

Appendice à
De Monsieur Rey, pédagogue :

**Extraits de lettres
sur les sciences de l'éducation,
à un ami qui enseigne
en province**

(Lettres 1 et 2)

Lettre n° 1

###, le 7.

J'ai vu, cher ###, les lettres que certains pédagogues débitent contre le petit livre que nous avons publié en juin sur le sujet de leur pédagogie ¹, où l'un des principaux points de leur défense est que nous ne parlons pas assez sérieusement de leurs principes : c'est ce qu'ils répètent dans tous leurs écrits, et ils poussent jusqu'à dire que nous avons tourné les

choses très sérieuses de la pédagogie en raillerie. [...] On nous rétorque, en particulier, par l'entremise de ##### qui est pédagogue à l'université de #####, dis-tu, qu'à tort nous aurions dans l'écrit précédemment publié laissé en dehors de la discussion un apport théorique important de Monsieur Rey : la notion de « savoir textuel » (ou de « textualité »). Nous te serions obligé de bien vouloir présenter à ce pédagogue, qui devant toi a soulevé l'objection, tout ou partie de ce qui suit : l'écrit, trop vif, n'abordait nulle part en effet cette question. Ainsi la discussion pourra-t-elle plus heureusement s'engager. [...]

Nous commençons par une considération plus générale – qui facilitera l'exposé : si, dans les sciences de l'éducation depuis trente ans, la notion de compétence a été si intensément discutée, mais finalement s'est à la condition d'adaptations et d'accommodements assez bien acclimatée ; si elle a été dans ces sciences en comparaison de ce qui s'observe ailleurs si peu mise en question dans sa légitimité, c'est peut-être pour la raison qu'existe entre elle et ces sciences une affinité profonde, peu souvent relevée : l'approche par « compétences » est une entreprise de *dépassement* et de *débordement* des disciplines ; une tentative d'*extraction* de l'enseignement hors du cadre, jugé néfaste, des disciplines. (La compétence est par définition extradisciplinaire.) Or la pédagogie ou les sciences de l'éducation, par leur nature même, sont elles aussi instance de production d'un discours *au surplomb* des disciplines, *à la verticale* de celles-ci (ayant à valoir pour toutes ; et prétendant s'appliquer à toutes ²). On peut faire le constat qu'une telle attitude prend chez les différents pédagogues et scientifiques de l'éducation des formes diverses, selon la façon dont chacun la conçoit, et s'en arrange : il n'empêche que, partout, on voit la « discipline » oubliée (refoulée) faire retour à *un moment* ou à *un autre* – *sous un nom* ou *sous un autre*. Or, chez Monsieur Rey – c'est ce que nous allons tâcher de te faire voir dans ce qui suit –, ce retour s'effectue sous le nom de « savoir textuel ».

Monsieur Rey, dans un livre de 2014, se pose cette question pédagogique d'importance : comment faire en sorte qu'un élève, qui « sait faire » quand on l'installe en face d'un problème, « sache faire » encore quand un problème semblable lui sera posé – semblable, mais sensiblement différent. (Cette question posée par Monsieur Rey, c'est l'approche par compétences qui la lui dicte alors ; mais elle a sa pertinence bien au-delà.) Monsieur Rey examine alors les différentes théories en présence, successivement mises en avant ces vingt ou trente dernières années par les sciences de l'éducation (et souvent relayées quasi-simultanément dans les textes émanant des rectorats, des inspections, des ministères, etc.) : le « transfert de Tardif ³ », la « pédagogie par projets ⁴ », les

« familles de situations ou de tâches ⁵ » ; et il en montre les limites, ou les failles. Or sa critique de ces notions le conduit à une réflexion ou observation de bon sens : le problème de ces approches, c'est à *chaque fois* qu'elles extraient les tâches des différents contextes où celles-ci sont effectuées, et qu'on ne parvient plus à voir suffisamment à quoi ces tâches sont liées ; elles flottent suspendues... Monsieur Rey comprend la nécessité qu'il y a à réinstaller dans un réseau de savoirs entre eux connectés ce que la compétence isole : c'est à cet effet qu'il introduit son concept de « savoir textuel ». « Mon hypothèse est qu'il y a, dans le regard scolairement légitime sur les situations, un élément qui est la "textualité" : la mise en rapport d'énoncés les uns avec les autres ⁶. » Si Monsieur Rey se voit contraint d'inventer ou d'adopter ce concept étrange et élargi de « texte » ou de « textualité », entendu comme un lieu de rapports entre énoncés (et en ce sens une théorie mathématique est pour Monsieur Rey un « texte »), c'est en raison du refoulement que nous avons évoqué. Qu'est-ce qui, en effet, met en « rapport [l]es énoncés les uns avec les autres » – sinon exactement un champ de savoirs, constitué en discipline ? Qu'est-ce qui établit « un regard scolairement légitime », sinon une discipline instituée, quelle qu'elle soit ? Le concept de « savoir textuel » n'est que la (piètre, maladroite) solution opposée à un problème posé *dès le départ* par le parti pris de la compétence elle-même : à savoir l'éclipse ou l'effacement du cadre des disciplines, pensé comme un carcan... Mais au lieu de faire cet évident constat, Monsieur Rey reste fidèle à son intenable parti pris initial (la compétence !) ; et il doit donc tant bien que mal colmater ce qui peut l'être ⁷.

Mais Monsieur Rey, de façon tout aussi légitime, objecte autre chose aux approches précédentes (transfert, pédagogie par objectifs, familles de situations) : en voulant à tout prix partir de la « vie » et des « situations de la vie », et en voulant rester ainsi appuyées en permanence sur le « sens commun », ces approches empêchent l'élève de prendre conscience du décentrement (par rapport à la vie ; par rapport au sens commun), que le savoir scolaire implique nécessairement. Mais, là encore, Monsieur Rey ne semble pas en mesure de voir – ou en tout cas de dire – que ce qui est alors en cause est l'approche par compétences elle-même, en son parti pris le plus originaire : il continue d'estimer qu'il s'agit d'une *orientation* malheureuse de la notion, qu'il convient de corriger. Or ce primat de la « vie » et des « situations de la vie » – dont tout enseignement doit partir, nous disent les pédagogues, afin que les choses aient un « sens » pour l'élève –, est exactement le présupposé fondamental de la pédagogie de la compétence. Le pédagogue de la compétence n'a de cesse de dire que l'élève ne voit pas le sens de ce qu'il apprend, *au sein des disciplines* ;

et qu'il faut par conséquent ancrer la pédagogie « en situation », « dans la vie », « dans des situations de la vie », en enseignant toujours préférentiellement des aptitudes utiles « pour plus tard », c'est-à-dire « pour la vie ». (Les disciplines sont un carcan, dont la compétence aide à se libérer; les disciplines éloignent du réel et de la vie, où la compétence ramène ⁸.)

D'un côté, Monsieur Rey perce à jour la tare fondamentale de la compétence – il voit la nécessité de l'*enseignement* (de l'enseignement de *disciplines*), c'est-à-dire la nécessité d'une rupture plus ou moins brutale avec le regard du sens commun. Mais, ayant d'un autre côté toujours déjà accepté la logique de la compétence, ayant fait le choix de s'installer en elle (et de ne la critiquer que de l'intérieur, pragmatiquement ⁹), il ne peut appréhender les tensions qu'il voit resurgir que dans un vocabulaire extraordinairement maladroit ¹⁰. On le voit donc, de bonne foi, mettre en branle toute son énergie pédagogique pour tâcher de trouver – en sauvant la compétence – un fonctionnement qui minimiserait les inconvénients de celle-ci : et non plus même, cette fois, pour la dégager de son origine néolibérale, repérée *très évidemment* et *de prime abord* comme gênante; mais pour l'amender de tares pédagogiques majeures dont, plus lucide que beaucoup, il la constate grevée. (Si l'on s'est souvent étonné, à raison, et bien au-delà du seul cas de Monsieur Rey, du caractère spécifiquement abscons des textes des pédagogues et des scientifiques de l'éducation, tu vois cependant qu'on a tort d'en attribuer exclusivement la cause à une maîtrise limitée de la langue, comme cela a été soutenu parfois, méchamment; nous avons montré que ce caractère abscons a une cause théorique, plus profonde ¹¹.)

Lettre n° 2

####, le 11.

[...] et par conséquent ne rencontrerez, dis-tu, ton pédagogue que la semaine prochaine : nous profitons du délai pour avancer d'un pas supplémentaire notre travail critique – que tu pourras ainsi lui soumettre plus complètement, dès votre première entrevue. Nous avons relevé dans notre lettre précédente la

complication voire l'inanité d'expression induites par le refoulement du concept de discipline; or nous voudrions te montrer dans ce qui suit que ce refoulement n'est pas sans un effet plus pernicieux. Reprenons, rien que chez Monsieur Rey, les circonvolutions servant de substituts au mot dépassé de « discipline » : « adhésion à une manière de voir le monde ¹² »; « visée très particulière sur la réalité ¹³ »; « forme d'interprétation très spécifique et nullement spontanée des situations ¹⁴ »; « visée sur le monde qu'on a des raisons de vouloir privilégier ¹⁵ »... Ces substitutions ne sont pas sans effet. Remarquons qu'elles font passer *les disciplines* (toujours *plurielles, multiples*, au sein de l'école et de l'enseignement, même primaire) *au singulier* : « un regard scolairement légitime », « une manière de voir le monde », etc. Privé du concept de disciplines, ou au moins condamné ou se condamnant, dans la logique de la compétence, à raisonner sans lui, le pédagogue, plus ou moins consciemment, est conduit à « généraliser » et à « unifier » le déplacement du regard, qui est en effet induit par chacune des disciplines, isolément, en un déplacement *unique*, alors subsumé sous une notion vague, par exemple celle de « culture scolaire en général ». Quand Monsieur Rey se penche sur cette « manière de voir le monde » qui fait défaut à l'élève et l'empêche de se lancer dans la tâche à résoudre ¹⁶, il la nomme la « culture scolaire » en général, le « regard scolaire sur les choses », le « mode d'interprétation des tâches et des situations qui est celui de l'École », « ce regard instruit sur le monde », l'« optique scolaire », la « vision instruite », « la visée instruite ¹⁷ », etc., etc. Or il n'est pas sûr, à moins d'être pédagogue, qu'on gagne à parler (au singulier) de *la* culture scolaire. Celle-ci n'est au mieux que la somme heureusement irréconciliée (et heureusement irréconciliable), de regards différents et possiblement contraires ou contradictoires, que sont les *disciplines*. C'est par nature que les disciplines portent chacune sur le monde un regard différent; et c'est donc par nature que les disciplines résistent à leur unification... (Or, ce que cherche toujours *la* pédagogie, c'est au contraire, plus ou moins consciemment, l'unification; la réduction *des* disciplines...)

Les disciplines sont cacophoniques (aussi bien entre elles qu'en leur sein). Elles ont une histoire, centenaire ou millénaire (histoire elle-même faite de conflits jamais définitivement éteints, de vues multiples et antagonistes, etc.). (Cette histoire fait partie intégrante de la discipline, toujours au travail et toujours travaillée de l'intérieur : c'est exactement sa vie... et cette même histoire fait partie intégrante de son enseignement.) (Et la réalisation institutionnelle des disciplines en corps « mastodontes » est également l'effet de cette histoire.)

(On comprend que la pédagogie, comme un gouvernement, trouve les disciplines toujours trop lentes à son goût, trop complexes à manœuvrer, à orienter, à piloter (depuis le haut), à rendre fonctionnelles, opératoires... Institutionnellement, la pédagogie a pour but de passer outre; de déborder les corps institutionnels mastodontes des disciplines; de les court-circuiter...)

Un concept vague mais *unique* de « culture scolaire » sera beaucoup plus malléable entre les mains des pédagogues que les *multiplés* et *lourdes* disciplines. C'est donc à formuler cette « culture » que s'emploient les pédagogues quand ils se mettent à rédiger des socles ou des référentiels de compétences – par-delà la séparation des regards disciplinaires... ¹⁸

(La pédagogie est toujours au singulier; les disciplines sont toujours au pluriel. La pédagogie administre une grille de compétences à une population; les disciplines proposent et imposent – à qui veut bien jouer leur jeu – *des* regards sur le monde, juxtaposés. C'est cette diversité ou multiplicité que les pédagogues, depuis l'extérieur *des disciplines*, cherchent à réduire ²¹.)

Liste des abréviations utilisées :

- **B-Rey2005** : Bernard Rey, « Compétences scolaires : mode d'emploi », in *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, Université de Liège, n° 21-22, 2005.
- **B-Rey2006** : Bernard Rey, Vincent Carette, Anne Defrance et Sabine Kahn, *Les Compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*, avec une préface de Philippe Meirieu, Bruxelles, De Boeck, 2006.
- **B-Rey2009** : Entretien avec Bernard Rey, dans le *Café pédagogique*, n° 103, 15 mai 2009.
- **B-Rey2014** : Bernard Rey, *La Notion de compétence en éducation et formation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Education, 2014.
- **B-Rey2015** : Bernard Rey, « La notion de compétence : usages et enjeux », in *Le Français aujourd'hui*, n° 191, 2015, p. 15-24.
- **CollqLxbrg2014** : Christophe Dierendonck, Even Loarer, Bernard Rey (dir.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, coll. « Pédagogies en développement », Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2014 [issu du 24^e colloque international de l'ADMEE-Europe consacré à l'évaluation des compétences, organisé par l'Université du Luxembourg avec le soutien du Fonds National de la Recherche].

Notes :

1. Cf. *De Monsieur Rey, pédagogue*, Rennes, Pontcerq, 2023. Ce petit livre a été depuis juin dernier massivement diffusé dans les départements de sciences de l'éducation, de philosophie et de sociologie (en France, en Belgique, en Suisse, ainsi qu'au Québec).
2. Nous ne faisons pas de distinction conceptuelle, ici, entre « pédagogie » et « sciences de l'éducation ». (Les deux termes prennent leur sens et se définissent l'un comme l'autre par opposition à celui d'« enseignement » ; ils se fondent sur l'idée qu'il est possible de parler – depuis le dehors des disciplines – de l'enseignement des disciplines, de l'enseignement en général, et de ce que veut dire enseigner.)
3. « Ce qu'on a pu appeler le “transfert”, sur lequel on s'est beaucoup focalisé jusque dans les années 1990, ne permet de déboucher sur aucune conclusion : on continue à ne pas y comprendre grand chose, et à ne pas voir ce qui se passe. » (B-Rey2009, p. 3) Sur le transfert et ses déboires, voir aussi : CollqLxbrg2014, p. 29-30 et surtout : B-Rey2015, p. 20-21 (pages impressionnantes). [Une liste des abréviations utilisées est donnée page 7. N. d. éd.]
4. Cf. B-Rey2006, p. 142-145 : « Le travail en projet ».
5. Cf. B-Rey2006, p. 129-136. « On peut donc dire qu'une compétence renvoie à une famille de tâches. » (p. 129) (Sur la critique des « familles de situations », voir : B-Rey2005, p. 80-81.)
6. B-Rey2009, p. 4.
7. Là encore Monsieur Rey est cependant moins faible et plus conséquent que nombre de ses collègues : au moins voit-il qu'il y a problème ²⁰.
8. La pédagogue Catherine Reverdy parle en toutes lettres de « carcan disciplinaire » (Cf. « Éduquer au-delà des frontières disciplinaires », *Note de Veille*, n° 100, mars 2015 [Institut français de l'Éducation, ENS Lyon], p. 1-2.) / Sur cette question des liens entre « discipline » et « éloge de l'interdisciplinaire », voir l'utile mise au point faite quelques mois plus tard par Jean-Pierre Terrail, sociologue : « Les enjeux cachés de l'“interdisciplinarité” au collège », 2 novembre 2015, publié sur : <http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article213#nb3>). (C'est à Jean-Pierre Terrail que nous empruntons la citation de Catherine Reverdy).
9. Refusant de prendre part au débat sur le bien-fondé de la compétence, il se place toujours déjà dans la situation où, la compétence étant établie, il faut vaille que vaille la faire fonctionner (pragmatisme). « Car l'objet du présent ouvrage est de porter au jour, par-delà les polémiques, les problèmes que pose cette notion de compétence et d'examiner les recherches et constructions conceptuelles qui ont tenté de les résoudre. » (B-Rey2014, p. 12) Mais Monsieur Rey ne montre nulle part pourquoi la question de la pertinence de la notion de compétence relève de la « polémique », et ne peut relever du domaine des sciences de l'éducation (à moins de supposer celles-ci dans l'incapacité d'adopter un regard critique à l'égard de décisions venues d'instances ministérielles ou gouvernementales : mais c'est alors la question du statut « universitaire » des sciences de l'éducation qui se trouve posée.)

21. Pour être complet, citons cependant encore ce passage où Monsieur Rey pousse au plus loin, et avec le plus de courage, la réflexion contre lui-même (c'est-à-dire contre la compétence, dont il fait son point de départ), et où il en vient à reconnaître que le regard scolaire (la « culture scolaire ») est en réalité propre à... *chaque discipline*²⁰. Car le voilà qui, conséquemment, appelle alors à faire l'inventaire de ces « regards » et de leurs « caractères spécifiques ». C'est très précisément faire l'inventaire des « regards disciplinaires » ; et pourtant Monsieur Rey parvient à nous expliquer tout cela dans le vocabulaire qui est celui, exactement contraire, de la compétence : « [...] reconnaître que l'acquisition des compétences scolaires procède d'une forme d'interprétation très spécifique et nullement spontanée des situations, c'est reconnaître que la difficulté scolaire est à penser non comme une insuffisance de l'élève, mais comme l'effet d'une relation entre lui et cette visée très particulière sur la réalité, dont nous venons de parler et qui est au principe de la culture scolaire. Du coup, l'attention se déplace de l'inventaire des dysfonctionnements cognitifs de l'élève au repérage des caractères spécifiques de cette culture scolaire. » (B-Rey2015, p. 23) / « Selon quelles normes convient-il d'interpréter la situation pour répondre aux attentes scolaires ? C'est à ce type de questionnement que nous invite l'usage de la notion de compétence. Il ouvre sur l'inventaire systématique des caractères spécifiques de la culture scolaire. » (*ibid.*)