





*De Monsieur Rey,  
pédagogue*

Texte : Pontcerq  
© Éditions Pontcerq, 2023  
ISBN : 978-2-919648-36-8

Version nouvelle, amendée d'une erreur s'étant trouvée page 33  
(avril 2024).

Citation de quatrième de couverture : d'après CollqLxbrg2014,  
p. 207-208.

Portrait page 57 : Escobar, gravé par François Cars (1631-1701),  
publié (en frontispice) in : R. P. Antonius de Escobar et Mendoza,  
*Canticum canticorum Salomonis, siue de Mariæ deiparæ elogiis*,  
Lyon, Laurent Arnaud et Pierre Borde, 1669.

Éditions Pontcerq  
61, avenue Aristide Briand  
35 000 Rennes  
[pontcerq@gmail.com](mailto:pontcerq@gmail.com)

**De Monsieur Rey,  
pédagogue – et de dégâts causés par  
lui dans les écoles, suite à des travaux  
critiques qu'il fit sur la notion de  
compétence,  
et publiés.**

*ou*

*À quoi servent  
les sciences de l'éducation  
aujourd'hui ?*

PONTCERQ



N. B. Nous avons fait paraître *De la faiblesse de l'esprit critique envisagé comme « compétence »* à l'automne 2022. Le texte ici publié, *De Monsieur Rey, pédagogue*, lui fait suite. Nous ferons paraître prochainement : *Thèses sur le concept de compétence*. Le but de ces publications est d'aider à susciter et à organiser, depuis l'intérieur des établissements scolaires, la résistance de l'enseignement (à la « pédagogie ») (à sa capture par la « pédagogie »).



« Les Jacobins diront que ce mot s'entend en leur sens. M. Le Moine dira que c'est du sien ; et ainsi il y aura plus de disputes pour l'expliquer que pour l'introduire... »

PASCAL



## Introduction

« Pourtant, la polysémie n'est pas une maladie qui frapperait, par nature, certains mots. Il y a longtemps que les linguistes nous ont appris qu'un mot prend sens de ses différences avec les autres. Lorsqu'un mot a plusieurs sens, c'est qu'il trouve son usage dans plusieurs champs de pratique et qu'en chacun d'eux, un système spécifique de différences lui donne sens en le distinguant d'autres termes du même champ. »

B-Rey2015, p. 15

Monsieur Rey est partout considéré comme celui, dans le champ des sciences de l'éducation, ayant produit la meilleure – la plus fine, la plus assurée – critique du concept de « compétence ». Le syndicat de gauche « SNES » le met en avant en ce sens : Monsieur Rey a été le garde-fou ayant permis d'empêcher que ce concept, introduit précipitamment dans les écoles, n'y produise des effets malheureux. Nous avons souhaité aller voir : qu'est-ce que ce pédagogue, spécialiste en sciences de l'éducation, a dit et fait depuis trente ans ? Et, au-delà de Monsieur Rey, qu'ont dit et fait les sciences de l'éducation en général, depuis trente ans,

tandis que l'école était ainsi livrée aux transformations <sup>1</sup> ?  
« Il m'en a instruit, en effet, dans ma seconde visite, dont  
voici le récit. Je le ferai plus exactement que l'autre. Car  
j'y portai des tablettes, pour marquer les citations des  
passages, et je fus bien fâché de n'en avoir point apporté  
dès la première fois. » (Pascal)

**I.**  
**Monsieur Rey,**  
**Daniel Kaplan, etc.**  
**(Récit d'une seconde visite.)**

« Le rapport des inspecteurs Houchot et Robine, remis en 2007, est quant à lui sans ambiguïtés : l'évaluation par compétences est "inéluçtable", car elle correspond à la fois aux "évolutions socio-économiques", au "développement des sciences de l'éducation" et aux Recommandations de l'Europe. »

Angélique DEL REY, *À l'école des compétences*, 2010, rééd. 2013, p. 10-11

« Actuellement, dans le monde francophone, le schéma d'évaluation en trois phases de Rey, Carette, Defrance et Kahn (2003), tend à se propager et servir de référence au moins dans la construction d'épreuves d'évaluation. »

Marcel CRAHAY, CollqLxbrg2014, p. 192

1. Monsieur Rey n'est pas naïf. Il sait, comme toute personne un peu informée, que le concept de compétence

a une histoire ; qu'il provient d'un domaine entièrement étranger à l'éducation des enfants ; et il sait que ce domaine est la *gestion de la ressource humaine*. Sous sa plume on peut lire par exemple que la notion de compétence « a son origine dans le monde de l'entreprise privée » et qu'elle est très exactement, dans ce monde, « un outil au service de l'économie libérale <sup>2</sup> ». Monsieur Rey, par ailleurs, n'est pas dénué de volonté critique : il n'est pas sans dureté à l'endroit de ceux-là qui voudraient faire pénétrer tel quel et subrepticement le concept néolibéral de compétence dans l'école. Mais il se refuse à entrer dans un débat, trop frontal pour l'intellectuel et l'universitaire qu'il est, où s'affronteraient pied à pied la logique néolibérale et les adversaires politiques de celle-ci. Sans doute estime-t-il que sa tâche – comme d'autres il est scientifique de l'éducation – l'enjoint à plus de circonspection. Monsieur Rey, par conséquent, dit vouloir se situer « par-delà les polémiques <sup>3</sup> ».

La thèse de Monsieur Rey est qu'il existe certes une notion de compétence qui est néolibérale et que cette notion est à l'évidence « foncièrement pernicieuse <sup>4</sup> ». Peut-être même Monsieur Rey admettrait-il, si l'on pouvait le faire sortir un instant de sa neutralité de savant, qu'il faut combattre ce concept ; et peut-être lui-même le combat-il en dehors du champ de la science, en tant que personne privée. Mais, pour ce qui est du champ de la science, qui est son affaire professionnelle, et son affaire publique, où prévalent les règles de la plus stricte neutralité, voici comment raisonne Monsieur Rey : puisque « rien ne garantit que les enjeux du mot

“compétence” soient les mêmes dans tous les champs de pratique où il est utilisé<sup>5</sup> », on considérera logiquement qu’il est possible de développer un concept de compétence, à l’intérieur des sciences de l’éducation, qui ne s’en laisse pas conter; autrement dit, un concept de compétence qui soit au seul service de l’éducation (et non pas du tout, par conséquent, au service de l’économie néolibérale). C’est à élaborer un tel concept que Monsieur Rey consacre ses recherches en sciences de l’éducation; et il l’élabore très explicitement et énergiquement par démarcation d’avec le concept « premier ». Rien ne saurait condamner par avance la compétence au négatif : si pourtant s’attachent à elle des caractéristiques d’abord négatives – que Monsieur Rey sait parfaitement repérer –, « il faut rappeler que ces caractéristiques relèvent de la compétence telle qu’elle est apparue dans les référentiels et dans le monde de l’entreprise<sup>6</sup> » : mais il n’est pas certain pour autant « que la notion conserve ces traits négatifs dans d’autres champs de pratiques et, par exemple, lorsqu’on examine l’usage qui en est fait dans le champ de l’enseignement et de la formation<sup>7</sup> ». « Un mot n’est pas, en lui-même, porteur de maléfices. Un mot, nous le savons depuis Saussure, prend son sens de sa différence avec les autres<sup>8</sup>. » Les sciences de l’éducation, par leur scientificité, garantissent que la notion de compétence – quelle que soit son origine – puisse être traitée en éducation de manière impartiale.

(Nota Bene : Nous avons dit ici que le concept néolibéral est *premier* : simplement parce qu’il est premier historiquement, chronologiquement – les pédagogues ne

s'étant mis soudainement à user eux aussi du terme de « compétence » qu'après coup, bien qu'à leur tour très abondamment.)

2. Il y a selon Monsieur Rey une mauvaise compétence (la « néolibérale ») et une bonne compétence (qu'on peut appeler la « pédagogique »). Qu'est-ce qui rend, selon lui, la compétence néolibérale mauvaise ? Dans son livre de 2014, Monsieur Rey avance deux raisons : 1° L'approche néolibérale, trop sommaire ou simpliste, confond « compétence » et « procédure »<sup>9</sup>; 2° Elle laisse par ailleurs implicite la manière dont une tâche est accomplie<sup>10</sup>. Pour résoudre ces insuffisances, il convient par conséquent – très logiquement : 1° de distinguer « compétence » et « procédure », en réservant ce dernier terme aux tâches simples et se répétant à l'identique ou presque; et dégager là-contre une compétence « au sens fort <sup>11</sup> ». (La proposition d'évaluation en trois phases que Monsieur Rey proposera avec son équipe sera basée sur cet étagement des compétences en complexité croissante ou décroissante : il s'agira d'une tripartition <sup>12</sup>.); 2° Il convient, par ailleurs, d'expliciter la compétence : la compétence néolibérale donne un item de capacité dans un référentiel sans rien dire sur la manière de son acquisition (elle est indifférente au chemin); la compétence pédagogique, elle, explicitera au contraire le chemin d'acquisition <sup>13</sup>. À ces conditions, il est possible d'avoir une notion de « compétence », efficiente en sciences de l'éducation, et lavée des défauts de la précédente – et ainsi : « sauvée

dans sa légitimité <sup>14</sup> ». Monsieur Rey et son équipe se mirent alors à travailler à des dispositifs d'évaluation complexes de la compétence, capables de prendre en compte ces exigences nouvelles, proprement pédagogiques. Ils montrèrent ainsi qu'on peut avoir un concept de compétence parfaitement adapté aux exigences de l'école.

On comprend que, pour Monsieur Rey, il y a compétence et compétence <sup>15</sup>. Or « [c]'est là une distinction que refusent de faire beaucoup de commentateurs qui, ayant relevé que la notion de compétence a son origine dans le monde de l'entreprise privée et est un outil au service de l'économie libérale, considèrent qu'elle est définitivement frappée d'opprobre dans tous les domaines <sup>16</sup>. » Quand des enseignants, comme cela arrive encore trop souvent de nos jours, réagissent vivement, passionnément, sans avoir pris le temps des distinctions nécessaires, et s'opposent frontalement à la notion de compétence, ils tombent dans la « polémique stérile », faute d'avoir « regard[é] les choses de près <sup>17</sup> ». Ils ne voient pas que, comme le montre Monsieur Rey, « dès lors qu'on est à l'école, les enjeux de la notion changent <sup>18</sup> ».

**3.** La plupart des auteurs en sciences de l'éducation s'entendent sur cette distinction de sens qu'il convient de maintenir entre compétence et compétence. Sur ce point, comme sur un autre en particulier, on peut lire que Dierendonck et Fagnant corroborent Demonty et

Dupont, qui eux-mêmes s'accordent avec Guignard et Christinat, et avec Marcoux, lequel s'appuie également sur Rey, Carette, Kahn, Defrance, et sur d'autres encore, notamment sur Beckers et Laveault. Il en va sensiblement de même chez Perrenoud, chez Lévy-Leboyer, chez Guillevic, chez de Montmollin – et chez Jobert et Toupin.

Monsieur Rey, dans le combat critique qu'il mène contre la compétence néolibérale, qui cherche indûment à s'introduire, et en faveur de la pédagogique, qu'il faut lui opposer, n'est pas isolé, loin de là. Toutes et tous contribuent <sup>19</sup>. Ce qui est recherché par les sciences de l'éducation, consciencieusement, c'est une « approche par compétences de qualité », dépourvue des « conséquences négatives » qui ici et là pourraient se faire jour si l'on n'y veillait <sup>20</sup>.

\*

« Rechercher l'adhésion de tous les acteurs et de tous les partenaires (associations de professeurs, associations de parents, sociétés savantes, partenaires sociaux et politiques...) autour du livret de compétences, outil nécessaire à la modernisation du système éducatif et à sa mise en cohérence avec les dispositifs européens. »

Rapport HOUCROT-ROBINE sur les livrets de compétences, 2007, p. 60.

4. Que s'est-il passé dans les écoles depuis vingt ans ? La notion de compétence est entrée. Le terme est systématiquement présent désormais dans les programmes d'enseignement (de la maternelle au lycée); dans les chartes et textes officiels d'orientation générale – référentiels, socles, grilles; il est omniprésent dans le moindre courrier rectoral, dans la moindre directive ministérielle, portant sur les sujets les plus variés (santé, citoyenneté, sécurité) (esprit critique, écologie) (santé mentale); la justification de la moindre activité pédagogique ou sanitaire le fait apparaître; de très nombreux enseignants et enseignantes relaient le mot, et l'emploient positivement, ou sans distance. Mais lequel des deux concepts est entré si, comme le rappelle Monsieur Rey, il y a « compétence et compétence » ? Il semble difficile de le savoir, le mot étant par le son en apparence le même dans les deux cas. Parfois (ou souvent ?) (ou très souvent ?), c'est de façon évidente ou très évidente le concept néolibéral auquel il est renvoyé dans ces phrases; mais dans d'autres cas, c'est cependant ou peut-être le concept « pédagogique », lequel n'a rien à voir avec l'autre. Mais, chaque fois, comment savoir ? Puisqu'il y a compétence et compétence. Puisque je dis peut-être moi « compétence » (au sens « pédagogique », comme Monsieur Rey); mais que mon interlocuteur, malgré moi, entend peut-être par inadvertance ou inattention « compétence » (au sens « néolibéral »). Ou bien c'est le contraire et un locuteur dit « compétence » au sens néolibéral; en espérant

tomber sur quelqu'un (moi ? un autre ?) assez ouvert d'esprit pour bien vouloir entendre le mot, si c'est pour lui préférable, dans l'autre sens (pédagogique) <sup>21</sup>.

On sait qu'à son corps défendant – parfois – une critique peut davantage servir que nuire à l'objet qu'elle critique ; une attaque même réussie servir finalement, plus que nuire, à l'adversaire attaqué. Si un gouvernement avait un jour voulu jouer ce jeu – délicat, mais fort ancien – de faire produire une fausse critique de l'approche par compétences, par un agent prudemment et patiemment infiltré, afin de mieux et plus sûrement la faire entrer en un espace où il avait toutes les raisons de redouter qu'on l'y accueillerait mal, aurait-il pu inventer mieux que Monsieur Rey ? Aurait-il pu produire, avec ses moyens propres, mieux que cette critique faite depuis les sciences de l'éducation, au nom d'une pédagogie se mettant à relayer très soudainement le même mot : *le même mot*, mais *dans un autre sens* <sup>22</sup> ?

Monsieur Rey est sincère quant à lui, très certainement ; il n'est pas payé ou acheté comme une telle hypothèse le laisserait entendre, de très mauvaise foi ; il est sincère jusque dans les phrases où il écrit que son concept a « subverti » le concept premier de compétence, qui sans cela aurait transformé l'école dans la pire direction (la « néolibérale »). Il croit très sincèrement – et avec lui toutes les sciences de l'éducation réunies ; et avec lui Guignard et Marcout, et Dupont et Christinat ; et Meirieu et Perrenoud ; et Lavault et Houchot-Robine ; et De Montmollin ; et Joubert et Toupin –, que par cette

subversion *pédagogique* du concept, l'école a pu être sauvée de l'attaque néolibérale qui sans cela était sur le point de s'abattre sur elle <sup>23</sup>. En réalité, le seul effet qu'ont pu avoir les réflexions critiques d'un Monsieur Rey ou d'un autre est le suivant : la résistance saine et spontanée qui n'aurait pas manqué de s'allumer chez les enseignants en face d'un concept aussi évidemment néolibéral a été trompée par un leurre. Ce leurre, ce sont les sciences de l'éducation qui, avec cette compétence « pédagogique », l'ont produit de toutes pièces <sup>24</sup>.

Si les pédagogues se sont aperçus de ce qu'ils faisaient ? Ce n'est pas certain... (Ils se tiennent si prudemment éloignés, en tant que « scientifiques », de toute « polémique » et de toute « politique » qu'ils ne peuvent pas toujours voir, depuis là où ils sont placés, les effets de ce qu'ils font.)

« Daniel Kaplan poursuit : “Je pourrais presque dire que c'est moi qui ai introduit le concept ici.” Contre les aspects économicistes de l'approche, [...] il essaie, m'explique-t-il, de “promouvoir une approche plus complexe que celle de l'OCDE”. Daniel Kaplan a publié de très nombreux livres sur les compétences ces dernières années. »

Angélique DEL REY, *À l'école des compétences*, p. 43

« Dans des articles [...], Luis Garcès raconte comment les compétences se sont introduites dans le système éducatif [...] depuis

les années 1990, avec le président #####, connu dans le monde entier (et en particulier de la Banque mondiale et du Fonds monétaire international) pour sa radicale politique néolibérale. [...] Le résultat, c'est que ##### et ####, les directeurs de la petite école ##### ignorent totalement, seize ans après la réforme des années 1990, la portée de la notion de *competenc[e]* dans une réforme dont ils appliquent pourtant les modalités ».

Angélique DEL REY, *À l'école des compétences*, p. 44-47 <sup>25</sup>

« Mais, lui dit-il, il y a deux choses dans ce mot de *grâce suffisante* : il y a le son, qui n'est que du vent ; et la chose qu'il signifie, qui est réelle et effective. Et ainsi, quand vous êtes d'accord avec les Jésuites touchant le mot de *suffisante*, et que vous leur êtes contraires dans le sens, il est visible que vous êtes contraires touchant la substance de ce terme, et que vous n'êtes d'accord que du son. Est-ce là agir sincèrement et cordialement ?

Mais quoi ! dit le bon homme, de quoi vous plaignez-vous, puisque nous ne trahissons personne par cette manière de parler ? car dans nos écoles, nous disons ouvertement que nous l'entendons d'une manière contraire aux Jésuites. »

PASCAL



**II.**  
**« Écoutez Sanchez... »**  
**ou**  
**Le soir même, en la page 117**

« – Ce que je vous disais, repartit le Père, est en la page 117. Voyez-le en votre particulier ; vous y trouverez un bel exemple de la manière d’interpréter favorablement les bulles. Je le vis en effet dès le soir même... »

PASCAL

« [...] les auteurs nous présentent [...] une approche originale de la notion de compétence. Une approche inscrite dans une perspective résolument pédagogique. »

Philippe MEIRIEU, in B-Rey2006, p. 5

5. Monsieur Rey fustige les compétences néolibérales ; et à travers elles les instances qui les portent ; à mots à peine couverts il accuse celles-ci d'impréparation. Il faut

enseigner par compétences désormais, constate-t-il – oui mais où sont les outils pour mettre en œuvre une aussi radicale transformation ? Où les ressources et les instruments ? « La revue de la littérature sur cette question, fait-il remarquer très justement, est paradoxalement peu fournie <sup>34</sup>... » Les compétences arrivent, soit ; mais rien n'est prêt. Il est surtout « interpellant », dit-il, de constater que « de grands organismes tels que l'OCDE » (celle-ci ayant été parmi les premières organisations à déclarer la nécessité du basculement immédiat des systèmes scolaires vers les compétences) « pratiquent » pourtant encore « leurs évaluations internationales sans tenir compte de l'approche par compétences <sup>35</sup> » ! N'est-ce pas exactement un comble ? Furieux, Monsieur Rey, derechef, met son énergie et son expertise au service de l'école (pour la protéger) (pour la préserver des effets désastreux d'une pareille incurie). Il est tout à fait conscient que pour ce qui est de l'enseignement le passage à la compétence est une révolution considérable – une « transformation profonde <sup>36</sup> », qu'on ne saurait improviser. Il faut donc agir vite – et sinon en interrogeant la légitimité d'un tel basculement (cette question pourra être traitée plus tard ; pour l'instant, il faut parer au plus pressé), du moins en agissant pour que la transformation s'accomplisse au mieux et sans heurt. (L'école doit être préservée des heurts inutiles, qui nuiraient à son fonctionnement.) Or le plus urgent pour les écoles n'est-il pas soudain de fournir des outils efficaces en matière d'évaluation, adaptés aux exigences nouvelles de la compétence, et répondant aux problèmes si particuliers posés

par celle-ci <sup>37</sup> ? « Cette tension entre la réalité des pratiques des classes et les nouvelles exigences imposées par les référentiels construits en termes de compétence nous a conduit à créer un modèle d'outil d'évaluation adapté à cette contradiction <sup>38</sup> ». Voilà à quoi dans l'urgence Monsieur Rey et son équipe ont donc travaillé : à élaborer les outils manquants de la soudain nécessaire transformation ; à aplanir les difficultés que celle-ci n'aurait manqué de soulever, si l'on n'y avait pris garde. Il fallait effacer la « contradiction », éviter les « malentendus », qui dans l'impréparation auraient très certainement généré des frictions regrettables ; voire suscité une violente colère des enseignantes et des enseignants, si ceux-ci avaient cru reconnaître dans ces dispositifs – naïvement ; à tort – la compétence néolibérale elle-même <sup>39</sup>.

**6.** Le modèle d'« outil d'évaluation », inventé par Monsieur Rey, et exposé dans un ouvrage qui a fait date, est basé sur une tripartition <sup>40</sup>. Il invite à évaluer (et donc à faire travailler), non seulement des procédures simples (compétences de premier degré, ou « habiletés » pour reprendre une terminologie nord-américaine, dit Monsieur Rey), mais aussi des procédures complexes (de deuxième et troisième degrés <sup>41</sup>). L'évaluation se déroule en trois temps. Dans le premier, on confronte sans préparation l'élève à la tâche complexe – et on sollicite alors une compétence de troisième degré. (Autrement dit, on donne à résoudre à l'élève un problème – sans l'aider ;

sans indiquer les étapes ; sans lui suggérer les outils qu'il pourrait solliciter, les méthodes qu'il pourrait suivre.) Ensuite, dans une deuxième phase, on lui redonne la même tâche complexe – mais décomposée en tâches élémentaires. (On se situe alors au niveau des « compétences de deuxième degré » : l'élève doit encore être capable par lui-même d'aller chercher les procédures dont il a besoin : mais l'ensemble de la tâche a été décomposé ; encadré.) Enfin, on donne à résoudre à l'élève la série des tâches simples décontextualisées, « compétences de premier degré », requises dans la tâche complexe. Les trois phases correspondent aux trois degrés de compétence, en ordre inverse <sup>42</sup>. Par ce biais, l'évaluateur peut se rendre compte de l'endroit (du niveau de complexité) auquel l'élève échoue (s'il échoue) : dans le cas où l'élève ne réussit pas la troisième étape, il faudra renforcer l'apprentissage des procédures. Souvent, il réussit les procédures : mais il a échoué devant la tâche complexe (à l'étape 1, voire à l'étape 2 également) : on comprend que ce n'était pas une « déficience » dans la manipulation des outils ; mais il n'a pas su les solliciter. Il n'a pas *vu*, dans la situation complexe, ce qui était à faire <sup>43</sup>.

Le modèle est entièrement basé sur la nécessité d'enseigner et d'évaluer des compétences complexes (de troisième degré). Tout s'étage et s'édifie pour aboutir à celles-ci <sup>44</sup>. Ainsi, les référentiels, qui avaient été arrêtés en haut lieu – précipitamment sans doute, comme à juste titre l'avaient d'abord fait remarquer Monsieur Rey et ses collègues –, disposent désormais d'outils d'évaluation

adaptés aux exigences en effet radicalement nouvelles de ce type d'enseignement. Aujourd'hui, le dispositif ou schéma d'évaluation des compétences élaboré et expérimenté par Monsieur Rey est reconnu comme incontournable<sup>45</sup>. Selon la formulation de Monsieur Rey lui-même, ce dispositif jette les bases « pour construire une pédagogie des compétences<sup>46</sup> ».

\*

« Le gouvernement de la Communauté française de Belgique, à l'instar d'autres régions francophones, a décidé en 1997 d'instaurer des référentiels d'évaluation rédigés en termes de compétences. »

B-Rey2006, p. 94

« Une Commission des outils d'évaluation a été mise en place. Elle est responsable de la création et de la diffusion des épreuves d'évaluation de compétences. Notre travail consistait à faire des propositions à cette Commission. »

B-Rey2006, p. 95

« Je ne suis pas un militant de la notion de compétence, mais un observateur critique. »

B-Rey2009, p. 1

7. Monsieur Rey a finalement réussi ce qui était pourtant, de l'avis même des experts et des décideurs, réputé comporter « de nombreuses difficultés <sup>47</sup> ». Ce n'était pas sans crainte que le rapport Houchot et Robine, en 2007, en appelait à l'unité sur le mot de « compétence » – par tous les moyens. C'est qu'on avait tout lieu de craindre une opposition frontale des enseignantes et des enseignants à l'endroit d'une réforme si évidemment néolibérale – dans son vocabulaire même. Il y avait, du point de vue « des pilotes du système éducatif », mais aussi, on l'a vu, des sciences de l'éducation, un travail d'explication à accomplir, dont on pouvait soupçonner qu'il serait délicat <sup>48</sup>. Dans tous les cas, on s'accordait pour reconnaître la nécessité d'un travail « pédagogique » d'importance : non pas cependant en direction des élèves ; mais en direction des enseignantes et enseignants eux-mêmes. (C'est un destin particulier à la « pédagogie » que d'avoir toujours d'abord pour *problème* les enseignants ; les disciplines ; et l'enseignement des disciplines par les enseignants – et non pas vraiment l'apprentissage des élèves <sup>49</sup>.)

(Le pédagogue, ou scientifique de l'éducation, est toujours persuadé d'avoir les disciplines sous ses yeux ; là, devant lui ; d'être en surplomb au-dessus d'elles ; et de pouvoir piloter depuis là leur enseignement. Or les disciplines (la physique, l'histoire, les mathématiques, la philosophie, la sociologie, la biologie, etc.) sont *dans le dos de la pédagogie*, toujours – non devant elle... Le

pédagogue, pour cette raison, ne parle jamais que dans le vide : et il ne parle jamais qu'idéologiquement, n'ayant aucune discipline sur quoi appuyer et fonder son discours. Il parle aux disciplines, qu'il croit sous ses yeux, devant lui : *elles sont derrière lui* <sup>50</sup>.)

### **Nota Bene n° 1. [Sur la manière managériale.]**

Ce qui est arrivé à Monsieur Rey, au départ simple « observateur critique », et finalement vecteur puissant de l'introduction dans les écoles de ce qu'il croyait sincèrement critiquer, ou avoir critiqué, est à la fois spectaculaire (comme exemple d'effondrement intellectuel et de débâcle de ce qui s'est prétendu une « science » ; et de ce qui s'est prétendu « apolitique ») – et banal. Il est fréquent en effet qu'une réforme néolibérale commence quelque part, tandis qu'elle n'est pas prête. C'est même dans la manière et dans la tradition du management néolibéral de travailler de la sorte : c'est-à-dire d'abord vite et d'abord mal – mais *en ayant toujours déjà commencé*. Le néolibéralisme n'a pas le temps d'attendre (par exemple que les intéressés ou une partie d'entre eux soient d'accord) (ou que quelque chose soit discuté, en un lieu, dans sa finalité). Et de toute façon ce n'est pas sa manière. Il faut commencer, il faut avoir *toujours déjà commencé*. Les « acteurs », s'ils sont zélés (le plus souvent, ils sont zélés), rectifieront ; referont ; d'eux-

mêmes adapteront ce qui doit être adapté, dans le lieu qui est le leur, et qu'ils connaissent.

Dès lors, quand on entendit les scientifiques de l'éducation, à la manière de maîtres d'école tirant les oreilles à des petits enfants, exiger de ceux qu'ils appellent les « pilotes du système éducatif » qu'ils veuillent bien « remettre sur le métier les premiers référentiels produits <sup>51</sup> », on ne fut pas très surpris de voir les instigateurs des réformes – ces pilotes avisés – laisser ces pédagogues leur faire ainsi la leçon, admettant docilement, l'air penaud, qu'il fallait « corriger », « adapter » ; ni non plus de voir ensuite, presque aussitôt, ces mêmes pédagogues se mettre à la tâche pour produire la correction, l'adaptation requise <sup>52</sup>. (C'est également pour ménager ce type d'illusion sur soi que lorsque la gestion néolibérale finance ceux qui s'opposent à elle, elle le fait avec discrétion <sup>53</sup>.)

La seule condition implicite (limite pragmatique évidente) pour que les critiques faites à la compétence néolibérale, par exemple par les scientifiques de l'éducation, aient une chance d'être ainsi entendues par les instances, voire comme celles de Monsieur Rey prises en compte et intégrées aux textes les plus officiels de gestion de l'école <sup>54</sup>, est cependant que ces critiques aient en amont accepté (ou dans la précipitation n'aient pas trouvé le temps de discuter et de mettre en question) ce présupposé consensuel : *qu'il semble devenu nécessaire « aujourd'hui » d'enseigner par compétences.*

## **Nota Bene n° 2. [*Omnia ex Molina et aliis.*]**

Monsieur Rey, au commencement de son livre de 2014, dresse un état des lieux des arguments en présence, dans le champ des sciences de l'éducation, sur cette question de la compétence. C'est sur la base de cette liste d'arguments ainsi collectés (et donc sur les éléments mis en avant par ses prédécesseurs, dans les sciences de l'éducation) qu'il construit sa propre critique – souvent avec une patience et une précision qui appellent le respect. L'ensemble des arguments est tiré par Monsieur Rey d'une liste d'auteurs (tous cités en bibliographie). Qui sont-ils, ces auteurs pédagogues ? Ce sont des gens bien habiles et bien célèbres, me dit-il. C'est Barbier, Bautier, Mottier, Parlier, Bourdoncle, Roegiers, Brousseau, Lasnier, Ropé, Reboul, Barrette, Carette, Ollagnier, Pastré, Vergnaud, Cauzinille-Marmèche, Noirfalise, Levy-Leboyer, Legendre, Orange, Le Boterf, Leplat, Durand, Étienne, Gérard, Richard, Caverni, Goody, Martuccelli, Mendelsohn, Lopez, Anderson, Arzac, Masciotra, Marcoux, Mathieu, Perrenoud, Goigoux, Mayen, Métrail, Meirieu, Minet, Samurçay, Mante, Crahay, Develay, Defrance, De Ketele, Dolz, Chenu, Galatanu, Beckers, Bosman, Jonnaert, Fabre, Kahn, Scallon, Tanguy, Tardif, Tiberghien, Bastien,

Germain, Tourmen, Van Lint, de Witte, Yaya. (Cf. B-Rey2014, p. 107-110) Or, chez ces penseurs nouveaux, on ne trouve rien en effet qui permette de critiquer sérieusement le fait qu'il faille passer à l'approche par compétences. Étrangement, il ne semble pas venir à l'esprit de Monsieur Rey qu'il pourrait exister d'autres critiques faites à la compétence ; et que ces prédécesseurs-là n'auraient pas faites ; mais que lui pourrait faire, en se mettant à y penser ; ou bien qui s'appuieraient sur des critiques faites ailleurs (en d'autres disciplines ?) (des critiques accomplies dans le passé – par exemple par la philosophie ?). « ... et il dit à la fin, *que tout cela est pris de Molina et de nos autres auteurs : Omnia ex Molina et aliis*. Et ainsi on n'en peut pas douter. » Les sciences de l'éducation ne citent que les sciences de l'éducation <sup>55</sup>.

### **Nota Bene n° 3. [Un instant.]**

Il est un passage d'un livre de Monsieur Rey où perce cependant une lueur de lucidité : un passage qui devrait suffire à remettre en question l'évidence qu'il y a à vouloir faire passer les écoles et tout l'enseignement, et tous les élèves, et tous les enseignants, et toutes les disciplines, à la *compétence*. Mais Monsieur Rey est pressé ; chargé d'assurer la faisabilité de la compétence, il ne peut toucher la question de sa légitimité qu'en passant. Il vient cependant, en cet

endroit particulier, buter sur le problème – en un moment admirable de lucidité (qui n'existe que chez le vrai savant, chez le savant véritable – chez le savant qu'on n'achète pas... car d'autres que lui l'auraient tu) : « Quel organisme, quelle instance politique (car on voit que c'est finalement une question politique) pourrait légitimement établir une liste des priorités en matière de besoins sociaux ? Il y a là, on le voit, le risque d'une dérive totalitaire : il serait dangereux et abusif qu'un pouvoir décide des manières de conduire sa vie et des compétences qui y sont attachées <sup>56</sup>. »



**III.**  
**« Mon disciple  
de Monsieur Le Moyne ».**  
**Au sujet d'un retard. (Le Luxembourg.)**  
**Relégation dans le Nord.**

« ... et sur cela, mon disciple de M. Le Moyne arriva par un bonheur que je croyais extraordinaire; mais j'ai su depuis que leur rencontre n'est pas rare, et qu'ils sont continuellement mêlés les uns avec les autres. »

PASCAL

« Vous en parlez, dit-il, bien à votre aise. Vous êtes libre et particulier; je suis religieux et en communauté. N'en savez-vous pas peser la différence ? Nous dépendons des supérieurs; ils dépendent d'ailleurs. Ils ont promis nos suffrages; que voulez-vous que je devienne ? Nous l'entendîmes à demimot; et cela nous fit nous souvenir de son confrère, qui a été relégué à Abbeville pour un sujet semblable. »

PASCAL

En 2014 eut lieu à Luxembourg, sous la direction de Monsieur Rey et de deux de ses collègues, une rencontre

qui fit s'assembler de très nombreux pédagogues et représentants des différentes mouvances et ordres en sciences de l'éducation. Chantal Serres, à qui la rédaction de l'avant-propos fut confiée quand les actes vinrent à publication, exposa très clairement les enjeux de la rencontre : le Luxembourg allait-il se permettre de rester en retard sur les autres pays francophones avancés ?

... le principe même d'un enseignement basé sur l'approche par compétences se voit majoritairement rejeté. Sans vouloir entrer dans des considérations de fond, je m'étonne que bon nombre d'enseignants ne semblent pas trouver saugrenue l'idée que le Luxembourg puisse faire bande à part et se démarquer ainsi des systèmes éducatifs voisins qui se sont tous mis au diapason de la compétence et du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). [...] La protestation contre la réforme de l'enseignement secondaire telle qu'elle est proposée est si massive qu'elle risque même de mettre en péril deux autres réformes initiées précédemment : celle de l'école fondamentale, où les notes ont été abolies et remplacées par des bilans de compétence en 2009, et celle de la formation professionnelle, également revue en profondeur selon l'approche par compétences en 2011 <sup>63</sup>.

Engagés sous ce statut [*i. e.* le statut de fonctionnaire, soumis à réforme], les enseignants n'y échapperont pas, mais y sont en majorité farouchement opposés. [...] Cette attitude fondamentale de refus total de la grande majorité des enseignants et de leurs syndicats peut surprendre. [...] Pour les systèmes éducatifs, la question cruciale, dont dépendront l'adhérence [*adhaesio*] des acteurs sur le terrain et par conséquent la réussite des réformes, sera de savoir

comment prendre en compte les difficultés des enseignants tout en les rassurant et les amener à mener ce débat controversé, mais constructif et rationnel dont nous avons besoin afin de permettre à l'école publique de former au mieux les jeunes <sup>64</sup>.

Christophe Dierendonck, chargé quant à lui de la synthèse, était moins critique à l'égard des enseignants. Si ceux-ci étaient encore et toujours rétifs à passer à la compétence, c'est parce qu'elle ne leur avait pas été suffisamment bien expliquée. (Comme les politiques, les pédagogues savent eux aussi qu'il est parfois nécessaire, comme on dit, « de faire de la pédagogie ».) Il concluait ainsi :

Il apparaît en outre urgent de renforcer les dispositifs d'accompagnement et de formation continue centrés sur l'appropriation des dimensions pédagogique et évaluative de l'approche par les compétences, car de nombreux acteurs sont actuellement dans l'incapacité d'implémenter correctement cette approche ambitieuse <sup>65</sup>.



## 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 compétences : 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<sup>e</sup> 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. « Monsieur Rey » désignera partout dans ce qui suit par exemple Bernard Rey, docteur en sciences de l'éducation, professeur à l'Université Libre de Bruxelles et auteur, seul ou en équipe, d'ouvrages nombreux sur la notion de compétence, en éducation. Mais le syntagme peut désigner à peu près tout scientifique de l'éducation qui, s'il est interrogé sur la notion de compétence, répond, ainsi que lui : « Je ne suis pas un militant de la notion de compétence, mais un observateur critique. » (« Entretien avec Bernard Rey », dans le *Café pédagogique*, n° 103, 15 mai 2009, p. 1 ; source notée B-Rey2009 dans ce qui suit. N. B. La table des abréviations utilisées dans ce livre se trouve page 41.)

2. B-Rey2014, p. 25.

3. « 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) / « Nous ne chercherons ici ni à prendre parti dans ces débats ni à concilier leurs positions antagonistes. » (*ibid.*)

4. « Si l'on s'en tenait aux développements précédents [sur l'entreprise et sur la culture du résultat], la notion de compétence devrait être considérée comme foncièrement pernicieuse » (B-Rey2014, p. 24).

5. B-Rey2014, p. 25. Voir aussi : B-Rey2005, p. 67.

6. B-Rey2014, p. 24.

7. *Ibid.*, p. 24-25. / Même argumentation en : B-Rey2015, p. 18.

8. B-Rey2005, p. 67.

9. Cf. B-Rey2014, p. 28.

10. « la manière dont sont formulées les compétences permet d'énoncer des buts sans se préoccuper de la manière de les atteindre. » (B-Rey2015, p. 17)

11. B-Rey2014, p. 32. Dans B-Rey2009, les procédures sont appelées : « procédures de base » (B-Rey2009, p. 2).

12. Cf. B-Rey2006, p. 46 sq.

13. Il faut « faire sortir la compétence de son mutisme sur les processus » (B-Rey2014, p. 26).

14. « La notion de compétence [...] ne peut être sauvée dans sa légitimité que si on est capable de rendre explicite ce qui fait qu'un individu est compétent. » (B-Rey2014, p. 27)

15. « Il y a compétences et compétences... » (titre de la partie 3a du chapitre 4 : B-Rey2014, p. 96)

16. B-Rey2014, p. 24.

17. Propos du pédagogue Philippe Meirieu, dans une préface à une publication de Monsieur Rey et de son équipe : B-Rey2006, p. 6 : « Il faut donc savoir gré à Bernard Rey et à son équipe d'avoir choisi d'éviter la polémique stérile pour aller regarder les choses de près. »

18. B-Rey2015, p. 23.

19. « On ne peut certes justifier une contestation du bien-fondé de l'APC [APC pour : « approche par compétences »] au seul motif que celle-ci semble répondre à certaines attentes patronales. Aussi les critiques que certains chercheurs ou acteurs de l'enseignement formulent à l'adresse de cette approche doivent-elles être analysées indépendamment de sa filiation éventuelle avec la demande économique. » (Jacqueline Beckers *et al.*, « Les controverses à l'école : controverses et défis actuels », CollqLxbrg2014, p. 60) / « Ce constat [il s'agit d'un autre, concernant le problème de la mobilisation des compétences] a été répété par plusieurs chercheurs (Demonty et Dupont, 2012; Dierendonck et Fagnant, 2010a, 2012; Guignard et Christinat, 2007; Marcoux, 2012; Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2003). » (ColloqLxbrg2014, p. 195) / Chaque chercheur tâche d'approcher la notion au plus près : « Selon Lévy-Leboyer, les compétences sont des répertoires de comportements. Selon Tardif, la compétence est un système de connaissances organisées en schèmes opératoires. Selon De Montmollin, les compétences professionnelles sont des complexes stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites types, de procédures standard, de types de raisonnements. Selon Guillevic, la compétence est considérée comme un ensemble de ressources disponibles pour faire face à une situation nouvelle dans le travail. Selon Jobert, la compétence est une manifestation située de l'intelligence pratique dans le travail. Selon Toupin, c'est une reconstruction formelle de procédures d'objectivation présentes au sein de schèmes d'action. Selon Perrenoud, la compétence orchestre un ensemble de schémas ou met à exécution différents schémas de perception, de pensée, d'évaluation et d'action. Selon Le Boterf, la compétence n'est pas un état ou une connaissance définis. Selon <sup>26</sup>, etc. » (Jean-Paul

Bronckart, « La notion de compétence est-elle pertinente dans l'éducation ? », *Novedades educativas*, juillet 2008, cité par Angélique Del Rey, *À l'école des compétences*, La Découverte, 2010, rééd. 2013, p. 86-87)

**20.** « Il est donc important de différencier ce qu'est une approche par compétences de qualité de ce qu'elle est éventuellement devenue dans la pratique et de ce qu'elle pourrait devenir dans les meilleures conditions d'application. » (Jacqueline Beckers *et al.*, art. cit., CollqLxbrg2014, p. 69) / « Certaines des conséquences négatives de l'APC ne viennent pas de l'approche elle-même, mais du cadre limité dans lequel elle a été utilisée ou encore des difficultés inhérentes à son appropriation. » (*ibid.*)

**21.** « ... [l']ambiguïté, [l]a polysémie [de la notion de compétence] constituent un parfait écran de projection pour les multiples significations que les économistes, hommes politiques, gestionnaires, enseignants, élèves, parents d'élèves, chercheurs en sciences de l'éducation ou en sciences cognitives, DRH, patrons d'entreprise, etc., voudraient, *chacun de son côté*, y voir. » (Angélique Del Rey, *op. cit.*, p. 87, n. s. <sup>27</sup>)

**22.** « ... et ainsi le nom [...] étant reçu des deux côtés, quoique avec divers sens, il n'y a personne, hors les plus fins théologiens, qui ne pense que la chose que ce mot signifie soit tenue aussi bien par les Jacobins que par les Jésuites » (Pascal) / « ... et la suite fera voir que ces derniers ne sont pas les plus dupes <sup>58</sup>. »

**23.** « Par-là elle [l'idée même d'école] subvertit la notion de compétences dans ses implications socio-politiques. Alors que s'installe sous nos yeux une forme d'exercice du pouvoir qui consiste à contrôler les résultats, dans l'indifférence aux processus qui y conduisent, l'école en revanche n'existe que par le projet d'explicitier ces processus et la manière de les construire. » (B-Rey2014, p. 26)

**24.** « ... et il servirait de peu aux Dominicains de s'écrier qu'ils prennent en un autre sens le mot de *suffisant*... <sup>61</sup> » (Pascal, *Les Provinciales*) (Toutes les citations de Pascal faites dans ce texte sont tirées du même livre.)

**25.** En s'empresant d'accommoder le concept de compétence *pédagogiquement* – avec le plus grand zèle et avec le souci du détail et de la complication qu'on leur connaît –, les sciences de

l'éducation ont empêché toute discussion de fond d'avoir lieu. Elles ont toujours déjà admis comme un fait *qu'il fallait passer aux compétences*; et n'ont plus ensuite posé que la question : *comment faire pour adapter pédagogiquement l'injonction* ? La question décisive, la question qu'en tant que sciences elles avaient à affronter, et qu'elles n'affrontèrent pas, est celle-ci : *qu'implique un passage à l'approche par compétences* ? *Quel effet sur l'école, sur l'enseignement, sur les élèves, sur le monde, une telle approche aura-t-elle* ? *sur le rapport entre l'élève et l'enseignement*; *sur le rapport entre l'élève et le monde* ? Et avec toute la circonspection qu'en effet exige une activité scientifique digne de ce nom, elles avaient à se demander simplement : *n'y a-t-il pas, dans l'idée de munir un élève de compétences pour la « vie », plutôt que d'enseigner un « monde », une révolution du rapport à l'enseignement conforme à la logique néolibérale – qui mérite qu'on s'y penche – et que peut-être toutes les adaptations et accommodations « pédagogiques » qu'on pourra y faire par après seront absolument impuissantes à corriger, à empêcher* ? / Il y a compétence et compétence, disent les scientifiques de l'éducation à longueur de colloques : mais, à l'endroit de jonction entre les deux champs dont parle Monsieur Rey, au moment où l'école livre à la « vie » (au marché du travail et de la consommation; à la « citoyenneté » nouvelle) ses jeunes élèves, qui décide (qui a le pouvoir de décider) du sens véritable du mot « compétence » ? Est-ce encore Monsieur Rey et ses collègues ? Est-ce d'autres ?

26. « Mais au moins que je sache les noms [...]; qui sont-ils, ces nouveaux auteurs ? – Ce sont des gens bien habiles et bien célèbres, me dit-il. C'est Villalobos, Coninck, Llamas, Achokier, Dealkozer, Dellacruz, Veracruz, Ugolin, Tambourin, Fernandez, Martinez, Suarez, Henriquez, Vasquez, Lopez, Gomez, Sanchez, de Vechis, de Grassis, de Grassalis, de Pitigianis, de Graphaeis, Squilanti, Bizozeri, Barcola, de Bobadilla, Simancha, Perez de Lara, Aldretta, Lorca de Scarcia, Quaranta, Scophra, Pedrezza, Cabrezza, Bisbe, Dias, de Clavasio, Villagut, Adam à Manden, Iribarne, Binsfeld, Volfangi à Vorberg, Vosthery, Strevesdorf. » (Pascal)

27. Nico Hirtt, dès 2001, a lui aussi relevé ce jeu de dupes avec une grande clairvoyance : cf. « Avons-nous besoin de travailleurs

compétents ou de citoyens critiques ? À propos de l'approche par compétence », site de l'APED, mai 2001 : <https://www.skolo.org/2001/05/15/avons-nous-besoin-de-travailleurs-competents-ou-de-citoyens-critiques/>; consulté le 19 avril 2023).

**28.** « Notre grand Filiutius entre plus encore dans le détail de la pratique. »

**29.** Finalement, sur la mise en question de la légitimité de l'enseignement par compétences, Monsieur Rey n'ira guère au-delà de cette affirmation : « Faire apprendre des compétences, telle *semble* être désormais la mission de l'école. » (B-Rey2006, p. 7, n. s). (Comme le mot « semble » tremble ici...)

**30.** « Et de là vient que le docte Caramuel, dans la lettre où il adresse à Diana sa Théologie fondamentale, dit que ce grand *Diana a rendu plusieurs opinions probables qui ne l'étaient pas auparavant, quae antea non erant : et qu'ainsi on ne pêche plus en les suivant, au lieu qu'on péchait auparavant : non jam peccant, licet ante peccaverint.* »

**31.** « L'histoire des quinze premiers siècles de l'Église n'intéresse pas beaucoup les fils de saint Ignace ; l'autorité de la tradition, des saints Pères et des conciles a bien peu de valeur à leurs yeux » (Augustin Gazier, *Blaise Pascal et Antoine Escobar*, Honoré et Édouard Champion, 1912, p. 43) / « Racine ajoute avec raison que les Jésuites, ceux de son temps et du temps d'Escobar, n'ont lu que les écrits de leurs Pères, et que ceux de leurs adversaires sont chez eux des livres défendus. “Ainsi, dit-il, pour savoir si un fait est vrai, le jésuite s'en rapporte au jésuite. De là vient que leurs écrivains ne font presque autre chose dans ces occasions que de se copier les uns les autres [...]” » (*ibid.*, p. 44) / « Escobar n'invente rien, mais il n'omet rien [...]. La *Théologie morale* d'Escobar n'est qu'un écho retentissant et fidèle des doctrines morales propagées par la Société de Jésus entre les années 1626 et 1657<sup>60</sup>. » (p. 52)

**32.** « Si vous n'avez pas Vasquez, ni Castro Palao, vous trouverez la même chose dans votre Escobar ; car, comme vous le savez, il n'a presque rien dit qui ne soit pris de vingt-quatre des plus célèbres de nos Pères » / « Écoutez Escobar, qui rapporte les opinions différentes de nos auteurs sur ce sujet, [...] au tr. 1, ex. 2, n. 21 et tr. 5, ex. 4, n. 8 » / « C'est ce que prouve fort bien notre savant Henriquez, Liv. 14, c. 10, n. 3, et d'autres de nos Pères rapportés par Escobar,

tr. 1, ex. 7, n. 48, en ces mots » / « Molina, qu'Escobar rapporte, n. 43; Bécan, in 2, 2, t. 2, q. 7, *De Hom.*, concl. 2, n. 5; Reginaldus, l. 21, c. 5, n. 68; Layman, l. 3, tr. 3, p. 3, c. 3, n. 4; Lessius, l. 2, c. 9, d. 11, n. 72; et les autres se servent tous des mêmes paroles. » / « Apprenez d'Escobar, tr. 6, ex. 4, n. 26, ce que c'est que tuer en trahison, et puis vous parlerez. » / « Nos grands théologiens, Gaspard Hutardo, *De Sacr.*, to. 2, d. 5, dist. 2, et Coninck, q. 83, a. 6, n. 197, ont enseigné sur ce sujet ».

**33.** « En vérité, mes Pères, votre Escobar raisonne assez bien quelquefois. »

**34.** B-Rey2006, p. 36.

**35.** *Ibid.*

**36.** « L'approche par compétences se situe dans le cadre de réformes qui visent une transformation profonde des pratiques enseignantes. » (B-Rey2006, p. 36) / « l'introduction de la notion de compétence [...] introduit une vision renouvelée du savoir. » (*ibid.*, p. 18)

**37.** Depuis que des sciences de l'éducation existent, il n'est plus question dans les écoles de faire n'importe quoi. Les problèmes posés par l'évaluation des élèves sont devenus aujourd'hui, soudain, d'ordre extrêmement complexe; ils ne sauraient être traités sans expertise, notamment métrique. « Or, comme le montrent J.-M. Deketele et F.-M. Gerard (2005), cette exigence rend difficile la construction d'instruments de mesure incontestables. Un outil d'évaluation, pour avoir les qualités métriques habituellement requises, doit comporter un échantillon de questions, autrement dit de tâches (ou encore d'items) qui soient représentatives du domaine concerné. » (Bernard Rey, in *CollqLxbrg2014*, p. 27 <sup>62</sup>).

**38.** B-Rey2006, p. 37. (Dans ce livre collectif, on constate que l'accord du sujet-auteur se fait tantôt au singulier comme ici, tantôt au pluriel. « Monsieur Rey », décidément, est un être à la fois pluriel et singulier; cf. *supra*, note 1.)

**39.** « ... j'espère vous montrer aujourd'hui qu'il ne reste presque rien de fâcheux en tout cela, tant on a eu soin d'ôter toute l'amertume et toute l'aigreur d'un remède si nécessaire. » / « et c'est ce à quoi notre grand Molina a si utilement travaillé... » / Et la revue des syndicats de gauche enseignants « SNES » et « SNUIPP », leurrée, peut titrer

ainsi l'interview qu'elle accorde à Monsieur Rey : « Bernard Rey : “interpréter, repérer, et redresser les ‘malentendus’ ” » (*Pour*, Revue de la FSU, n° 204, novembre 2007, p. 23).

**40.** Le lecteur peut aller en lire le détail dans le livre de 2006. Il y trouvera un exposé de cette méthode d'évaluation, accompagné d'exemples d'épreuves effectivement proposées aux élèves : Cf. 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. (C'est notre source B-Rey2006.)

**41.** Il faut alors distinguer la « compétence élémentaire avec cadrage » (ou « compétence de deuxième degré ») de la « compétence complexe » proprement dite (« compétence de troisième degré »). Cf. B-Rey2006, p. 26.

**42.** B-Rey2006, p. 47-50<sup>28</sup>.

**43.** Cf. Wolfgang Köhler, *Intelligenzprüfungen an Menschenaffen*, 1917, rééd. 1921, trad. fr. Paul Guillaume, Librairie Félix Alcan, 1927, rééd. PUF, 1973. / Monsieur Rey, ignorant l'*insight*, s'appuie sur des études beaucoup plus récentes et scientifiques – études corroborées : « De multiples recherches en laboratoire montrent qu'un individu capable de mettre en œuvre une structure opératoire dans une tâche ne reconnaît pas toujours l'opportunité de la mettre en œuvre dans une tâche nouvelle. » (B-Rey2005, p. 80) / « Or de très nombreux travaux de psychologie cognitive font apparaître qu'un sujet qui maîtrise la structure opératoire propre à un problème, n'est pas toujours capable de reconnaître, dans un problème d'apparence différente, l'opportunité de la même structure. » (*ibid.*, p. 71)

**44.** « Ce sont les compétences du troisième degré qui correspondent le mieux à l'intention qui a été donnée à l'approche par compétences dans plusieurs pays. » (B-Rey2006, p. 45) (Monsieur Rey critiquait les référentiels des pays ; il les cite maintenant pour assurer que son modèle s'y conforme tout à fait.)

**45.** Cf. M. Crahay, CollqLxbrg2014, p. 192 (cf. cité ci-dessus, p. 13).

**46.** « La mise en œuvre de nos épreuves d'évaluation à trois phases auprès de près de 1200 élèves nous fournit un ensemble de résultats tant quantitatifs que qualitatifs susceptibles d'ouvrir des pistes pour

construire une pédagogie des compétences. » (B-Rey2006, p. 128) / S'il faut enseigner par compétence ? Monsieur Rey, dans la précipitation et l'urgence qu'il y avait à produire ces complexes instruments d'évaluation, n'a pas eu le temps de le montrer. (À peine aura-t-il eu le temps, pour tout dire, de poser la question : cf. B-Rey2006, p. 8<sup>59</sup>).

47. Cf. Even Loarer, in CollqLxbrg2014, p. 207.

48. « C'est pourquoi il a été fort nécessaire que nos Pères aient tempéré les choses par leur prudence. » / Philippe Meirieu, sorte d'actuel Molina lui aussi, ou plutôt de docte et doux Caramuel<sup>30</sup>, dans une préface que nous avons citée ci-dessus (cf. *supra* note 17), félicitait Monsieur Rey et son équipe pour leur formidable travail accompli, à distance de « la polémique stérile », travail d'apaisement : « Travail nécessaire pour qui refuse de fonctionner dans l'ordre du slogan ou de l'imprécation. » (Préface, in B-Rey2006, p. 6).

49. Voir partie III, p. 37-39.

50. Alors il brasse l'air ambiant, restitue celui-ci, à sa façon : actuellement, c'est la pensée néolibérale qu'il brasse et restitue. Mais ce pourrait être tout aussi bien autre chose, si l'air ambiant était autre. La pédagogie, science formelle et pure, n'est protégée par rien.

51. « C'est bien de la responsabilité des pilotes du système éducatif, éclairés par les développements d'une recherche multidisciplinaire en sciences de l'éducation de prendre option sur ces questions primordiales liées aux finalités de l'école et à son évolution vers plus d'efficacité et d'équité et, en conséquence, de remettre sur le métier les premiers référentiels produits, souvent dans la précipitation. » (Jacqueline Beckers *et al.*, « Les controverses à l'école : controverses et défis actuels », CollqLxbrg2014, p. 62)

52. L'autre précepte du management néolibéral, corollaire de celui du « commençons toujours », est : « dans la précipitation et l'impréparation *volontaires*, laissons toujours les acteurs adapter eux-mêmes les outils ». En effet, 1° c'est un facteur d'efficacité (ils savent mieux que nous sur le terrain ce qui est à adapter) ; 2° c'est un facteur d'acceptation important (ils seront contents d'avoir participé). (Ils croiront peut-être même que c'est leur concept qu'ils ont fini par imposer, le substituant habilement au nôtre.) Le génie

de la gestion néolibérale est d'accorder, ici comme ailleurs, à celui qui travaille pour elle l'illusion (si celui-ci en a besoin) qu'il en est un farouche opposant.

**53.** Les travaux de Monsieur Rey et de son équipe (expérimentations « pédagogiques » étendues sur plusieurs mois, sur enfants réels) ont été financés par le gouvernement de la Communauté française de Belgique : « Ce travail, financé par le gouvernement de la Communauté française de Belgique durant la période 1999-2001, a commencé par l'étude des différents sens de la notion de compétences. » (B-Rey2006, p. 9) / « Ce travail conséquent fut réalisé dans le cadre d'une recherche subventionnée par le Ministère de la Communauté française de Belgique. » (*ibid.*, p. 94)

**54.** En avril 2014, la définition de la compétence fut ainsi précisée, pour tout l'enseignement scolaire en France : « Par compétences, on entend ici la capacité à mobiliser des ressources (savoirs, mais également savoir-faire ou savoir-être) devant une tâche ou une situation complexe. » (« Charte relative à l'élaboration, à la mise en œuvre et au suivi des programmes d'enseignement ainsi qu'aux modalités d'évaluation des élèves dans l'enseignement scolaire », adoptée en avril 2014 par le Conseil supérieur des programmes ; <https://www.education.gouv.fr/charte-relative-l-elaboration-la-mise-en-oeuvre-et-au-suivi-des-programmes-d-enseignement-ainsi-qu-5714> ; prélevé le 4 janvier 2022)

**55.** « Voyez Diana, qui a tant écrit ; il a mis à l'entrée de ses livres la liste des auteurs qu'il rapporte. Il y en a 296, dont le plus ancien est depuis quatre-vingts ans. – Cela est donc venu au monde depuis votre Société ?... lui dis-je. – Environ, me répondit-il. – C'est-à-dire, mon Père, qu'à votre arrivée on a vu disparaître saint Augustin, saint Chrysostome, saint Ambroise, saint Jérôme, et les autres [...]. Mais au moins que je sache les noms de ceux qui leur ont succédé ». « – Ce sont des gens bien habiles et bien célèbres, me dit-il. C'est Villalobos, Coninck, Llamas, Achokier, Dealkozer, Dellacruz, Veracruz, Ugolin, Tambourin, etc. <sup>31</sup> »

**56.** B-Rey2006, p. 20. (Voir aussi B-Rey2005, p. 70-71 et p. 82 <sup>33</sup>) / Le texte adopté par l'Union européenne intitulé « Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie – Un cadre de référence européen » (30 décembre 2006) donne un exemple

crasse de la « capture » des disciplines enseignées à l'école par un dispositif « pédagogique » de gouvernement. Celui-ci est compris comme relais de préoccupations gouvernementales, dans différents domaines de la gestion biopolitique des populations (emploi, sécurité, santé, bien-être, citoyenneté, bonne information, etc.). L'école est mise au service de ces inculcations : nous parlons en ce sens de « capture » de l'enseignement par la pédagogie. Cf. *De la faiblesse de l'esprit critique envisagé comme « compétence »*, Pontcerq, 2022, en particulier pages 69-75.

57. « Voyez-vous combien cela est judicieux ? Je n'attendais rien moins, lui dis-je, d'un livre tiré de vingt-quatre Jésuites <sup>29</sup>. »

58. Au sujet du fait que les pédagogues se sont mis à parler eux aussi de « compétences », soudainement, dans le temps même où l'on implantait ce concept de manière volontariste, *ailleurs*, un autre pédagogue célèbre a parlé d'un phénomène de « jonction ». Il s'est produit, écrit-il, « une jonction entre un *mouvement de l'intérieur* et un *appel de l'extérieur* » (Philippe Perrenoud, *Construire des compétences dès l'école*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 1997, 3<sup>e</sup> éd., 2000). Un autre encore parla d'un processus de « concomitance » touchant plusieurs « secteurs d'activité qui ont adopté un concept semblable » (Denyer, M. *et al.*, *Les compétences : où en est-on ?*, Louvain-La-Neuve, De Boeck Education, 2004 ; citation prise, comme la précédente, à : Nico Hirtt, « L'approche par compétences : une mystification pédagogique », in *L'École démocratique*, n°39, APED, septembre 2009, p. 6-7).

59. « nous ne chercherons pas à éviter le débat sur la légitimité et le bien-fondé des curricula par compétences. » (B-Rey2006, p. 8) « Mais précisément, en nous posant des problèmes concrets de mise en œuvre didactique d'un programme par compétences, nous aborderons ce débat non plus d'une manière spéculative, mais en cernant les conséquences de l'introduction de cette notion, les dérives qu'elle peut entraîner, les intérêts et les facilités qu'elle offre, etc. » (*ibid.*) Par son parti pris pragmatique, son « intention fonctionnelle », Monsieur Rey choisit de construire *d'abord* une pédagogie des compétences ; et de se demander *ensuite* (un jour) si une telle pédagogie est ou non légitime <sup>57</sup>.

60. Parfois, pour gagner encore plus de temps dans leur propos, les

auteurs se corroborent eux-mêmes; avancent leurs thèses, sans plus avoir besoin d'aller chercher ailleurs, et procèdent non par argumentation mais par citation de soi (pratique aussi appelée quelquefois « escobarisme »). (« Cela est particulier à notre Compagnie; et de là vient qu'il ne sort aucun ouvrage de chez nous qui n'ait l'esprit de la Société. ») Ainsi Jonnaert écrit : « Actuellement, les chercheurs de la CUDC, Jonnaert, Ettayebi *et al.* (2009) identifient six éléments constitutifs de la *zone sémantique* de la notion de compétence dans le champ de l'éducation. » (CollqLxbrg2014, p. 46) Le même, plus loin : « Ces éléments, ou dimensions se dégagent de façon plus ou moins récurrente des analyses de corpus de définitions extraites de la littérature actuelle sur la thématique générale du développement de compétences dans le champ de l'éducation (Ayotte-Beaudet, 2013; Jonnaert, 2009/2002, Jonnaert, Barrette *et al.*, 2006; Jonnaert, Barrette *et al.*, 2005; Jonnaert, 2002; etc.). » (*ibid.*). « Mais pour continuer le merveilleux progrès de cette doctrine, j'ajouterai [...] nos Pères Fagundez, [...], Granados [...] et Escobar <sup>32</sup>... »

**61.** « La critique n'est pas là pour critiquer vraiment, elle n'est là que comme un élément du processus en question : elle permet simplement de complexifier et de “perfectionner” le modèle [...]. Loin de remettre en question le processus d'évaluation par compétences, la critique participe à sa construction, en le renforçant. » (Angélique Del Rey, *op. cit.*, p. 59)

**62.** La question de la fréquence des évaluations à administrer aux élèves n'est pas encore tranchée; elle fait l'objet de discussions. « Hurtado de Mendoza prétend qu'on y est obligé tous les ans, et qu'on nous traite bien favorablement encore de ne nous y obliger pas plus souvent; mais notre Père Coninch croit qu'on y est obligé en trois ou quatre ans; Henriquez tous les cinq ans, et Filiutius dit qu'il est probable qu'on n'y est pas obligé à la rigueur tous les cinq ans. » / « Mais notre Père Castro Calao combat toutes ces opinions-là... »

**63.** Chantal Serres, « Avant-propos », CollqLxbrg2014, p. 18; puis p. 17.

**64.** *Ibid.*, p. 17; puis p. 22.

**65.** CollqLxbrg2014, p. 315.







## TABLE

I. Récit d'une seconde visite .....	p. 13
II. « Écoutez Sanchez... » .....	p. 25
NB 1 : Sur la manière managériale .....	p. 31
NB 2 : <i>Omnia ex Molina et aliis</i> .....	p. 33
NB 3 : Un instant .....	p. 34
III. « Mon disciple de Monsieur Le Moyne » .....	p. 37
Notes .....	p. 43
Portrait d'Escobar .....	p. 57

Cet ouvrage a été achevé d'imprimer  
à Rennes (Ille-et-Vilaine), par « Copyright35 »  
Dépôt légal : deuxième trimestre 2023  
Imprimé en France