang de débris - qui eussent pu tout briser, ces débris qui, toujours là pourtant, pourraient encore tout engloutir. D'où l'importance du trajet personnel du maître, déjà signalée ailleurs (33), puisque ce maître est, face à l'échec, confronté à une trajectoire qu'il a lui-même flairée lors de sa scolarité, mais résolument écartée, non sans sacrifices puisqu'aussi bien cette trajectoire était autant séduisante que celle qu'il retint. L'échec vient, comme à point nommé mais à "élève nommé" en réalité, certifier ce qui était subodoré: le maître ayant précédemment décelé, chez le désormais mauvais élève, les indices (34) conduisant à l'issue fatale, l'échec scolaire est quelque part lié aux attentes de notre Pygmalion.

L'étymologie du terme réussir exclut, semble-t-il, la dualité ou la volonté d'un tiers. Cette absence n'est en fait qu'apparente si l'on songe aux seconds processus psychologiques cités. Sous cet angle, l'"absence" signifie au contraire fusion, identification, non-différenciation, etc. L'enseignant assimile un aspect ravissant, une propriété de l'autre (le bon élève) qui l'entretiennent complaisamment de la validité de ses désirs archaïques et de la légitimité de ses choix existentiels,

(33) Cf. P. Marc, Trajet du maître et prégnance de la norme scolaire: éléments d'une problématique, *Dossiers de psychologie*, Université de Neuchâtel, 1981.

(34) Parmi ces indices, il en est qui, dépendants de l'origine sociale de l'enfant, ont un poids considérable. Ceci explique en partie les statistiques navrantes que, depuis P. Bourdieu & J.C. Passeron en 1964 (*Les héritiers*, Minit, Paris), les chercheurs d'obédience marxiste accumulent. Sans aller jusqu'à dire que la problématique de l'attente doit supplanter les investigations liées à l'idéologie socialiste, on voit que ces dernières, au moins à nos yeux, ne peuvent plus se permettre, sous peine d'un enlèvement vain déjà amorcé, d'ignorer cette problématique.

qui prirent leur envol de ces désirs. C'est donc bien, comme prévu, le maître-bon élève qui réussit. Pygmalion, éperdu de re-connaissance, donne vie à son oeuvre.

En résumé, dans le cas de l'échec scolaire, il y a chute projetée du mauvais élève car menaçant sentiment de rechute du maître, si bien que l'écolier "échoue" dans une autre classe, et, dans le cas de la réussite, il faut parler d'une sortie du bon élève qui empruntera, de ce jour d'un pas plus sûr, les gratifiantes traces dessinées pour lui, et par lui (35).

La division d'une classe en bons et mauvais élèves ne peut manquer de rappeler un autre clivage, que décrit M. Klein (36). J. Laplanche & J.B. Pontalis (37) résument à ce propos que les termes de "bon" et de "mauvais" objets ont été introduits par M. Klein pour désigner les premiers objets pulsionnels, partiels ou totaux, tels qu'ils apparaissent dans la vie fantasmatique de l'enfant. Les qualités de "bon" et de "mauvais" leur sont attribuées en fonction, non seulement de leur caractère gratifiant ou frustrant, mais surtout du fait de la projection sur eux des pulsions libidinales ou destructrices du sujet. Selon M. Klein, l'objet partiel (le sein, le pénis) est clivé en un "bon" et un "mauvais" objet, ce clivage constituant le premier mode de défense contre

(35) Peut-on décemment voir chez l'enfant en difficulté l'échec comme un moteur stimulant pour recommencer et se dépasser, alors que l'observation montre si souvent la résignation, l'acceptation de la sentence et une fuite réelle ou imaginaire vers un autre lieu moins destructif et moins humiliant ? L'expérimentaliste nous apprend en effet que, après un échec, les enfants les plus jeunes tendent à se détourner de la tâche; c'est après 11 ans, environ, que cet échec inflige une humiliation qui les amène à retourner vers cette tâche pour en triompher (J. Nuttin, op. cit., pp. 159-160). Plus tôt dans la vie de l'élève, on comprend que les contextes menaçants ou gratifiants, dans l'école, puissent figer bien des situations. C'est une nouvelle manière de ré-introduire, en la craignant, l'expression "les jeux sont faits de bonne heure".

(36) M. Klein, *L'amour et la haine: étude psychanalytique*, Payot, Paris, 1968.

(37) J. Laplanche & J.B. Pontalis, *Vocabulaire de la psychanalyse*, PUF, Paris, 1971 (mot "objet partiel").

l'angoisse. L'objet total sera également clivé ("bonne" mère, "mauvaise" mère, etc.). Plus largement, le fossé scolaire qui sépare les bons des mauvais élèves signale ce mode fantasmé de perception de l'autre, d'un autre dont la résultante des comportements est soit acceptable, soit inadmissible: soit faite de ma chair, soit faite d'étrangeté.

b. *L'inéchet*

Ainsi faudrait-il introduire un terme nouveau qui serait capable, mieux que les mots réussite et succès, d'évoquer les issues heureuses face auxquelles le rôle d'un tiers est présent. Et, puisque le mot échec s'enracine dans cette inter-relation où toute progression se fait sous le regard de l'autre, c'est un *inéchet* qu'il faut forger, qui n'est qu'une réussite liée à l'action de ce regard. Dès lors est-on, schématiquement, confronté à quatre termes que définissent conjointement la progression (ou non) de l'acteur et l'influence (ou non) d'un autre.

	non-progression de l'acteur	progression de l'acteur
influence de l'autre	ECHEC	INECHEC
non-influence de l'autre	INSUCCES	SUCCES (ou réussite)

Dans l'école, on comprend qu'il ne saurait être question d'imaginer que les quatre situations déterminées par ce croisement existent à l'état pur. Ces quatre mots, en réalité, *encadrent* tous les possibles inter-relationnels. Plus précisément, chaque élève connaît une évolution, certes plus ou moins heureuse, mais une évolution, et chaque élève est sous le regard du maître, certes plus ou moins bienveillant, mais sous ce regard. L'acte pédagogique se doit d'être tour à tour contraignant et libérateur, d'initiation et d'initiative (38), de négation de l'élève

(38) Sur le sujet, voir l'approche que privilégie S. Roller dans plusieurs de ses travaux et, notamment, in *Réflexions sur l'éthique professionnelle de l'enseignant, Educateur*, nov. 1981, pp. 41-47.

et de négation du maître. Ce dernier, un jour, doit *s'achever* sous l'oeil de son client, se retirer, consentir son engloutissement pour lequel précisément il oeuvre (39).

Or, face à cet objectif idéalisé, face au projet du pédagogue, les mots réussite et échec marquent tous les deux un non-aboutissement, comme le montrait notre courte approche philosophique. La tentative de l'enseignant de vouloir donner sens à son action est alors manquée, certes de par l'intermittence de sa présence, mais, surtout, de par la non-reconnaissance de son oeuvre. C'est comme s'il y avait détournement du but premier, le maître cherchant à préserver ou à renier un état, un lieu fusionnels, et à suspendre le (bon) temps, celui de la célèbre photo de classe: elle seule, dans l'affaire, est immortelle.

Les mots de la fin, non ou mal dits, sont restitués dans la chanson populaire qui accompagne les fêtes "achevant" l'année scolaire, en la tuant: on y entend, sans équivoque, que les élèves brûlent, en un feu de joie, les cahiers et leur enseignant:

"Vive les vacances,
Plus de pénitences,
Les cahiers au feu
Et le maître au milieu"...

c. L'ordre du symbolique

Nous avons précisé les racines étymologiques des mots échec, insuccès, réussite et succès et avons situé le rôle des personnes qui, dans le cadre scolaire, pour ainsi dire gravitent autour d'eux. Le poids du regard du maître, la trajectoire de ce dernier vue sous un angle psychanalytique ont permis l'introduction des mots échec et inéchec dans le cadre des inter-relations maître-élèves.

Est-ce accorder trop d'attention à ces termes, qui somme toute ne sont que des mots ? Pourtant, l'on peut tracer le parcours scolaire d'un élève grâce à eux. L'enfant ne les rencontre-t-il pas tous les

(39) Cf. H. Hannoun, *Les conflits de l'éducation*, ESF, Paris, 1975.

jours, dans sa vie scolaire ? Et, en fin de compte, n'est-ce pas l'addition des inéchechs et des échecs quotidiens qui décident de son sort, qui, par exemple, l'orientent vers telle filière ? Est-il exagéré, alors, de comparer le trajet de l'élève à celui d'une information entrée dans l'ordinateur, information traitée selon la loi des oui-non placés à chaque carrefour du programme de la machine ?

Compte tenu des processus psychologiques explicatifs de l'emploi de ces termes par le maître, et compte tenu de sa trajectoire personnelle, c'est à un véritable renversement de valeurs que nous sommes confrontés maintenant, en mettant brièvement l'accent sur la fonction symbolique-inconsciente des termes échec et réussite.

La toute-puissance du signifiant a été démontrée par J. Lacan, notamment lors de son séminaire sur *La Lettre volée* (40). Lacan nous montre, par le biais d'un conte, de quelle manière des personnages peuvent être déterminés par le parcours d'un signifiant, soit dans ce cas par la Lettre volée.

Le terme de signifiant amène, en suivant ainsi Lacan, à la linguistique. Rappelons que F. de Saussure (41) a défini la langue comme étant composée de signes. Le signe est une entité à deux faces; l'une est une image acoustique (l'empreinte psychique du son): c'est le signifiant; l'autre est un concept ou image mentale: c'est le signifié. Lacan utilise l'image linguistique de l'articulation du signe, soit celle du signifiant et du signifié, pour éclairer le rapport qui existe entre le symbole (face apparente) et l'inconscient (face cachée). Pour Lacan, les signifiants constituent un réseau de surface qui habite et traverse l'individu. Ce premier réseau est articulé sur un deuxième réseau, pro-

(40) Cf. le conte d'E.A. Poe que Baudelaire a traduit en français sous le titre *La lettre volée* (in *Histoires extraordinaires*, Gallimard, Paris, 1951; Bibl. Pléiade, pp. 45-64) et l'interprétation et les commentaires que J. Lacan a tirés de ce conte in *Ecrits*, Seuil, Paris, 1966.

(41) F. de Saussure, *Cours de linguistique générale*, Payot, Paris, 1972 (rééd.).

fond, celui des signifiés. Ainsi pour le psychanalyste la parole du patient est-elle considérée comme la parole de l'Autre (l'inconscient).

Dans cette perspective, les mots échec et réussite (les signifiants) remplacent ou sont mis à la place du "désir de l'Autre" (le signifié). Ces deux termes symbolisent ainsi une absence. "Si j'ai dit que l'inconscient est le discours de l'Autre avec un grand A, c'est pour indiquer l'au delà où se narre la reconnaissance du désir au désir de reconnaissance" (42), nous signale Lacan.

Les signifiants échec et réussite s'enchaînent dans un certain ordre, pour le maître comme pour l'élève. Et les deux acteurs se relaient pour réaffirmer et réactiver la puissance des signifiants en un parcours circulaire que Freud a reconnu comme "automatisme de répétition". Nous suivons bien toujours les traces des différents acteurs, soit celles du maître, du "bon" élève et du "mauvais" élève. Et nous devons bien reconnaître aux signifiants échec et réussite une véritable fonction de sujets. Le déplacement des signifiants, au fil des jours, détermine les acteurs-objets dans leurs actes, fixant ainsi leur destin sans qu'ils puissent échapper à l'emprise des signifiants, ni les oublier (43).

On aura noté que nous avons transposé la description de mécanismes qui régissent l'individu, selon Lacan, à la description d'un phénomène qui intéresse une unité sociale, à savoir l'école. C'est que la référence de Lacan à la linguistique nous y a poussés. En effet la langue,

(42) J. Lacan, op. cit., p. 524.

(43) Comment, ici, ne pas citer ces phrases de J. Nuttin qui constate expérimentalement que "(...) les expériences affectives, telle, par exemple, l'expérience d'échec et de succès, peuvent créer, chez le sujet, une attitude plus ou moins générale à l'égard de sa propre activité. Cette attitude "détecte" éventuellement sur sa conception de lui-même et, plus spécialement, sur l'impression globale des résultats de son activité." (op. cit., p. 145). Sans doute faut-il "distinguer deux formes de l'expérience d'échec: l'expérience d'échec irréparable et celle d'un échec provisoire." (p. 163). L'homme "constructif", dit Nuttin, évitera de réitérer l'expérience du premier, simplement en se tournant vers d'autres directions. Mais l'écolier n'est guère placé face à une telle alternative.

comme le précise ailleurs Bronckart (44), considérée ici comme convention sociale, réorganise les images sonores et mentales (qui avaient fait auparavant l'objet de constructions individuelles) en faisant correspondre arbitrairement certains aspects des images sonores à certains aspects des images mentales; il en résulte les signifiants et les signifiés. L'étymologie des mots étudiés nous a apporté les fondements d'une réorganisation sociale autour de ces termes. Il resterait à vérifier que, au sein de l'école, ces mots donnent bien lieu à des représentations collectives allant dans le même sens. Si cela était le cas, comme beaucoup d'indices semblent le démontrer, notamment la place particulière du mot échec dans notre recherche, l'emploi de la théorie lacanienne pour décrire un phénomène social ne serait pas inadéquat (45).

RAPPELS ET CONCLUSION

On ne saurait, à la fin de cette courte recherche, conclure vraiment. Ces quelques points, simplement, seront rappelés.

Le fait que l'échec soit plus durement ressenti, en moyenne, que l'insuccès, conjugué à une utilisation plus fréquente du terme échec en situation scolaire, nous renseigne sur un certain vouloir, sans doute difficile à cerner avec précision. A supposer que l'institution école choisisse un jour de minimiser systématiquement les difficultés qu'y rencontrent les élèves, il est peu probable qu'alors le mot échec y soit tant répandu. L'existence de l'euphémisme "niveaux différents (ou différenciés) de réussite", qu'utilisent certains enseignants, est révélatrice: c'est bien un choix et non le seul hasard qui décide de l'emploi de ce mot échec. Tout au plus peut-on dire que ce choix est dans trop de cas relayé par la coutume langagière.

(44) J.P. Bronckart, *Théories du langage*, Mardaga, Bruxelles, 1977.

(45) Evoquons les oeuvres de C. Lévi-Strauss où l'on trouve trace des mêmes lois, sur le plan collectif des structures sociales et de leur fonctionnement, que celles signalées par la psychanalyse de Lacan et qui régissent, elles, l'inconscient de l'individu. Cf. *Structures élémentaires de la parenté*, PUF, Paris, 1947; *Anthropologie structurale*, Plon, Paris, 1958; *La pensée sauvage*, Plon, Paris, 1962; etc.

L'analyse de ce vouloir, de ce choix, de cette coutume, nous invite, au delà d'un constat sociologique relatif au mode de fonctionnement de notre école, constat qui n'a pas été développé, à un questionnement dans le registre du désir de l'enseignant. Ce qu'attend ce dernier, c'est semble-t-il la réitération par ses élèves de sa perfection. L'échec et l'inéchec apparaissent bien, fondamentalement, comme des jugements portés sur l'autre, tandis que le succès, la réussite et l'insuccès peuvent ne pas révéler ce regard social, cette estimation de qui est doté d'un pouvoir.

Différemment de ce que contiennent la plupart des discours logiques, didactiques, rationnels sur l'école, la salle de classe apparaît d'abord comme un lieu d'interaction, comme un puzzle imparfait dans lequel le fabricant aurait par inadvertance glissé quelques fausses pièces. Ou peut-être ces dernières se sont-elles égarées et n'ont-elles pas retrouvé le chemin de leur boîte d'origine. Les autres sont à leur place, que désignent leurs conformités propres. Mais ce puzzle est particulier, qui contient une pièce maîtresse auprès de laquelle toutes les autres doivent s'ajuster. Cette pièce maîtresse est faite de désirs-maîtres, qui engendrent des attentes; les pièces écolières sont constituées de la même manière (désirs et attentes) mais assujetties à un emboîtement auprès de cet élément de base. Schématiquement, la coïncidence des désirs signe l'attente positive du maître, et l'effet de cette attente, qu'il soit ou non repérable expérimentalement et statistiquement, résulte de cette superposition grâce à laquelle l'adulte reconnaît l'existence de l'enfant; inversement, l'incompatibilité des désirs engendre l'attente négative de ce maître: ce dernier ne peut plus reconnaître les élèves non porteurs de son vouloir et, plus loin, leur vie d'élèves. L'inéchec et l'échec, par delà tout un ensemble d'éléments d'ordinaire traités en termes d'aptitude, de compétence, d'intelligence, de don, etc., ensemble que nous n'avons pas à considérer ici, proviennent aussi de la possibilité organique qu'une rencontre ait ou non lieu, dans la classe, entre le maître et l'élève. L'inéchec nous parle aussi d'une similitude et l'échec d'une incompatibilité fantasmatisques.

Mais les exposés, quasiment quels qu'ils soient, gênent le praticien: l'écrit du chercheur, à sa table de travail, a-t-il l'épaisseur, la densité de l'acte de l'enseignant, dans sa classe de travail ? S'il est vrai qu'existent des enseignants-chercheurs, ce qui devrait apaiser les soupçons du praticien, il reste que les présentes lignes, pour dépasser leur seul poids de papier, doivent servir autrement; et là, elles sont plus ambitieuses. Puissent-elles, lors de sessions de formation pour larges publics enseignants de tous âges, avoir un jour l'inécheq d'être rencontrées et susciter le désir d'une recherche..., nous voulons dire d'une recherche dans laquelle ils consentent résolument à n'être pas étrangers, à se considérer comme variables. "Trop longtemps, nous nous sommes habitués à faire de la logique le seul critérium du vrai. Aujourd'hui, nous apprenons qu'il y a des vérités qui échappent à la logique, mais non à la sensibilité." (46).

(46) R. Laforgue, op. cit., p. 250. Rappelons que ce "aujourd'hui" remonte à... 1944.