

Appendice à
De Monsieur Rey, pédagogue :

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

Deuxième partie
(Lettres 3, 4, 5, 6 et 7)

Lettre n° 3

###, le 22.

[...] sache par ailleurs que nous avons résolu de nous rendre nous-même très prochainement dans Louvain, où il est possible de rencontrer, nous a-t-on dit, de nombreux autres pédagogues de cette sorte à l'université de la ville. (Et nous comptons bien apprendre par eux, comme à sa source, les précisions qui nous manquent encore pour te répondre sur la question de la « tripartition » des savoirs, telle qu'on

la trouve exposée dans les écrits de Monsieur Rey.) Nous souhaitons en attendant faire à notre lettre du 11 l'adjonction d'une remarque. Repartons pour cela de l'exemple de la petite fille ; celle qui répond, au lieu de se lancer dans le calcul demandé : « Peignons voir avec les pots dont nous disposons ; et nous irons en quérir d'autres chez le marchand si la peinture vient à manquer ¹... » Monsieur Rey fait remarquer à juste titre que quelque chose fait obstacle à la réalisation de la tâche par la petite élève : c'est la compréhension du fait qu'existe un regard particulier sur les choses, une « culture scolaire ». Or, considérée ainsi, cette « culture scolaire », par rapport à la réalisation de la tâche (et donc l'effectuation de la compétence), est nécessairement et donc systématiquement appréhendée *négativement* : elle est un obstacle à lever. La « culture scolaire » n'est pas l'objet de l'enseignement : mais un obstacle à considérer si l'on veut rendre possible l'enseignement. (Elle devient en ce sens un fait social ; et il convient d'appréhender ce fait social comme obstacle.)

(Dans une telle logique, pareillement, si un élève doit recevoir une formation en mathématique, en anglais, en orthographe élémentaire, etc., etc., ce n'est pas pour ces savoirs en tant que tels, mais c'est – *négativement* – pour ne pas être empêché dans l'effectuation de certaines tâches ; ou pour ne pas être empêché socialement. *La logique de la compétence induit un rapport intrinsèquement négatif au savoir.* J'enseigne à X des mathématiques pour ne pas qu'il se trouve un jour dans sa vie (recherche d'emploi, vie quotidienne, parcours santé, activités citoyennes élémentaires, etc.) dans une situation où l'ignorance des mathématiques l'entrave. (Et je ne lui enseigne de mathématiques que ce dont le manque l'entraverait.) De même enseigne-t-on de l'histoire aux élèves afin que ceux-ci n'ignorent pas le minimum requis pour pouvoir se mouvoir et bien se comporter socialement. Il ne s'agit pas fondamentalement d'enseigner (*positivement*) quelque chose : mais de lever ponctuellement des ignorances handicapantes (ignorances que l'une des tâches essentielles du pédagogue, auteur des grilles de compétences, consiste précisément à relever, lister, ordonner, hiérarchiser).)

Aussi le savoir, dans l'approche par compétences, devient-il « culture » en effet. Il est une norme qu'il m'est nécessaire de prendre en compte et de considérer, si je veux pouvoir résoudre la tâche demandée ; une norme qui si je l'ignore risque de me faire manquer quelque chose, passer « à côté de » la situation. (C'est cette norme que, selon Monsieur Rey, la petite fille échoue à reconnaître ².) Le savoir est alors « culture » ; mais dans le sens désormais ethnologique du mot. (Je dois me familiariser avec la culture scolaire, comme avec la culture japonaise, si je veux éviter, vivant ou voyageant dans ce pays,

de mal comprendre une situation ; de me trouver exclu ; etc.) (Je vais alors apprendre la langue, les coutumes, les codes ; je vais, dans la logique des compétences, les apprendre *pour ne pas les ignorer : pour ne pas m'exposer aux déboires et échecs que leur ignorance induit.*) Comprendre le savoir comme « culture scolaire », c'est le comprendre toujours déjà comme un obstacle. C'est le comprendre comme un ensemble de codes arbitraires, auxquels le petit élève doit être préparé : sans la connaissance desquels il échouerait scolairement. Le savoir compris comme « culture » se dévoile ainsi comme double négation : il s'agit de nier son absence ; il s'agit de faire en sorte que ce ne soit pas le cas qu'il manque.

Dans l'enseignement au contraire, le savoir n'est pas requis comme une négation double, mais *positivement*. Est enseigné le théorème de Pythagore, parce que la théorème de Pythagore est quelque chose *dans le monde* – un objet *du monde, de ce monde* –, qu'il faut connaître. (Et non pas comme ce dont le manque handicaperait ma vie ; non pas comme un obstacle (à nier) (à tourner) (à dépasser) ³.)

Par là s'explique également cet autre fait, rarement constaté : celui du caractère systématiquement *triste* de l'apprentissage, dans l'approche par compétences. Dans une telle approche, on n'apprend pas en vue d'aller vers quelque chose (vers les théorèmes mathématiques, vers l'histoire des Grecs, vers les fleurs que les insectes fécondent, vers Vénus et l'ellipse qu'elle décrit en tournant, etc.) ; mais on apprend une chose pour ne pas avoir à subir l'obstacle que l'ignorance qu'on en aurait ferait surgir devant soi. Dans la logique de la compétence (où l'intentionnalité de l'enseignement est destituée), on apprend seulement pour ne pas ignorer. Dans l'enseignement, on apprend cette chose pour apprendre cette chose, pour connaître cette chose. (Car le monde *importe* : le théorème, les Grecs, les fleurs, les insectes, Vénus, etc., comme objets du monde, de ce monde.)

Or l'on retrouve cette distinction fondamentale existant entre pédagogie et enseignement dans la manière dont les programmes, au sein des deux approches, sont constitués. Les pédagogues de la compétence, au moment d'écrire les programmes, demandent *négativement* : de quoi l'individu ne doit-il pas manquer pour ne pas être empêché dans sa vie ? Ce qu'un tel programme prévoit et liste (dans un référentiel) (dans un socle) (dans une grille), c'est tout ce dont l'absence pourrait conduire à une faiblesse, à un déficit, à une déficience. (Et toutes les disciplines ne sont plus convoquées ensuite que pour faire en sorte que ces compétences puissent être assurées : *ne manquent pas à l'élève.*) (Les disciplines sont donc bien convoquées – mais *après coup et*

négligemment.) Un programme disciplinaire, au contraire, est constitué *positivement*. Et *accumulativement*. Il dit qu'il faut savoir sur le monde ceci et cela. Pourquoi ? Mais parce que c'est le monde ; et que le petit élève est entré dans ce monde, ce monde-là (avec ces étoiles, ces lois, ces poèmes, ces mots étrangers, ces atomes, ces bateaux et ces arbres...). Ceci explique que les programmes (aussitôt que formulés de cette façon « catalogue », depuis les disciplines) débordent. (Et rien, comme on sait, ne suscite plus sévère désapprobation de la part des pédagogues que ces programmes disciplinaires qui débordent...) (Comme si l'on pouvait savoir trop ! Et surtout : savoir *trop positivement* !) C'est que les mathématiciens disent qu'il faut savoir ça et ça ; et ça, et ça... (« ça ! », positivement...) (« ça ! », avec doigt index dirigé vers le monde...) Et les biologistes disent qu'il faut savoir aussi ça, et ça ; et ça. « Et ça de même ! » (Et parmi les biologistes les uns disent : mais surtout ça ; et d'autres, spécialisés (passionnés) autrement, disent : « oui ça ; mais ça aussi !... »). Alors, c'est un trop-plein et les programmes débordent... Il faut sans cesse retrancher. Est-ce si grave, pourtant, de devoir retrancher ? Puisqu'on enlève sur fond d'un trop-plein. (Le monde, toujours, pousse aux portes des écoles, veut entrer. Et *tout* veut entrer, positivement. Le monde entier.) (Le référentiel de compétences au contraire fait fond sur un vide, un monde absent – une tristesse, une négativité ; et une angoisse...) (Une fois placés dans la grille les compétences élémentaires, vitales, nécessaires, les pédagogues sont toujours tellement mal à l'aise ; ne savent qu'ajouter ; ils ajoutent, remplissent arbitrairement ; avec des éléments quelconques, indifférents ; « ça ou autre chose » ; interchangeable ; « ça ou ça – aussi bien » ; « cette guerre-là, une autre » ; « cet écrivain, un autre » ; puisqu'il ne s'agit que de matériaux pour faire acquérir des compétences propres à l'élève...) (Et les pédagogues, d'avouer finalement eux-mêmes qu'ils sont incapables de dire ce qu'il faut enseigner ⁴...) Ce que fait la pédagogie, c'est ni plus ni moins vider l'école de sa substance : c'est-à-dire de l'enseignement des disciplines ; de l'enseignement *de choses qui importent – pour elles-mêmes*. Elle organise un enseignement qui – étant négatif, étant sans objet, étant sans passion – est un enseignement triste, nécessairement.

Lettre n° 4. [Sur Monsieur Crahay.]

#####, le 5.

[...] Mais deux mots encore sur une question que soulevait en passant la dernière de tes lettres. Tu souhaitais apprendre de nous pourquoi nous n'avions pas retenu Monsieur Crahay, mais avons en exemple pris l'autre, Monsieur Rey, pour les démonstrations sur les sciences de l'éducation que nous avons entreprises. C'est ce qu'au département de l'Université de #####, dis-tu, où Crahay est un champion, on vous a objecté. Et tu mets en avant le fait que cet autre pédagogue a pu être considéré lui aussi comme un critique de la notion de compétence; et tu me renvoies au résumé de son article de 2006, où on lit à son sujet : « l'auteur suggère d'oublier la notion de compétence pour repenser celle de l'apprentissage ⁵ ». Mais au-delà de ce seul résumé, va lire s'il te plaît l'article même ainsi résumé ; nous en reparlerons ! Ton Monsieur Crahay reste complètement dans la logique du *problem solving* et de la mobilisation de ressources ⁶. S'il critique la compétence et réclame même énergiquement qu'on s'en débarrasse, c'est précisément parce qu'elle ne lui semble pas en mesure d'assurer efficacement cette tâche de mobilisation : la compétence, écrit-il, « diffuse une illusion simplificatrice qui n'aidera pas l'école à progresser dans la voie du guidage constructif de l'activité cognitive de l'élève ⁷ »; « ... vu la lourdeur des démarches mentales à mobiliser en mémoire de travail, les élèves risquent à n'importe quel moment la surcharge cognitive ⁸. » N'est donc pas du tout chez cet auteur, non plus que chez les autres, remise en question la logique de la ressource et de l'exploitation de la ressource. Monsieur Crahay, dans des termes voisins de ceux de Monsieur Rey, dit même reconnaître un mérite à la compétence : « ... celui d'avoir remis au-devant de la scène pédagogique la problématique de la mobilisation des ressources cognitives en situation de résolution de problèmes ». Si sa prise de position a fait le bruit que tu m'apprends qu'elle a fait, notamment dans la ville de ##### où en colloque s'était ce jour-là réunie la fine fleur des confréries pédagogiques de France, de Belgique, du Luxembourg, de Suisse, sinon aussi du Québec, c'est que Monsieur Crahay avait commencé par être un promoteur zélé, et même un artisan actif de l'effectuation institutionnelle des compétences, en Belgique

francophone, à la fin des années 1990. On peut comprendre qu'il surprît ses confrères ce jour-là, en leur disant qu'il n'y croyait plus; soudainement avait cessé d'y croire⁹. Souffrez pourtant que nous continuions de garder une préférence pour notre Monsieur Rey, plus représentatif, plus rigoureux, plus exemplificateur et archétypique, plus fidèle à lui-même – en un mot : plus escobar que l'autre¹⁰.

Lettre n° 5 sur les trois types de savoirs chez Monsieur Rey. [Ou : De la discipline refoulée et « capturée » – trois fois – par la pédagogie et les pédagogues.]

Le 14.

[...] nous sommes depuis plusieurs jours dans Louvain-la-Neuve, où s'achèvent les festivités de Pâques, et où la visite de quelques cours à l'université de pédagogie de la ville, les jours précédents, nous a instruit sur des questions dont nous n'avions jusqu'alors, pas même un instant, soupçonné l'existence, et dont nous aurons à te reparler prochainement¹¹. Mais, ainsi que nous te le promettons, il nous faut d'abord t'entretenir du point resté en souffrance, sur lequel tu interrogeais : à savoir la tripartition des savoirs, telle que proposée par Monsieur Rey, depuis la perspective extra-disciplinaire, abstraite, qui est la sienne et celle de toute la pédagogie de la compétence. Sont par lui distingués : 1° le savoir comme information ; 2° le savoir comme texte ; 3° le savoir comme pratique. Il est fort intéressant de prendre un à un ces sortes différentes de savoirs – et de les installer sur le fond d'oubli des « disciplines » – méthode qui sera la nôtre ici, à laquelle nos lettres précédentes t'auront, je l'espère, suffisamment préparé.

1) Le savoir « comme information », prétend Monsieur Rey, est un savoir atomique, une donnée ou *data*; il semble le plus souvent se réduire à une proposition (un fait brut, indépendant de toute construction disciplinaire¹²). De cette définition résulte le jugement de valeur que Monsieur Rey émet sur ce type de savoirs : ce sont des savoirs utiles, certes – à *condition qu'on les sache mobiliser*¹³. Sans perspective de « mobilisation à bon escient », le savoir est inerte : il encombre le cerveau¹⁴. Or, si l'on se place du point de vue des disciplines, et non du point de vue abstrait de la pédagogie, un tel jugement

est caduc, sinon faux. Le fait de savoir que l'armée révolutionnaire a remporté une victoire à Valmy en 1792, contre des armées de l'Europe coalisée, est, dans le cadre de la tripartition de Monsieur Rey, un savoir « information » : mais, contrairement à ce que prétend Monsieur Rey, ce n'est pas un fait qui n'a de valeur que si l'élève sait le mobiliser pour le mettre au service d'une compétence supérieure. Depuis le point de vue de l'enseignement des disciplines (ici, de l'histoire), ce fait a une valeur en soi. (Il met en relation un petit être du début du XXI^e siècle avec un événement de l'histoire des hommes l'ayant précédé dans le temps.) Depuis le point de vue de la compétence, qui est celui de Monsieur Rey, de tels savoirs « informations » sont en soi insuffisants ¹⁵ : Monsieur Rey trouve (du point de vue de la pédagogie) (du point de vue de la compétence) qu'on leur accorde une « importance démesurée ¹⁶ ». Un tel jugement vient du pédagogue (et donc de l'extérieur de la discipline). Or il n'est pas valable à l'intérieur de la discipline. Mais, sur une question comme celle-ci, qui doit avoir le dernier mot ? Le pédagogue (spécialiste de transmission abstraite) ou l'historien (spécialiste de sa seule discipline) ? Qui a le pouvoir pour décider de *ce qui importe* ? La pédagogie ou l'enseignement ¹⁷ ?

Ce qu'il importe d'enseigner et pourquoi, ce n'est pas à Monsieur Rey pédagogue ni aux spécialistes en sciences de l'éducation de le dire : puisque c'est aux historiens pour l'histoire ; puisque c'est aux mathématiciens pour les mathématiques ; puisque c'est aux musiciens pour la musique ; aux géographes pour la géographie, etc. Si ceux-ci (les géographes) considèrent (et cela semble assez raisonnable), qu'il est bon que le petit élève sache les noms des pays d'Europe et ceux de leur capitale par exemple, que vient nous dire le pédagogue avec sa bizarre hiérarchisation extérieure (rabaissant un « savoir information », qualifié d'*insuffisant*) (et obligeant le savoir à être nécessairement mobilisable, nécessairement *au service de* compétences supérieures) ? Est-il plus important de savoir dresser une carte, un diagramme, un tableau (compétences), ou de savoir ce qu'est Verdun (« savoir information », dans le vocabulaire ainsi institué ¹⁸) ?

2) Dans la tripartition de Monsieur Rey vient en second le « savoir comme texte ». Le « savoir comme texte » est, ainsi que nous avons tâché de te l'exposer dans la lettre du 7, le nom par lequel ressurgit la discipline refoulée. Et il faut reconnaître à Monsieur Rey le mérite d'avoir sous ce nom manifeste de « savoir textuel », tant bien que mal, (même maladroitement, même contradictoirement, même à l'inverse de ses intentions), redonné une place à un contenu latent (la discipline refoulée). Mais nous avons vu aussi 1° l'extrême alourdissement du propos, le surcroît de confusion et de boursoufflure dans

l'expression, à quoi un tel retour du refoulé conduit ; 2° les problèmes conceptuels, plus graves, qui en résultent (quand la « culture » au singulier vient prendre la place des disciplines dans leur multiplicité). Sur ce savoir textuel, nous n'avons rien de plus à te dire aujourd'hui.

3) Enfin, le troisième terme de la tripartition est « le savoir comme pratique ». Monsieur Rey prend alors l'exemple de la démarche scientifique : « Pas de démarche scientifique sans qu'ait été posé un problème ¹⁹. » « Car ce qui apparaît alors spécifique du savoir, ce ne sont pas les résultats, c'est-à-dire les énoncés qui, au terme de la démarche, pourront être affirmés comme vrais, mais le fait même de problématiser la réalité, c'est-à-dire une activité ²⁰. » Ici se retrouve, rationnellement fondée, la suspicion profonde des pédagogues à l'égard du savoir passif (savoir information, dont on a vu qu'il était assez vite déclassé et jugé insuffisant). Or il est possible, ici également, d'éclairer ces jugements de valeur à la lumière de l'oblitération des disciplines. Car ce qui permet en effet à un pédagogue comme Monsieur Rey de promouvoir le savoir comme *activité* est directement lié à l'oubli des disciplines et de leur multiplicité. Remarquons en effet que ce qu'il dit est adossé sur la méthode des sciences expérimentales (et vaut essentiellement pour les mathématiques, la physique, la chimie et la biologie) ; et c'est parce qu'il parle depuis la pédagogie (et donc depuis *aucune discipline*) qu'il peut installer l'illusion de parler *depuis toutes*. C'est parce qu'il oublie les disciplines et leurs séparations qu'il en vient à faire de telles recommandations générales (*valant pour toutes les disciplines*). Or il n'y a pas de raison qu'en laissant ces distinctions entre disciplines impensées, faute de s'autoriser à parler des disciplines, le pédagogue laisse la spécificité de certaines d'entre elles s'imposer à toutes les autres, sous le nom d'une pédagogie « unifiée » ou « générale », qui ne s'appuierait en réalité préférentiellement que sur certaines, choisies ²¹. Autrement dit, en raison d'une occultation conceptuelle (celle de la discipline), le propos de Monsieur Rey pédagogue se fait à nouveau prescription induite. Et très explicitement, la conclusion est, concernant les savoirs, leur mise au service des compétences : Monsieur Rey s'en prend explicitement à une conception où « ce ne seraient plus les savoirs qui seraient au service des compétences, comme nous l'avons vu dans la section précédente à propos des savoirs textuels, mais ce seraient les compétences [...] qui seraient au service de la construction des savoirs ²² ».

Dans *certaines disciplines* (mais cela relève de la liberté de chacune d'elles ; et non de la décision extérieure d'un pédagogue les pilotant du dehors), on enseigne en effet une *attitude* problématisante ; et on privilégie les savoirs construits. Oui mais dans d'autres disciplines, ce n'est pas le cas. (Sinon le

poème de Du Bellay, sinon le petit troglodyte, sinon la musique de Mozart, sinon la constellation d'Orion, n'auraient plus de place dans l'enseignement ; car leur accueil ne relève pas d'une attitude problématisante – mais précisément d'un accueil, aproblématique : de l'accueil d'un *donné*.) Et l'on constate que le discours des pédagogues, indû, a tendance au contraire à faire que le ton soit donné depuis certaines disciplines, au détriment d'autres. (D'où à nouveau la nécessité de retraduire systématiquement les énoncés de Monsieur Rey en y faisant réapparaître les termes que le tabou de la discipline efface ou déforme. Une telle explicitation permet de relativiser l'absoluité et l'univocité des méthodes, vers quoi la pédagogie presse par nature ²³. La démarche expérimentale, l'attitude problématisante tant vantées, n'épuisent pas tout le savoir qu'on peut constituer – pas même sur la matière, pas même sur la lumière, pas même sur les animaux ²⁴.)

C'est que tout un pan du savoir humain est au contraire la prise en compte d'un donné, d'un fait brut (présent ou passé) (étrange ou étranger) (irréductible à des causes). (Ainsi la syntaxe bizarre de cette langue ancienne ou étrangère ; ainsi ce poème ; ainsi cette sorte d'oiseau, qui existe plutôt qu'une autre.) Il n'est pas vrai que n'est intéressant, n'est susceptible d'intéresser, que ce qu'un sujet construit ; que ce qui se laisse problématiser ; que ce qui est fait pour agir, résoudre des problèmes ; que ce qui est fait pour dominer et maîtriser (les choses, les autres) ; que ce qui est fait pour s'augmenter soi ²⁵. Puisqu'il y a des savoirs qui au contraire passent par l'oubli de soi, un instant... (Un instant le moi est rejeté dans le monde, au pied de l'objet : au pied de l'oiseau, du théorème, du mot à la rime, de la note quinte ou tierce et du plaisir qu'elle produit.)

Ainsi, faute de pouvoir clarifier les choses (en usant simplement du mot de « discipline », et de son pluriel), Monsieur Rey s'engage, de nouveau ici, dans des généralisations, ou des unifications – sur la notion même de savoir. Car du savoir pensé ainsi comme activité, on voit bien comment on peut en tirer argument en faveur de l'approche par compétences. « Dès lors que le savoir est d'abord une action, il exige, comme toute action, des compétences ou plus précisément une compétence qui est celle de problématiser ²⁶. » Mais l'argumentation de Monsieur Rey est ici un cercle parfait. Car d'où sort-il que le savoir est toujours d'abord une action ²⁷ ?

Il n'y a donc, comme tu vois, décidément rien à sauver dans cette tripartition. (Elle dénature le savoir ; les savoirs ; en cherchant à se mettre en surplomb sur eux.) Mais n'est-ce pas le destin de toute pédagogie, de se dire spécialiste de la transmission (des savoirs) et d'être incapable de savoir ce qu'est le savoir ?

Les pédagogues liquident deux mille ans de philosophie pour aller chercher une définition du savoir chez Tardif, Jonnaert, Le Boterf, ou chez Cauzinille-Marmèche. (Mais quelle tristesse ! Ou quelle plaisanterie !)

Lettre n° 6. [Sur un certain ton pamphlétaire en pédagogie.]

Le 16.

[...] et que les scientifiques de l'éducation prennent mal en particulier dans cette université, dis-tu, le ton de certaines de nos lettres précédentes. Mais depuis trente ans, l'école est violemment attaquée par des concepts et des méthodes néolibérales. Dans la même période, une science récente prend de l'ampleur dans les universités (les sciences de l'éducation). Or non seulement cette science est incapable de produire aucune clarification quant à la pénétration, pourtant lourde de si graves conséquences, du concept de compétence dans les écoles; mais elle produit même de l'empêchement intellectuel pour penser cette pénétration (comme nous l'avons montré dans *De Monsieur Rey, pédagogue*, et alors même que nous avons choisi le pédagogue réputé le plus critique parmi tous). Les sciences de l'éducation, par leurs efforts, ont fait en sorte qu'il ne reste presque rien de fâcheux dans ce concept de compétence, tant elles ont eu soin d'ôter toute l'amertume et toute l'aigreur du concept premier, néolibéral, en l'étoffant, en l'adaptant. (Et c'est exactement ce à quoi notre grand Molina a si utilement travaillé...) Si les scientifiques de l'éducation s'étonnent de la violence de certains de nos propos, c'est qu'ils minimisent celle dont sont capables les leurs, sur l'enseignement. (Toutes nos lettres ont pour fond une violence institutionnelle et théorique considérable qu'il serait la tâche des sciences de l'éducation de mettre au jour. Ou bien alors il convient de se poser cette question, derechef : à quoi servent les sciences de l'éducation ? À quoi – jusqu'à présent – ont-elles servi ?)

Lettre n° 7. [Sur la capture.]

Le 21.

Et c'est là ce que nous a rapporté B*** avant son départ et qu'il ne manquera pas de venir t'expliquer plus en détail lui-même, dès que rentré à ****. Or tu nous demandes de ton côté, en vue de la rencontre prévue, comment Monsieur Rey conclut son analyse de la tripartition des savoirs. Voilà comment le dire en deux mots : Monsieur Rey explique que les trois formes de savoir s'articulent les unes sur les autres. Au lieu de laisser chaque discipline penser depuis son sein l'articulation, pour chacune singulière, de ces types de savoir, Monsieur Rey, en bon pédagogue qu'il est, propose une articulation – extérieure aux disciplines – ayant à, ou prétendant, valoir pour toutes. Or ce qui se dégage, aux trois niveaux, c'est une mise en service (ou « capture ») du savoir disciplinaire : le savoir est mis au service d'une entreprise plus vaste que lui (l'inculcation de compétences).

– Au premier niveau, nous avons vu qu'en effet le savoir informatif, insuffisant en soi, avait à se mettre au service de l'effectuation d'une compétence. Cette « mise au service de » est explicitement formulée en terme de « mobilisation » des savoirs en vue d'autre chose ²⁹.

– Au deuxième niveau, celui des « savoirs textuels » : « les développements que nous avons consacrés aux savoirs textuels ont montré que la référence à un savoir pour analyser la situation permet au sujet de ne plus être intriqué dans celle-ci ³⁰. » Autrement dit, les savoirs textuels sont au service du sujet « en situation » : ils ont pour fonction de l'aider à résoudre un problème, lui permettant ainsi de se désintriquer d'une difficulté ³¹.

– Enfin, au troisième niveau : « Pour exercer pleinement cette fonction critique à l'égard des savoirs textualisés auxquels il se réfère, le sujet doit se livrer à une activité de problématisation, ce qui indique que le savoir comme texte ne trouve sa justification ultime que dans le savoir comme pratique ³². »

Finalement, toute l'activité de *savoir* s'intègre au dispositif de la compétence, est absorbée par lui. Il n'y a pas un savoir dont le destin ne soit de rejoindre la constitution d'un pouvoir-agir, d'une compétence. Et le plus simple pour parachever ce mouvement d'absorption (du savoir par la compétence) est encore de conclure en disant que la compétence est un savoir ; ou

que le savoir *est* toujours déjà une compétence – ce que fait Monsieur Rey, très explicitement pour finir. « Comprendre le savoir, [...] c'est donc accomplir une tâche intellectuelle et, par là, mettre en œuvre une compétence ³³. » ; « En ce sens un savoir, si du moins il n'est pas un savoir mort, "fonctionne". Cela signifie que s'approprier ce savoir, c'est reconstruire intellectuellement les liens qui existent entre les énoncés : il y a là, indéniablement, une compétence ³⁴ » ; « En ces différents sens, le savoir est une compétence ³⁵. » ; « En ce sens, posséder un savoir, c'est posséder la compétence qui lui est inhérente et qui permet de le faire "fonctionner". Savoir et compétence sont consubstantiels ³⁶. »

On ne fait plus de différence entre « savoir » et « compétence » : les deux termes sont *en apparence* rabattus l'un sur l'autre. Or, pendant ce temps, le rapport de subordination existant entre eux, souterrainement, continue en réalité à fonctionner à plein. Le savoir peut ainsi, dans sa totalité, sous le nom de « compétences », être mis au service de l'acquisition de capacités et de dispositions, elles-mêmes décidées (hors des disciplines) par des instances de gouvernementalité, selon des besoins et des nécessités propres – pour le bon gouvernement de populations ³⁷.

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.
- **B-Rey2017** : Bernard Rey « Construction des compétences à l'école et les difficultés éprouvées par les élèves », conférence donnée à la Faculté des Sciences du sport, UFR Staps/Nancy, 21 octobre 2017, <https://www.youtube.com/watch?v=cHdJDoSLwqk&t=415s> (pris le 10 juin 2023).
- **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. Lettre n° 2, note 16 (in *Flugblatt-Pontcerq* #25, p. 9).
2. « En revanche, lorsque le savoir est soumis à des conventions, à des données contingentes, à l'arbitraire culturel ou encore à des normes (éthiques, institutionnelles, esthétiques, etc.), de tels éléments doivent inévitablement être livrés aux élèves par voie d'enseignement : qu'on songe par exemple à la grammaire, à l'orthographe, à la connaissance des types de textes et des genres littéraires, à l'histoire, à l'apprentissage d'une langue étrangère, aux jugements de goût en matière littéraire ou artistique. Dans ces domaines, la mise en place de situations-problèmes n'est pas impossible, mais ne peut suffire et est toujours subordonnée à l'apport préalable de normes, de codes et de démarches que les élèves sont dans l'impossibilité de construire par eux-mêmes. » (B-Rey2014, p. 85)
3. Ceci explique aussi que l'enseignant puisse aimer le savoir qu'il enseigne ; et que le pédagogue, lui, puisse ne pas aimer le savoir : le savoir n'étant jamais pour lui qu'obstacle à lever. (Et ceci explique, alors, que le pédagogue puisse ne pas aimer que tel ou telle aime sa discipline ; voire ne pas aimer ceux et celles-là qui aiment trop leur discipline...)
4. « Face à la masse de connaissances, il n'y a pas de critère absolu pour dire : “ça, ça doit être enseigné ou pas”. » (Dominique Raulin, « L'évaluation des acquis des élèves », conférence donnée à l'École supérieure de l'éducation nationale de Poitiers, le 23 mars 2012 ; <https://www.youtube.com/watch?v=SjwNtt-rLHg> ; 23min30) / « On n'a plus aucun élément pour choisir les connaissances qu'il convient d'enseigner » (24min20) / « ... c'est la réalité que, à l'heure actuelle, on n'a aucune façon raisonnable, acceptable, compréhensible, pour justifier le choix d'une connaissance, pour l'inscrire dans un contenu d'enseignement, dans un programme. » (26min20) (Cf. *De l'esprit critique envisagé comme compétence*, note 72, p. 99)
5. Marcel Crahay, « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 154, 2006 : noté « article de 2006 » dans ce qui suit.
6. Son apport personnel (car tout scientifique de l'éducation digne de ce nom doit avoir son « apport ») consiste à faire remarquer que la pédagogie du *problem solving* a trop systématiquement valorisé les situations « exceptionnelles » ; il dit qu'il faut aussi penser aux situations non exceptionnelles, qu'on néglige habituellement. Son argument marquant (car tout scientifique de l'éducation doit de même avoir son « argument marquant » ou « représentatif ») est celui du chirurgien : Cf. Marcel Crahay, article de 2006, p. 99. / Sur l'exploitation de ressources et le *problem solving*, voir les *Thèses (n° 3 et 8) sur le concept de compétence*.
7. Marcel Crahay, article de 2006, p. 107.
8. Marcel Crahay, art. cit. [2006], p. 103. / Il faut reconnaître en revanche à Monsieur Crahay le mérite d'avoir su remettre sur la table le mot de « discipline » – et cela (ce ne peut être un hasard) dans le moment même où il envoyait au diable la compétence, à sa manière : « il nous paraît difficile, écrit-il, de sortir du disciplinaire et la façon

dont les socles et/ou référentiels de compétences ont été rédigés dans différents pays (CFBW et Suisse romande, notamment), nous renforce dans cette idée. » (*art. cit.*, p. 104) Or, pour une déclaration comme celle-ci, Crahay n'est pas loin de passer aux yeux de ses pairs pour un renégat. « En clair, il nous paraît urgent de plaider en faveur d'une restauration du disciplinaire. » (*ibid.*)

9. Cf. Nico Hirtt, « L'approche par compétences : une mystification pédagogique », Aped, Bruxelles, septembre 2009, p. 4 et p. 14.

10. « Escobar n'a pas été, comme on voudrait nous le faire croire, une sorte de bouc émissaire chargé par les jansénistes de tous les péchés des Jésuites ; on lui a simplement fait l'honneur de le considérer comme le représentant autorisé de la Théologie morale telle que la comprenaient ses innombrables confrères. Molina et lui sont peut-être les seuls jésuites dont les lecteurs des *Provinciales* retiennent encore aujourd'hui les noms. » (Augustin Gazier, *Blaise Pascal et Antoine Escobar*, Paris, Honoré et Edouard Champion, 1912, p. 10)

11. « Christiane Bosman, François-Marie Gérard et Xavier Roegiers, trois fervents promoteurs de l'APC [= Approche Par Compétences] rattachés à l'Université Catholique de Louvain-la-Neuve (UCL) » (Nico Hirtt, « L'approche par compétences : une mystification pédagogique », *art. cit.*, p. 6) / « De même, pour Jean-Marie De Ketele, un autre maître à penser de l'APC et professeur à l'Université Catholique de Louvain-la-Neuve... » (*ibid.*) / « D'autres auteurs néo-louvanistes – l'UCL est décidément très active dans le domaine de l'approche par compétences [...] ». (*ibid.*)

12. « Ce type de savoirs est le domaine des "data", des données. » (B-Rey2014, p. 61) ; « savoir que hier il a plu toute la journée ; savoir qu'il y a une pharmacie dans telle rue » (*ibid.*).

13. « C'est donc dans cette "mobilisation à bon escient" de ces savoirs et savoir-faire que repose le secret de la compétence et non dans leur seule détention. » (B-Rey2014, p. 61)

14. « Depuis lors, les choses ne semblent guère avoir évolué. Nombreuses sont, en effet, les recherches qui attestent de ce que l'esprit des élèves est meublé de connaissances inertes (Brown, Collins & Duguid, 1989 ; Closset, 1983 ; Covington *et al.*, 1974 ; Crahay & Detheux-Jehin, 2005 ; Glaser, 1984 & 1986 ; Jonnaert, 1988 ; Papert, 1981 ; Resnick & Klopfer, 1989 ; Schoenfeld, 1985 ; Vergnaud, 1983 ; Viennot, 1979 ; Whimbey & Lockhead, 1980). » (Crahay, article de 2006, p. 100)

15. « si de tels savoirs informatifs sont indispensables au fonctionnement de toute compétence, ils y sont en même temps insuffisants. » (B-Rey2014, p. 62)

16. « ... ils prennent souvent, à l'école, une importance démesurée, sans doute parce que leur évaluation est facile, rapide et incontestable et peut-être aussi parce que leur acquisition par les élèves ne demande pas d'autres dispositifs didactiques que la répétition. » (B-Rey2014, p. 62)

17. Monsieur Rey explique aux enseignants (croit pouvoir le leur expliquer) (depuis les sciences de l'éducation) ce qu'enseigner (l'histoire, les mathématiques, etc.) veut dire – comme s'il n'y avait qu'une définition, indépendante de l'objet ; et comme si la définition pouvait être donnée depuis l'extérieur de la discipline elle-même. « La

notion de compétence rappelle aux enseignants qu'entrer dans un savoir, ce n'est pas mémoriser des énoncés, mais savoir accomplir les tâches intellectuelles spécifiques à ce savoir. » (B-Rey2005, p. 82)

18. On évitera de poser la question à un pédagogue si l'on ne veut pas s'entendre expliquer que le savoir information (ce qu'est Verdun), ayant à être « mobilisé », doit impérativement servir à la constitution ou construction de compétences *supérieures*, de compétences servant au développement d'un petit moi d'élève.

19. B-Rey2014, p. 73.

20. B-Rey2014, p. 75.

21. Et que cette pédagogie générale soit celle du « *problem solving* » devrait interroger en retour les pédagogues sur les partis pris idéologiques sur lesquels leur pensée fait fond : sur ce point voir *Thèses sur le concept de compétence* (Thèse n° 8).

22. B-Rey2014, p. 72. Et c'est jusqu'à la définition de ce qu'est une discipline qui devient l'objet d'une prescription de la pédagogie (au surplomb de toute discipline...²⁸).

23. Voir par exemple B-Rey2014, p. 73 ; p. 76 ; où Monsieur Rey traite spécifiquement des disciplines scientifiques mais sans restreindre à celles-ci la portée (pédagogique) de ce qu'il dit.

24. Sur ce point voir : Frédéric Metz, *Le Plongeur de Pélasge ou Quelques considérations sur l'enseignement des sciences naturelles, dans les écoles, au début du XXI^e siècle*, Rennes, Pontcerq, 2021.

25. « Comme toute compétence, elle débouche sur une maîtrise, laquelle est ici de ramener la succession indéfinie de ce qui advient à un ordre de nécessité dominable. » (B-Rey2014, p. 75) / Sur ce point à nouveau, voir la Thèse n° 8 de *Thèses sur le concept de compétence*.

26. B-Rey2014, p. 75.

27. Sans même pouvoir se la formuler explicitement une telle pédagogie véhicule une haine du « donné » : « Toute compétence [...] engage une saisie de la réalité en fonction d'une intention. Celle-ci apparaît nettement dans le cas de la compétence à problématiser : elle est l'intention de comprendre. Elle implique le refus de la contingence, de la tyrannie du fait brut, du "c'est comme ça". » (B-Rey2014, p. 75)

28. À titre d'exemple, citons un passage où Monsieur Rey en vient à définir ce que doit être une discipline, *depuis le point de vue de la pédagogie* – soit depuis l'extérieur des disciplines, nécessairement. (Et ce, au lieu d'accepter les disciplines comme telles et les définitions que celles-ci se donnent : soit d'elles-mêmes ; soit les unes des autres.) (Car une discipline, de même qu'elle n'a pas le monopole de ses objets, n'a pas le monopole de sa définition.) Monsieur Rey, pédagogue, se fait prescripteur : « Ils [= les différents éléments d'un savoir textuel] entrent dans une cohérence. Cela signifie d'abord qu'il n'y a pas de contradiction entre les énoncés divers, quelle que soit leur source, au sein du texte de la discipline. » (B-Rey2014, p. 63) Or cette redéfinition du concept de discipline n'est pas seulement naïve ; elle est possiblement calquée sur certaines disciplines, mais non acceptables pour d'autres. (La philosophie par exemple accepte-t-elle, aussi naïvement, la non-contradiction ?) Depuis quel

endroit Monsieur Rey se permet-il de dire ce que doit être une discipline ? / Devant la plupart des productions des sciences de l'éducation (et nous parlons ici des meilleures), on ne peut que s'interroger sur les motifs qui poussent les auteurs à ne pas prendre en compte, dans ces sciences, l'immense richesse des productions des disciplines – ne serait-ce que pour se penser elles-mêmes. (Ainsi la philosophie dit des choses sur ce qu'est le savoir – que la pédagogie ignore ; et l'ignorant la pédagogie produit une définition simple et univoque du savoir qu'elle veut valable partout mais qui, sans même qu'elle semble le remarquer, exclut du champ des disciplines et du savoir la philosophie même.)

29. « C'est [...] dans cette "mobilisation à bon escient" de ces savoirs et savoir-faire que repose le secret de la compétence et non dans leur seule détention. » (B-Rey2014, p. 61)

30. B-Rey2014, p. 76.

31. Nous retrouvons ici la double négation : le savoir n'est pour le sujet « positif » qu'en tant qu'il permet de dépasser l'impossibilité (intrication) où celui-ci serait laissé s'il n'en disposait pas.

32. B-Rey2014, p. 77.

33. B-Rey2005, p. 73.

34. B-Rey2006, p. 21.

35. B-Rey2014, p. 75.

36. B-Rey2005, p. 73. Ce que Monsieur Rey veut dire ici, et qu'il ne peut dire autrement dans sa langue (privée du concept de discipline), c'est que tout savoir est inscrit dans une discipline (laquelle est toujours aussi une activité de recherche, une activité qui interroge et problématise). Mais rabattre le savoir sur la compétence, c'est un moyen de rendre le débat très difficile, ou de le plier définitivement – dans le sens que l'on sait. Et c'est précisément l'écrasement des deux notions l'une sur l'autre – savoir et compétence – qui explique que de manière complètement absurde Monsieur Rey, comme nous l'avons déjà signalé, puisse en venir à voir dans le concept de compétence (par lequel, pourtant, on cherche à s'abstraire des disciplines) le moyen de poser la question du regard *disciplinaire*... (cf. note 21 de la lettre n° 2). « Quelle que soit la démarche didactique choisie pour les faire accéder aux savoirs, il y a un moment où on leur demandera d'écrire des textes, d'en lire et d'en comprendre d'autres, de résoudre des problèmes de mathématiques ou de physique, d'analyser des documents (relevant des sciences de la nature, de l'histoire ou de la géographie), etc. [...]. D'où l'importance d'éclaircir la manière dont les élèves peuvent devenir compétents dans l'effectuation de ces tâches scolaires. On sait qu'elles ne se réduisent pas à des opérations automatisées. Chacune exige la mobilisation judicieuse d'un ensemble de connaissances et de procédures pour répondre à une situation porteuse à chaque fois de caractères nouveaux. Les "bons" élèves savent spontanément relever en elle les éléments pertinents. Comment aider les autres ? 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. » (B-Rey2015, p. 23) Et quand Monsieur Rey, entretenant la confusion entre compétences

et savoirs, conclut aussitôt après que ce questionnement « ouvre sur l'inventaire systématique des caractères spécifiques de la culture scolaire » (*ibid.*), c'est bien aux caractères spécifiques des différentes *disciplines* que pour finir il renvoie.

37. Et si Monsieur Rey, comme nous l'avons répété, est un pédagogue tellement intéressant, c'est qu'il est aussi capable de faire exister, quand il laisse la pensée avoir lieu, ponctuellement, des instants de (terrible) lucidité. On le voit ainsi demander, comme en passant : « À quelle instance pourrait être confiée la détermination des compétences indispensables ? Cela ne reviendrait-il pas à ce que le pouvoir politique fixe non seulement ce qui est interdit et obligatoire, mais le détail du mode de vie de chacun ? » (B-Rey2005, p. 70); « Entre les demandes sociales, multiples et contradictoires, et ce que l'école tente de construire chez les jeunes, il y a la médiation des savoirs. Vouloir se passer de cette médiation, c'est se lancer dans une aventure dont nous ne pouvons anticiper les conséquences. » (B-Rey2005, p. 82). / « ... j'ai une petite crainte : c'est qu'on fabrique une morale d'État... » (B-Rey2017, 50min50) / « Il semble bien que pour échapper à une dérive totalitaire, il importe qu'il y ait entre l'instance de formation des futurs adultes citoyens et les demandes sociales, une sorte de jeu. Il n'est pas mauvais que ce qui assure ce jeu ou, pour mieux dire, cette médiation, soit le savoir. Entre la société et son école, il faut un troisième terme. » (B-Rey2005, p. 72)

Impression : Rennes, mai 2024.
Éditions Pontcerq.
61, avenue Aristide Briand, 35 000 Rennes
pontcerq@gmail.com / www.pontcerq.fr.