Thèses sur le concept de compétence

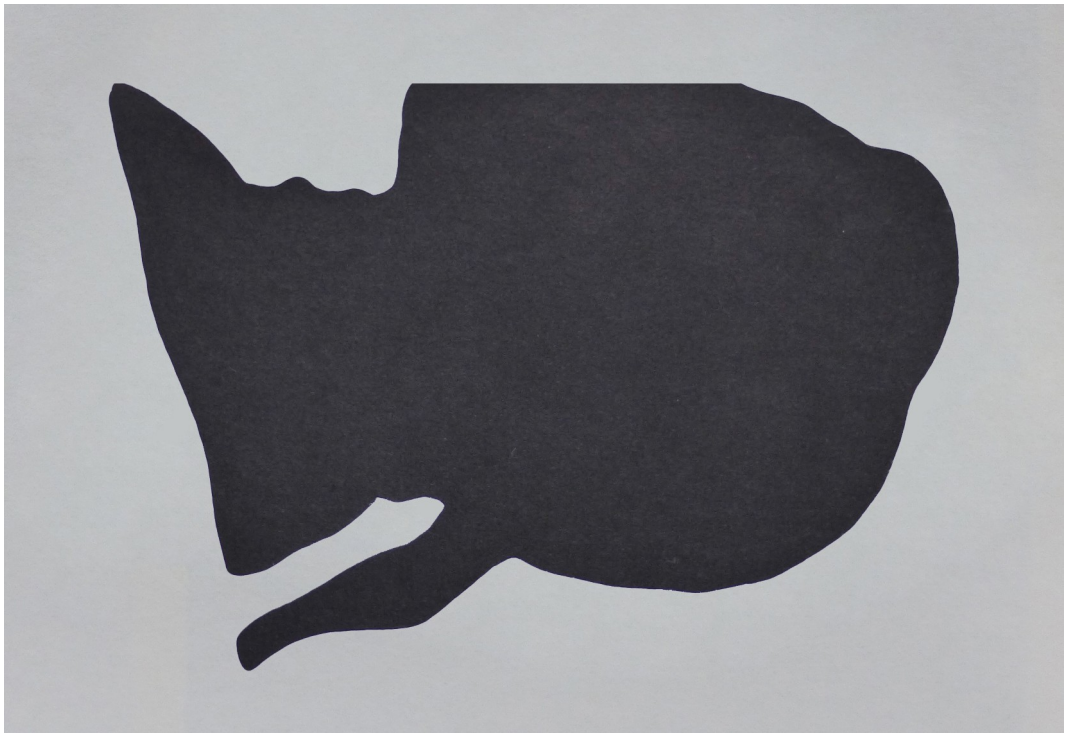
[extraits]

par Jacques-Alain Marie.

Novembre 2023 – octobre 2026

CHAPEAU :

Jacques-Alain Marie, dans ces *Thèses*, établit la nécessité de prendre la compétence très au sérieux : il la traite comme un concept. Nous publierons dans les semaines qui viennent, en vrac et dans le désordre, plusieurs de ces Thèses sur le concept de compétence (futur livre) – et, pour commencer, publions aujourd'hui l'introduction, suivie des thèses n° 1 et 3. (6 novembre 2023)



****

SITUATION

Alors qu'une très large majorité d'enseignantes et d'enseignants semble sans réagir accepter la notion, voire la relaie (consciemment ou non) ; alors que les syndicats enseignants de gauche échouent complètement à faire s'élever une protestation contre ce concept (pourtant très évidemment néolibéral) (on a entendu des militants de SUD-Éducation la défendre) ; alors que des penseurs, de gauche eux aussi, s'en saisissent et l'acclimatent en se disant que peut-être ce n'est pas si éloigné de Freinet ; alors que dans les instituts de formation des enseignants (actuels INSPE) aucune voix critique ne se fait entendre distinctement (des critiques existent, mais restent vagues, et faibles) ; alors que les sciences de l'éducation ont joué dans le travail d'acclimatation « pédagogique » de la notion un rôle de premier ordre (à leur insu, apparemment...) –, notre but, par la publication de ces thèses, est de mettre en évidence les effets de la notion de « compétence » dans les discours et les pratiques de l'enseignement lui-même (et non plus seulement : dans les discours et les pratiques des *gestionnaires* de l'enseignement). Or c'est philosophiquement – et non pas seulement économiquement ou sociologiquement – qu'il nous semble nécessaire d'éclairer cette notion : d'où ces thèses – qui, précisément, cherchent à appréhender la compétence comme un *concept*. (Elles résultent de la mise en commun de contributions diverses – universitaires ou non –, dont les auteurs, actifs en France pour la plupart, signent collectivement sous ce nom inventé : Jacques-Alain Marie. Les angles d'approche du concept sont multiples ; on aura une thèse arendtienne par exemple, cohabitant sur le cercle avec une thèse deleuzienne. Une autre thèse est traduite de l'allemand. A été procédé à une unification stylistique, à quelques coupures que des redites nécessitaient – et à des renvois d'une thèse à l'autre, pour harnacher l'ensemble sur le cercle. La plupart des thèses sont placées sous l'autorité conceptuelle d'un auteur – vivant ou *mort* : cela n'implique donc pas que l'auteur en question soit l'auteur de la thèse écrite sous son nom [1].)

J.-A. Marie,
octobre 2023.

Thèses – installées en cercle – sur le concept de compétence

INTRODUCTION

La pédagogie de la compétence entre dans les écoles aujourd'hui. Le vocabulaire de cette pédagogie est depuis vingt ans très abondamment et systématiquement employé dans les circulaires et directives émanant de l'institution ; et de plus en plus incontestablement imprègne aussi la langue que parlent face à leurs élèves, face à leurs supérieurs, voire entre eux, les enseignants et enseignantes même.

Quand les pédagogues de la compétence font l'exposé de cette pédagogie nouvelle, ils insistent sur son caractère novateur et nouveau : il faut, disent-ils, faire entrer l'école dans une ère nouvelle. La pédagogie de la compétence répond à une telle urgence et une telle nécessité. Elle accomplit dans l'école une révolution. Quand en revanche les pédagogues rencontrent des objections voire répondent à des questions simplement adressées, ils rassurent leurs interlocuteurs peut-être inquiets : il ne s'agit pas du tout, expliquent-ils alors, d'abandonner les connaissances ; voyez d'ailleurs le socle commun, qui définit les objectifs de l'école, de la maternelle au lycée : n'est-il pas intitulé socle « de connaissances et de compétences » ? Comment d'ailleurs pourrait-on enseigner des compétences sans matériau (sans connaissances, sans contenu) ? Non, la pédagogie de la compétence, de ce point de vue, ne change fondamentalement rien : l'école continue et continuera à enseigner des connaissances.

Que vient donc changer à l'intérieur de l'école cette pédagogie nouvelle si elle-même assure, par un côté, qu'elle y vient accomplir un changement radical (qu'ont rendu subitement nécessaire et urgent des transformations très actuelles, dans la société) ; si par un autre elle assure ne rien changer et continuer à enseigner, comme avant, compétences et connaissances conjointement ? (Car l'école a toujours enseigné des savoirs et des savoir-faire.) (Savoir ce que sont les plantes à fleurs, ce qu'est le Moyen Âge, la lumière, Athènes et Sparte. Et savoir manier le stylo, le compas, la flûte à bec, le pinceau ; savoir lire et déchiffrer ;

savoir utiliser tel outil électronique ; savoir faire une dissertation ; savoir artistement sauter en longueur et tenir la distance à la course.)

Se pourrait-il alors que ce ne soit qu'une question de terminologie ? Certains enseignants le pensent, qui plus ou moins consciemment se mettent à dire « compétences » là où par le passé ils auraient dit simplement « savoir-faire » (ou, se contentant d'enseigner, n'auraient rien dit du tout). Beaucoup parmi eux savent ou pressentent d'où leur arrive l'usage nouveau et revigoré qui est fait de ce mot depuis vingt ans. Mais, après tout, les mots voyagent d'un champ à l'autre... Si eux acceptent de relayer celui-ci à l'occasion, c'est évidemment sans toute la connotation qui s'y trouve attachée quand il est employé ailleurs (par exemple dans le champ de la gestion des ressources humaines). Les enseignants disent eux aussi « compétence » ; mais ce n'est qu'un mot.

Si au contraire la question de la compétence n'est pas qu'une question de terminologie, de simple mot, alors que fait la pédagogie de la compétence dans les écoles quand elle y entre ?

C'est la question à quoi nous essayons de répondre dans ce qui suit, sous forme de thèses rapides, installées en cercle [2].

N. B. : Dans tout ce qui suit, nous comprenons « pédagogue » dans le sens restreint de spécialiste de la « pédagogie » (science qui a pour objet les conditions formelles de la transmission des savoirs et des savoir-faire, indépendamment des disciplines). En cela, « pédagogue » est opposé à « enseignant », lequel est installé au milieu d'une discipline, enseigne depuis le lieu d'une discipline, et affronte depuis ce lieu les questions et problèmes *pédagogiques*. (Car nous ne nions pas que de tels problèmes existent.)

THÈSE N° 1

La pédagogie de la compétence accomplit une destitution de l'intentionnalité. (L'enseignement est intentionnel. – L'enfant tel qu'assigné à lui-même par la pédagogie.)

Husserl

Enseigner par compétences veut dire pour l'enseignant déterminer en amont de la leçon qu'il s'apprête à donner les compétences que par le truchement de cette leçon il entend faire acquérir aux élèves. (Il faut par surcroît, afin que puisse être apprécié l'effet sur eux de cet enseignement, que soit de quelque manière, au sortir de la leçon, évalué le niveau d'acquisition des compétences en question.) Cela ne veut pas dire qu'on cesserait d'enseigner des connaissances – et l'objet de la leçon, dans une telle logique, peut bien être encore, en histoire : « La Première Guerre mondiale », « La bataille de Valmy » ; en sciences naturelles : « La respiration chez les mammifères ou les plantes » ; en littérature : « Rimbaud ». Il faut bien que la leçon ait quelque contenu, des connaissances à l'occasion desquelles les compétences attendues puissent être acquises, exercées, et vérifiées [3]. Dans cette configuration nouvelle cependant, quelque chose bascule – qui bouleverse l'enseignement (le rapport à l'élève, le rapport au savoir, le rapport au monde) : puisque l'objet de la leçon n'est plus que matériau *à l'occasion duquel* est poursuivi un but explicitement tout autre, étranger à l'objet : faire acquérir à un petit « moi » des capacités et des aptitudes. L'élève est ainsi placé au centre : il est le point de départ et le point d'arrivée de l'enseignement [4] ; le monde n'est qu'un intermédiaire nécessaire. A – M – A. (Apprenant – Monde – Apprenant.) Alors c'est le monde lui-même qui entre dans un rapport d'instrumentalisation vis-à-vis de l'enseignement. (Le monde, dans la tâche de l'enseignement, ne survient plus que *secondairement* ; il est requis, à l'occasion d'une leçon dont il n'est pas la *fin*.)

On comprend qu'il devient relativement indifférent, au sein d'une discipline, d'enseigner tel objet ou tel autre. Si le but ultime de la leçon est, non

son contenu, mais l'acquisition par l'élève de compétences qui transcendent ce contenu (c'est-à-dire destinées à valoir par-delà l'objet enseigné : pour *ailleurs* ; pour *plus tard*), on comprend qu'on aurait pu en choisir un autre. (Et enseigner au lieu de la Première Guerre mondiale la Deuxième ; ou une autre encore.) *L'objet de la leçon cesse d'importer par lui-même*.

(Et l'on peut remarquer dès ici que ce phénomène d'indifférenciation se reproduit à un second niveau : au niveau des disciplines elles-mêmes. La vertu essentielle d'une compétence consistant aux yeux des pédagogues en son caractère transférable, réactivable « ailleurs », il faut logiquement que la compétence soit fondamentalement indifférente à la discipline où elle aura été – arbitrairement – acquise et exercée la première fois. Il n'y a de compétence à proprement parler que dégagée de la clôture et du carcan des disciplines : pour cette raison, la logique de la compétence se veut fondamentalement et radicalement *interdisciplinaire* [5].) (La pédagogie de la compétence n'abolit pas cependant les disciplines : la compétence a besoin d'une discipline, comme elle a besoin chaque fois, à l'intérieur d'une discipline, d'un contenu, d'un objet – pour s'exercer. Mais la pédagogie instrumentalise les disciplines, comme elle instrumentalise le monde : elle met l'enseignement des disciplines au service de tout autre chose.)

« Sait élaborer un graphique approprié à l'exploitation d'une observation statistique » « Sait décrire au moyen des mots de la langue une problématique relevée dans une sélection d'images », etc. Tout l'art du pédagogue nouveau consistera à élaborer les séquences adéquates d'enseignement (et les évaluations y attenantes), capables – *à l'occasion de* telle leçon – de faire émerger des compétences transcendant la leçon même : puisque ayant à valoir pour *ailleurs* et à valoir pour *plus tard.* (La *vraie vie* est ailleurs ; la *vie* est ailleurs ; l'école n'en est, dit-on, que la préparation [6]).

*

En répondant aux enseignants inquiets qu'« il faut des connaissances pour faire acquérir des compétences » ; ou que « l'enseignement des connaissances, des disciplines, ne saurait être aboli par la pédagogie nouvelle », les pédagogues affirment, peut-être sans le voir et de bonne foi, la priorité qu'ils attribuent à la compétence, dans leur démarche même : la connaissance n'étant plus sollicitée que comme contenu nécessaire à l'exercice de la compétence, à quoi elle est donc asservie, dans sa finalité. « Sait établir un critère de classement pour ordonner une diversité », « Sait élaborer un tableau synthétisant des résultats », etc. : ces aptitudes, à l'école primaire par exemple, seront indifféremment enseignées, acquises puis validées, dans une leçon de minéralogie ou de botanique. La fleur – la pierre, la bête – n'entre plus dans la salle de classe pour elle-même, mais pour

servir de matériau (d'objet pédagogique) à l'acquisition d'une compétence abstraite (pour laquelle elle n'est que *ressource* ponctuelle, et indifférente). Si une telle pédagogie a partie liée avec l'obscénité c'est donc en son essence même, et non pas seulement dans le cas où la leçon sur Verdun ou sur Auschwitz en vient en droit à servir à augmenter telle ou telle compétence de l'élève, pour l'élève. Nous écrivons « en droit » car nous ne prétendons pas qu'aucun enseignant, qu'aucune enseignante d'histoire ait jamais enseigné Verdun ou Auschwitz ainsi (même si c'est ainsi qu'il le faudrait, dans la logique qui est celle de l'enseignement par compétences aujourd'hui).

Il est même frappant de constater à quel point dans les faits l'enseignement « résiste » à une telle exploitation (de lui-même) (de son objet) : c'est que toute discipline – à l'inverse exact de la pédagogie – est nécessairement *intentionnelle* ; c'est-à-dire « a un *objet* » ; c'est-à-dire « se rapporte à un *monde* » – qui ne lui est pas indifférent... Quand l'historien par exemple parle de la Première Guerre mondiale, la discipline même (l'histoire) (la discipline qui a pour objet l'histoire) (à qui l'histoire n'est pas indifférente, étant son objet) empêche que le contenu enseigné ne soit qu'objet arbitraire et interchangeable (de la pédagogie) : objet livré au service d'apprentissage ou d'évaluation de l'élève. Et quand un enseignant d'école primaire décide de faire entrer dans la classe le petit oiseau ou la pousse de plantain, la discipline même (ici les sciences naturelles) empêche que cet objet ne soit que ressource (pour la pédagogie) (pour le « développement » de l'élève). L'enseignement fait entrer l'objet dans la classe : pour la raison que l'objet importe (et dans le moment de l'enseignement importe plus que tout le reste ; plus que l'élève même, qui s'y oublie). (L'art de tout enseignement est de faire *importer* les objets, le monde.) Ce qui résiste alors, dans chaque discipline, c'est au sens le plus fort le caractère intentionnel de l'enseignement – le fait que tout enseignement soit enseignement *de quelque chose* [7].

Dans la pédagogie de la compétence, le monde n'est plus ce vers quoi me conduit l'enseignement, ce dont il m'approche, ce à la découverte de quoi il invite : mais ce *à partir de* quoi (la *ressource* à partir de laquelle) augmenter le panel de mes aptitudes et de mon pouvoir personnel (cognitif, relationnel, émotionnel, sensible, comportemental, etc.) – à la manière de tel sportif utilisant la montagne comme terrain d'entraînement de soi [8]. La pédagogie de la compétence, inversant le rapport, *instrumentalise* le monde au profit de son objectif (munir un « moi » d'aptitudes). Le monde est à ma disposition ; tout, dans le monde : la fleur, la guerre passée ou présente, le caillou, le théorème, la petite phrase de musique, etc. Le monde est *terminus a quo (pour moi)* et non plus *terminus ad quem*. C'est en ce sens qu'on peut dire que la pédagogie de la compétence, dans sa logique, accomplit une destitution de l'enseignement (comme intentionnalité) (comme donation d'un monde). L'indifférence à l'égard des connaissances est *intrinsèque* au processus d'enseignement par compétences. Or un enfant, soumis très jeune à cette pédagogie, un enfant qui n'en connaîtrait

plus d'autre durant toute sa scolarité, ne pourrait qu'intégrer et intérioriser cette indifférence à l'égard du savoir (comme rapport intentionnel au monde). On lui apprend à s'occuper toujours d'abord de soi ; le monde, et les objets du monde, ne viennent jamais que secondairement. (Et n'importent jamais que secondairement.) La compétence, comme concept pédagogique, organise une perte ou destitution du monde [9].

*

L'enseignement est intentionnel dans le sens où il est donation d'un monde, comme la perception avant lui – dont il est un prolongement, un renforcement, une reprise (voire une *institution* [10]). L'enseignement est désignation d'un monde à l'enfant. Il consiste à organiser la rencontre entre un moi et un monde. (Et chaque discipline donne le monde, *à sa manière* ; chaque discipline est une *manière* singulière de donner le monde, de s'y rapporter.) La pédagogie de la compétence, en permanence, vient recentrer l'enfant sur son moi (sur ses aptitudes, ses manques, ses peurs, ses besoins, etc.) ; vient le réassigner sur sa (petite) personne. Elle absente le monde. L'enseignement, en tant que « perception », au contraire jette le « moi » au milieu du monde, au milieu des objets du monde (que ceux-ci soient des théorèmes, des lois, des arbres, des poèmes, des guerres). « Connaître, c'est [...] s'arracher à la moite intimité gastrique pour filer, là-bas, par delà soi, vers ce qui n'est pas soi […]. [11] »

Nota Bene n° 1 : L'enfant trahi « dans l'instant ».

L'appréhension pédagogique de l'enseignement, en termes de compétences, contribue par ailleurs à placer l'enseignant ou l'enseignante en situation *fausse* vis-à-vis de ses élèves (les intentions réelles de la leçon donnée n'étant pas les intentions déclarées) : et ce, dès la maternelle, quand la ronde organisée par le maître ou la maîtresse l'est dans le but de valider dans la grille de compétences de l'enfant (et dans son dos) (à son insu) (en faisant comme s'il s'agissait seulement de danser...) une compétence de psychomotricité (« Sait mouvoir ses membres au rythme d'une musique quelconque ») ou une compétence, dite « comportementale », de socialisation (« Sait se comporter au cours d'une activité de groupe quelconque en faisant preuve d'attention envers les autres »). L'objet (le monde) est nécessairement trahi par un tel enseignement ; mais les élèves le sont tout aussi nécessairement. « À l'école maternelle, les enseignants font appel à des comptines, à des petits jeux chantés issus du folklore, comme celle-ci : "Quand trois poules vont au champ, la première va devant. La deuxième suit la première, la troisième vient la dernière..." Pour les psychologues et pédagogues,

cette petite chanson peut être un “jeu psychomoteur qui introduit la notion d’ordre” (*Maternelles sous contrôle*, p. 90). Les spécialistes des compétences peuvent la considérer comme un “outil pédagogique” permettant l’acquisition d’une compétence […]. Cette petite phrase chantée n’en raconte pas moins une étrange histoire de poules qui se promènent dans un champ [12]. »

Ce qui vaut pour la ronde ou la comptine en maternelle vaut pour un exercice de mathématique dans une classe de collège ; pour un cours de science au lycée, etc. Si l’enseignant enseigne par compétences, il fait que l’*instant* même d’enseignement cesse d’exister pour lui-même : il existe *pour autre chose*. L’instant, dès lors, se creuse, se vide de sa réalité [13].

(Souvent, pourtant, l’objet résiste (à sa pédagogisation) ; il est plus fort que son asservissement. Le maître ou la maîtresse, grisée par le chant, emportée par la ronde et la vitesse de la ronde, oublie (avec ses élèves) que ce n’est pas d’une ronde qu’il s’agit. L’enseignante de français oublie (avec ses élèves) que ce n’est pas de Flaubert qu’il s’agit, etc. Et alors c’est d’une ronde qu’il s’agit ; c’est de Flaubert qu’il s’agit. Et les élèves et l’enseignante sont rendus *à l’instant*.)

Nota Bene n° 2 : L’intentionnalité, le désir.

Mettre l’enfant au centre de l’enseignement, c’est se condamner à briser l’intentionnalité de l’enseignement. Or l’intentionnalité est désir. C’est donc se condamner à perdre d’avance (pour l’enfant) la possibilité du désir : désir du monde ; désir des objets du monde. (Puisqu’on enseigne à l’enfant à n’avoir que des besoins ; ou à ne désirer que soi ; que l’augmentation de soi.)

Or la connaissance n’est pas en moi : elle n’est pas ma propriété, ma possession (« ma » compétence acquise, thésaurisée). Puisqu’elle est *relation* – d’amour, de haine ; d’attraction, de répulsion – relation (intentionnelle) à un ou des objets du monde (c’est-à-dire : à quelque chose qui n’est pas moi) (et ne peut être *désir* qu’à cette condition). Le contenu de la conscience désirante n’est pas « moi poursuivant » (ceci est déjà une conscience réflexive), mais : « l’objet poursuivi, désiré, devant-être-(impérieusement)-rattrapé, touché, saisi, possédé, etc. ». Il n’y a pas d’abord « moi » : mais d’abord tel « objet » désiré (par moi). En brisant l’intentionnalité, la pédagogie de la compétence éteint toute possibilité de désir du monde. Elle fait de l’enfant un être autocentré, privé de monde ; qui ne rejoindra plus le monde qu’accidentellement, qu’occasionnellement ; et qui ne le désirera pas.

(Notons que l’objet de l’enseignement perd alors son « sens » : c’est la raison pour laquelle la pédagogie, depuis la perspective qui est la sienne, se voit dans la nécessité de « redonner du sens aux savoirs [14] ».)

Nota Bene n° 3 : Les pédagogues et les enseignants.

Les pédagogues, très sincèrement, s'agacent et s'impatientent de ce que les enseignants regimbent à passer à la logique de la compétence ; ils présupposent que celle-ci leur a été mal présentée ; qu'ils l'ont mal comprise [15]. Or il y a une cause beaucoup plus profonde à cette lenteur des enseignants à accepter le modèle nouveau : l'enseignement est intentionnel ; et la pédagogie de la compétence est, fondamentalement, une destitution de l'intentionnalité. La pédagogie de la compétence est donc une destitution de l'enseignement. (Les pédagogues de la compétence ne sont donc pas seulement adversaires des enseignants pour des raisons institutionnelles : pédagogues et enseignants sont irréconciliables par leurs partis pris mêmes.)

[...]

THÈSE N° 3
La compétence et la ressource.
(La logique de la compétence est une logique de la ressource et d'exploitation de la ressource.)

Lorsque très officiellement le mot de compétence entra dans les écoles, en France, pour servir de concept structurant à une pédagogie rénovée, il n'entra pas seul : en même temps que lui entrèrent dans la langue parlée dans les établissements d'enseignement les plusieurs autres termes qui dans le domaine de la gestion de l'homme forment avec lui une constellation : « ressources », « parcours », « objectifs », « résolution de problèmes », « attendus »...

Cette constellation empêche de considérer qu'il ne s'agit avec le mot de « compétence » que d'un problème terminologique isolé. Ce qui avec le mot entre dans les écoles, c'est une *philosophie*. Or cette philosophie est, fondamentalement et principiellement, une philosophie de la ressource et de l'exploitation de la ressource. La compétence, tout d'abord, est elle-même exploitation ou mobilisation de ressources (cognitives, informationnelles, etc.) ; c'est ainsi qu'elle est en effet le plus officiellement définie. « Une compétence est l'aptitude à

mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexes ou inédites [16]. » Mais, si elle-même existe par exploitation et mobilisation de ressources autres (en-dessous d'elle), il importe de considérer aussi (à l'étage supérieur) que la compétence peut devenir et en effet devient tout aussi bien ressource pour une mobilisation ultérieure (dans le processus indifférencié de mobilisation générale des ressources) :

1° la compétence, une fois acquise et certifiée, devient en effet une ressource pour l'individu (sur le marché qui après l'école l'attend) ; une ressource dont il aura besoin pour trouver sa place, s'affirmer, se développer, faire face aux situations (aux problèmes) – voire tout simplement survivre dans ce monde. Et le livret de compétences, destiné à accompagner l'individu « tout au long de la vie », sera le lieu où ses compétences, comme ressources, seront listées et certifiées : afin d'être reconnues par les instances qui à un moment ou à un autre, pour une durée plus ou moins longue, pourront avoir besoin d'y faire appel.

2° la compétence, envisagée à l'échelle d'une population, est par ailleurs une ressource (humaine) qu'il est nécessaire de faire exister et évoluer afin de pouvoir en permanence la corréler aux demandes mobiles du marché de l'emploi (à ce niveau interviennent les grandes agences nationales et internationales de prospective et de pilotage des populations et de leur compétences, sur fond d'évolution des besoins).

De plus en plus d'enseignants, dans les écoles, relaient ces mots de « compétences », de « ressources », d'« objectifs », de « parcours », d'« attendus ». Très nombreux parmi eux sont ceux qui s'offusqueraient si on voulait leur montrer qu'ils relaient avec ces termes une philosophie managériale. Dans leur bouche, ces mots ne sont que des mots isolément employés [17].

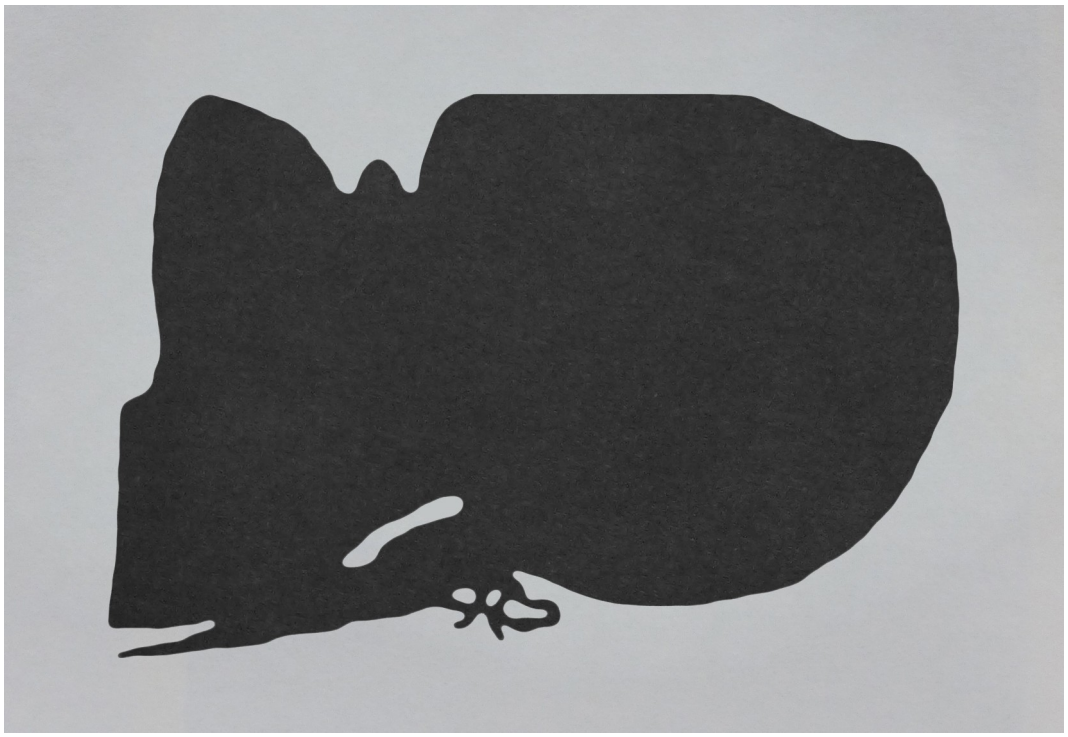
Nota Bene n° 1 : Dans les sciences de l'éducation, même parmi les auteurs qui assurent de bonne foi ne relayer le concept de compétence que sous sa forme dite « pédagogique », et qui se disent très conscients qu'il faut par tous les moyens le démarquer du concept néolibéral, qu'ils repèrent très bien et déclarent sans ambages « dangereux », « pernicieux » – même parmi ces auteurs le vocabulaire de la *ressource* et de l'*exploitation de la ressource* pénètre les discours – visiblement à leur insu. (Aucun scientifique de l'éducation n'a encore découvert – par des moyens scientifiques – que les concepts de « compétence » et de « ressource » marchaient ensemble. Et pourtant ils marchent ensemble dès la définition de la « compétence », chez les managers, comme aussi chez les pédagogues et scientifiques de l'éducation [18].)

(Les sciences de l'éducation, dès lors qu'elles sont incapables de critiquer cette ontologie de la ressource (et de la compétence comme ressource et exploitation de ressources), se condamnent à devenir une branche des *sciences* dédiées (comme elles disent) à l'exploitation de la ressource humaine – aussi

appelée « gestion » ou « management » du « capital humain ». Ceci explique en grande partie l'immense débâcle intellectuelle qu'on peut observer dans la production textuelle de ces départements universitaires, depuis trente ans [19].)

[…]

[volet 2 – paru le 13 novembre 2023 : Thèses n° 4, 5, 6, 7.]
[Ajout du Nota bene n° 3 à la Thèse n° 6 : 7 mai 2024]



.

THÈSE N° 4

Compétence et imitation.
(La compétence disqualifie l'imitation (du maître) par l'élève. Pourquoi ?)

Étienne Bimbenet

L'imitation, en pédagogie, a mauvaise réputation. Elle est du côté de la passivité, de la répétition servile : qui imite se soumet au modèle imité. On encouragera toujours contre la servilité d'un élève arrivant à la solution en faisant *comme le maître* l'activité intelligente de celui qui y est allé *de lui-même*, *par lui-même* : affranchi de tout modèle. (Celui qui imite, c'est au mieux le perroquet ; ou le singe [20].) Est raillé à l'envi par la pédagogie contemporaine l'enseignant qui se donnerait en modèle à l'imitation de ses élèves : par exemple celui qui par un cours magistral prétendrait qu'en dissertant devant sa classe il donnerait à ses élèves le modèle pour disserter. Ce que la pédagogie actuellement dominante cherche à briser, ce sont les restes, en l'école, d'un tel enseignement (magistral) (c'est-à-dire : de maîtres).

Il importe cependant de distinguer entre une imitation intelligente (c'est celle qui va au but – « *goal driven* ») ; et une autre un peu bête (elle n'imite que pour imiter). La première est active ; l'autre est servile. Un fait cependant nous arrête – et empêche de trop vite conclure que l'imitation intelligente est la bonne ; et que l'autre est la mauvaise, pédagogiquement. Ce fait singulier, gênant même – que l'éthologie cependant établit –, c'est que l'imitation intelligente est du côté du singe ; et que c'est le petit enfant d'homme qui imite bêtement – en humain qu'il est.

« On sait [...] que les enfants copient jusqu'aux gestes inutiles et jusqu'aux méthodes inefficaces. Des enfants de quatorze mois voient un adulte allumer la lumière en touchant un panneau du front ; ils l'imitent à l'identique dans cette posture compliquée, au lieu de presser tout naturellement le panneau de la main. Un démonstrateur tente d'atteindre un objet avec un râteau, d'abord selon une méthode inadaptée, ensuite correctement. Les enfants de deux ans le suivent

scrupuleusement dans chacune de ces deux méthodes et donc quel qu'en soit le résultat ; les chimpanzés au contraire font tout pour s'approprier l'objet, de mille manières possibles, et sans rapport avec les gestes du démonstrateur : nous avons affaire à un cas typique d'apprentissage par émulation. Et pourtant ce sont bien les enfants qui, dans leur scrupule maladroit et apparemment improductif, font le meilleur apprentissage [21]. »

La pédagogie de la compétence valorise la résolution pragmatique du problème, c'est-à-dire l'objectif atteint, le résultat obtenu (d'une façon ou d'une autre). Anti-magistrale, elle se place du côté du singe : il s'agit d'aller au but, pragmatiquement. Et l'enseignant n'est plus là pour produire un modèle qu'on imite : mais pour accompagner un « parcours » d'apprentissage de l'élève (en direction des *buts*, que la grille de compétences organise et détaille). D'ailleurs, pédagogues et formateurs des futurs enseignants valorisent les vertus d'*émulation* de ceux-ci (bienveillance, aptitude à encourager les élèves, à les « sécuriser » dans leurs apprentissages). Il est inutile, sinon nuisible, que les enseignants soient des maîtres ; ils risqueraient, en donnant la façon de faire (qui n'est jamais qu'une façon traditionnelle de faire), d'entraver l'élan spontané de l'élève vers le but. Leur tâche est bien davantage d'encourager les élèves à aller le plus librement possible vers leur but. « … l'animal ne transgresse pas la sphère de ses intérêts propres, et [...] toute sa vie reste pragmatiquement centrée sur soi [22]. »

En voulant (à la manière du singe) aller toujours aussitôt à la solution (et donc à l'objet) (au but), on s'interdit de regarder comment d'autres s'y prennent, « comment un autre a fait [23] ». Imiter, au premier abord, paraît toujours un détour vain : non seulement servile, mais contre-productif : « … épousant des postures et des attitudes, plutôt que des gestes utiles ; recherchant pour elle-même et comme un instrument de communication la résonance mimétique des gestes ; s'attachant souvent à des éléments non pertinents ou secondaires de la conduite, vécus comme autant de preuves d'attachement [24]. » (En imitant Maradona au lieu d'aller droit au but, et en l'imitant, par tendresse, affection, ou aimantation, dans ce qui d'abord ne semble que *gestes*, *fioritures*, Zidane devient Zidane ; en se détournant du but, en regardant son modèle au lieu de regarder le but, il invente une manière nouvelle d'être, une manière nouvelle et singulière d'aller au but ; d'aller *mais à sa façon* droit au but...) « C'est dire qu'une psychologie trop directement fonctionnaliste, à qui le thème développemental ferait oublier les composantes affectives de l'imitation, se condamnerait à ne rien sauver du phénomène qu'elle étudie [25] . » L'imitation est un décentrement. « Le mimétisme obséquieux s'avère finalement plus concluant que l'autre [...], car il est l'occasion d'une autre logique d'action – d'autres motivations, d'autres moyens, un résultat apparemment semblable et pourtant plus perfectionné, etc. L'imitation en tant qu'humaine est d'abord fructueuse parce qu'elle est d'abord "pour rien" […] [26]. »

La défaite de la pédagogie actuelle est d'avoir, dans l'enseignement, détruit la possibilité de l'admiration. (Or l'admiration est une vertu du *monde* [27].)

Du point de vue du pédagogue, l'enseignant *séduit* l'élève au sens où il le détourne du but en l'attirant à soi ; il le décentre. (Il dit : « Regarde-moi. ») (Au lieu de lui dire : « Regarde devant toi ; garde en permanence l'œil sur le but [28] ».) L'enseignant séducteur est suspect. (Peut-être, après tout, aime-t-il les enfants ?)

Le maître érotise le savoir. Or la compétence est un ascétisme ; un puritanisme ; un fonctionnalisme ; une hygiène formidable et froide [29].

Nota Bene n° 1 : Triangulation. (Élève – maître – et monde.)

On manquerait cependant ce qu'ont de plus profond ces remarques si l'on se contentait de la thèse selon laquelle l'imitation serait à privilégier et promouvoir pour les vertus et puissances de sociabilité contenues en elle : au sens où « le but utile (avoir) » serait « remplacé par un but social (faire comme) [30] ». (On inciterait l'élève à imiter, pour le socialiser ; pour le plier ainsi au social.) Mais après tout, l'émulation, l'accompagnement bienveillant, ont aussi leurs vertus sociales. (Au premier abord même, le doux accompagnateur de l'enfant apprenant est infiniment plus social que la figure singulière voire saugrenue d'un maître qui au tableau s'agite, solitairement.) Si l'imitation revêt cette importance considérable, ce n'est donc pas (et peut-être pas même d'abord) dans la direction d'autrui ; mais déjà dans la direction du monde (dans la direction de l'objet). L'imitation servile et docile en effet, celle véritablement humaine, fait fonctionner à plein le triangle référentiel de l'attention conjointe : en imitant l'autre dans son rapport à l'objet, j'adopte aussi nécessairement son regard sur l'objet. La chose, que j'observe depuis ma perspective, se trouve enrichie de la vision que l'autre pose sur elle, en même temps que moi (car il n'y a qu'un objet – ainsi immédiatement socialisé, commun). « Parce que socialisé non dans ses seules interactions, mais jusque dans son rapport intentionnel au monde, le vivant humain ne repose plus en lui-même. En lui l'absolu de la vie (de la centration vivante) est en permanence mis en concurrence avec l'absolu du monde (du monde commun à toute vie possible) [31]. » L'imitation servile (humaine) « suspend les compétences téléologiques du vivant au profit d'un enseignement […] [32]. »

Et c'est donc fondamentalement que l'enseignement a à voir avec l'imitation ; il en est même, d'une certaine manière, l'institution [33]. Au contraire de la logique de la compétence, où l'enseignant cache qu'il enseigne, et s'efface en tant qu'enseignant ; dans l'enseignement l'enseignant, en enseignant, enseigne ostensiblement : il « "déclare" le monde [34] » ; il le montre du doigt. Le geste d'enseignement est « ostensif » – et non discret (comme le voudraient les pédagogues souhaitant l'effacement de l'enseignant). « Il est donc essentiel à [l'enseignement] de s'instituer comme te[l]. L'enfant sait bien percevoir les "signaux ostensifs" [...] qui lui indiquent qu'il y a quelque chose à apprendre, et

non simplement à prendre [35] ». La pédagogie de la compétence répète au contraire à l'envi : qu'il y a surtout « à prendre [36] ».

Nota Bene n° 2 : Diversité et bigarrure de l'enseignement. Ou unification pédagogique.

Le problème des maîtres, c'est qu'ils sont divers. Pas un est n'est pareil à l'autre. (Ils font le zouave, plus ou moins consciemment ; et chacun a une façon de faire le zouave.) Cette diversité, ou bigarrure, est un problème pour les pédagogues – dont le but est de réguler, d'unifier, de planifier, de contrôler, d'égaliser l'enseignement. Les enseignants, dit-on, ont des « pratiques [...] par trop diversifiées [37] ». Cela perturbe les enfants : il faut des enseignants se ressemblant ; et distribuant à chacun et chacune *également*, et *à la façon terne* (médiane, médiocre). Il faut des accompagnateurs formés à la reconduction du même ; du toujours identique. (Le même, le toujours identique, sont donnés et précisément listés dans les grilles et les référentiels de compétences.)

Nota Bene n° 3 : L'imitation comme luxe. Vie normale et vie malade. (La compétence ramène à la vie malade.)

L'imitation bête (c'est-à-dire humaine) est un luxe. Quand la pression de la vie se fait sentir on n'a plus l'âme à imiter : car on n'a plus le temps des détours : il faut aller au but (à la manière animale). De même que la pédagogie de la compétence prend pour modèle l'animal et son imitation « orientée vers le but », de même elle prend pour norme l'homme malade, celui pour qui en effet la conservation de l'existence devient l'horizon unique : « la conservation de l'existence ne devient l'essentiel que dans le cas de déficience ou parfois dans certaines situations critiques où le corps devient le bien suprême parce que toutes les autres possibilités dépendent de lui [38] ». Au contraire, « [l]a force impulsive de la vie normale est la tendance de l'organisme à l'activité, au développement de ses capacités, à une réalisation aussi haute que possible de son essence [39]. »

Bimbenet commente : « On sait tout le prix que Canguilhem accordait à cette distinction et tout le bénéfice théorique qu'il en retira, en particulier à travers le concept de "normativité", ce luxe organique de l'homme "qui se sent plus que normal", parce que "capable de suivre de nouvelles normes de vie" [40]. » « Si la vie avait un but, elle ne serait plus la vie [41]. » Par l'imitation (par l'enseignement), se détachant du but, la vie invente.

THÈSE N° 5

L'attendu et l'inattendu.
La compétence comme recherche et contrôle d'un *effet.*
(L'enseignement comme organisation d'une *rencontre*.)

Rancière

La pédagogie de la compétence est une pédagogie fondée sur des *attendus.* Le référentiel, ou socle, permet d'instituer pour l'élève un « profil de sortie [42] ». (La volonté de contrôle et de maîtrise totale du processus pédagogique se traduit, dans la logique des compétences, en une cartographie générale des attendus, d'un niveau à l'autre, établie de manière à ce que l'enseignement se construise « pierre par pierre », attendu après attendu, par étagements successifs : jusqu'au moment de validation ou de certification finale, en « sortie ».) Or ce qui vaut pour l'ensemble de la scolarité vaut exactement de même à l'échelle d'une « séquence » d'enseignement, voire d'une leçon seule : d'après le pédagogue en effet, il est impératif que chaque séquence soit construite par l'enseignant avec le savoir (préalable) (déclaré) de ce qui va être acquis par les élèves au cours de cette séquence. On n'enseigne plus aujourd'hui (au temps de la pédagogie) sans savoir ce qu'on fait. L'enseignant doit toujours savoir ce qu'il fait, c'est-à-dire ce que son enseignement fait aux élèves (l'*effet* qu'a sur eux son enseignement).

Au fondement de cette pensée se trouve le présupposé que ce que l'élève doit apprendre, c'est ce que le maître lui apprend. Rancière expose en ces termes cette logique de l'effet – dans le cas de l'artiste et de son spectateur : « [l]e dramaturge ou le metteur en scène voudrait que les spectateurs voient ceci et qu'ils ressentent cela, qu'ils comprennent telle chose et qu'ils en tirent telle conséquence. C'est la logique du pédagogue abrutissant, la logique de la transmission droite et à l'identique : [...] [c]e que l'élève doit *apprendre* est ce que le maître lui *apprend*. Ce que le spectateur *doit voir* est ce que le metteur en scène lui *fait voir* [43]. » L'erreur de l'artiste (de ce genre d'artistes : *artistes de l'attendu*), comme du pédagogue, serait dès lors : « présuppose[r] toujours l'identité de la cause et de l'effet ». « On pose toujours comme évident le passage de la cause à

l'effet, de l'intention au résultat, sauf à supposer l'artiste inhabile ou le destinataire incorrigible [44]. »

L'alternative existant entre « pédagogie de la compétence » et « enseignement » peut se dire en ces termes :

– Ou bien j'enseigne Molière – ou Rimbaud, etc. – pour obtenir sur l'élève tel ou tel *effet*… Cet effet doit alors être décidé à l'avance : il sera l'un des items (ou « attendus ») pris aux grilles et référentiels de compétences ; qu'après validation je serai en mesure de signaler comme « acquis » dans la liste, en face de tel et tel nom.

– Ou bien j'enseigne Molière – Rimbaud, etc. – afin que Molière – Rimbaud, etc. – fasse *leur* effet sur les élèves… Quel effet ? Je n'ai pas à le dire… ni peut-être à chercher absolument à le prévoir. (Aussi bien Molière – Rimbaud – et leur effet – me dépassent moi-même. Il m'est impossible de préjuger de leur effet sur quiconque : même sur moi, l'effet de Molière, quel a-t-il été la première fois ? Et quel est-il aujourd'hui en le relisant pour le cours ? Et quel sera-t-il demain au moment de l'enseigner ?) Alors l'enseignant, à l'envers de ce que voudrait le pédagogue, organise une rencontre (entre deux parties) sans savoir ni vouloir savoir l'effet que cette rencontre va produire. (Si l'enseignement est organisation d'une rencontre avec une « partie du monde » (un théorème, un poème, une image, une fable...), c'est parce que tout enseignement est intentionnel : tout enseignement est enseignement *de quelque chose* ; et la chose est une partie du monde [45].) Et l'effet d'une telle rencontre sera d'autant plus imprévisible qu'elle aura été bien *organisée* ; c'est-à-dire orchestrée, mise en scène... à la manière frappante d'un spectacle, au sens le plus fort – à la manière d'un choc.

Et alors le maître ne sait pas, et il n'a pas à savoir, ce que l'élève apprend. « C'est le sens du paradoxe du maître ignorant : l'élève apprend du maître quelque chose que le maître ne sait pas lui-même. […] Mais il n'apprend pas le savoir du maître [46]. » Dans cette autre logique, contraire à toute pédagogie, l'enseignement reste ouvert sur l'inattendu : il n'anticipe ni son sens ni ses effets [47]. (Quand tout l'effort de la pédagogie est l'anticipation, la domestication de l'inattendu – la clôture ; surtout ne pas frapper l'élève. La pédagogie de la compétence, par sa démarche même, cherche – très explicitement – à produire des effets sur l'enfant : mais des effets qu'elle a elle-même décidés : triés, sélectionnés. La pédagogie de la compétence a pour but de refermer la société sur elle-même et sur la reproduction du même.) L'enseignement, au contraire, cherche à heurter [48].

Nota Bene n° 1 : Les objets trop grands de l'enseignement – les objets adaptés et petits de la pédagogie.

Les deux logiques que nous venons d'exposer appellent, pour l'enseignement, deux types d'objets bien différents. Si je veux pouvoir maîtriser les effets de ma leçon, je serais très mal à l'aise avec un objet très grand (Rimbaud) (Molière). Mieux vaut privilégier l'emploi d'un objet plus petit. C'est l'humilité – non feinte, ici – du pédagogue : si l'on veut garder la main sur ce qu'on fait, il faut enseigner de petites choses. Car il faut des choses en effet maniables et maîtrisables : donc plus petites que soi ; ou à sa taille. (L'enseignant ancien, au contraire, aimait de grands objets : mais les grands objets vous emportent ; ils risquent d'emporter vos élèves, d'emporter tout avec eux.) Le pédagogue est plus à l'aise avec des matériaux plus petits ; construits *ad hoc* pour s'insérer dans sa séquence ; dans la progression qu'il a construite. Le pédagogue, même, est plus à l'aise avec de la « ressource pédagogique » : c'est-à-dire avec ce qui a été fait spécialement pour l'enseignement. (Molière, c'est trop grand. On en mesure mal l'effet. Et après tout, ça n'a pas été écrit pour être enseigné.)

(Conduire l'enfant au-devant de la mer immense ; et l'y laisser. L'y laisser faire ce qu'il a à y faire.) (Mais le conduire à la mer et non pas ailleurs ; et non pas devant autre chose que la mer. Non pas devant une flaque [49].)

Nota Bene n° 2 : Une remarque en passant sur l'efficacité.

La pédagogie de la compétence, qui par ses socles s'étageant d'année en année, de cycle en cycle, sinon de séquence en séquence et de leçon en leçon, fait le rêve d'une immense maîtrise (contrôle) de la progression des élèves apprenants. Pourtant, qui a fréquenté des établissements scolaires où ces dispositifs ont été mis en place, sait le peu d'efficacité qu'ont ces méthodes. (Occupés à mesurer l'effet de leur enseignement, et donc aussi à inventer un enseignement qui soit tel que son effet puisse être mesuré, puis à mettre en place après enseignement le dispositif de mesure et d'évaluation (adéquat) de cet enseignement, l'enseignant a de moins en moins le goût (et le temps) d'enseigner ce qu'il enseigne.) On en viendrait à dire de la pédagogie ce que Rancière dit de l'art activiste : lequel « imite et anticipe son propre effet, au risque de devenir la parodie de l'efficacité qu'il revendique [50] ».

Nota Bene n° 3 : La pédagogie comme domestication (de l'enseignement).

Toute séquence, en pédagogie de la compétence, se construit et se définit par ses objectifs d'acquisition – que l'enseignant se doit de *déclarer*. Ce concept

pédagogique de « séquence » n'a donc pas seulement la valeur didactique qu'on prétend qu'il a. Il induit nécessairement, aussi, une logique très particulière de l'effet : si la séquence est pour la pédagogie actuelle un levier si décisif, c'est parce qu'elle oblige en permanence l'enseignant à savoir ce qu'il fait – mais aussi : à le *dire* ; à le *déclarer*. Et cette déclaration ne s'adresse pas tant aux élèves (bien qu'aux élèves aussi) (afin d'éviter que ceux-ci en se « distrayant » soient déviés du but prévu) ; mais elle s'adresse d'abord au pédagogue de l'enseignant (à son formateur, son inspecteur : soit sa tutelle dans l'institution). Le pédagogue, ainsi compris, est l'instance supérieure gérant, unifiant et dirigeant (depuis l'extérieur des classes) les effets de tous les enseignements (accomplis dans la clôture des classes). (La prise en charge des jeunes futurs enseignants, par les pédagogues, dans les Instituts de formation, à partir des années 1990, a eu clairement cet objectif : le jeune enseignant est sommé de se déclarer, devant son formateur ; de mettre à nu son enseignement – et l'intention de son enseignement.)

Enseigner (à l'aveuglette) (sans savoir ce qu'on fait) fait peur, semble-t-il. Que peut-il se passer si on enseigne du savoir ; et si ce savoir nécessairement se répand, et qu'on n'a pas décidé *avant* de ce pour quoi il était fait ; à quoi il allait servir. Le pédagogue de la compétence est d'abord celui qui craint le savoir nu, l'enseignement nu : il vient pour l'habiller, lui donner le vêtement requis – qui le soumette (à des objectifs, à des attendus, à un sens déclaré). Se peut-il que la pédagogie ait peur du savoir, des effets (imprévisibles) du savoir ; et que son entreprise (sur l'enseignement) (sur les enseignants) soit aussi une entreprise de domestication [51] ?

THÈSE N° 6

La Compétence dit :
« Pour enseigner à l'élève, il faut le connaître. »
L'enseignement répond : « Est-ce si sûr ?... »

Alain

La pédagogie présuppose que pour bien enseigner il faut connaître l'élève auquel on s'adresse ; et en particulier connaître les lois de fonctionnement de son esprit. (L'enseignant qui connaît sa discipline, s'il sait ce qu'il sait, ne sait pas comment un élève apprend – ce qui le condamne à échouer, dit le pédagogue.) La pédagogie, une fois admis ce présupposé, cherche tout naturellement assistance auprès de la psychologie ; et, plus spécifiquement aujourd'hui, auprès de ce qui est considéré comme sa pointe avancée : les sciences cognitives. L'élève est au centre du système éducatif : il faut qu'il soit aussi au centre des savoirs dont doit disposer l'enseignant nouveau : lequel, s'il lui faut encore maîtriser une discipline, devra d'abord, logiquement, être formé dans le domaine des processus cognitifs et émotionnels à l'œuvre dans les apprentissages. Alain, déjà, faisait parler ainsi le psychologue (c'est-à-dire le pédagogue) : « Il faut, dit celui-ci, que les éducateurs soumettent [...] les enfants des écoles à des essais et à des épreuves, en vue d'apprendre enfin quelque chose de positif sur cette nature humaine en son enfance, qu'ils connaissent mal. Faute de ces investigations méthodiques, ils perdront leur temps. Pour instruire l'enfance, il faut d'abord la connaître [52]. »

Le pédagogue parlant ainsi semble avoir l'évidence avec lui. Pourtant l'évidence, dit Alain, « est notre tête de Méduse [53] » : car le pédagogue (dans sa précipitation) (dans son enthousiasme) méconnaît ce que son présupposé lui fait décider ; lui fait avoir toujours déjà décidé (d'avance) (en amont de tout) (et sans même s'en être aperçu). « Vous dites, rétorque Alain dans ce même dialogue, qu'il faut connaître l'enfant pour l'instruire ; mais ce n'est point vrai ; je dirais plutôt qu'il faut l'instruire pour le connaître ; car sa vraie nature c'est sa nature développée par l'étude des langues, des auteurs et des sciences [54]. »

La « vraie nature » de l'enfant, le pédagogue la place au point de départ – et ainsi la fige. (Il en fait ainsi une « nature ». Et il « biologise » son activité

d'enseignement.) Alain dit que pour l'enseignement la « vraie nature » est le point d'arrivée : or cela veut dire que ce n'est pas une « nature » ; que c'est imprévisible ; et que ce ne sera connu qu'une fois fait. (Et que ça ne peut être connu avant d'être fait.) (Et donc que c'est précisément en voulant connaître *d'abord* ce que c'est qu'on empêchera cet inconnaissable d'advenir.)

Connaître l'enfant, c'est connaître ce qu'est un enfant *en général* (il n'y a de sciences que du général) – puis c'est donc enseigner, à partir des résultats livrés par la science la plus avancée, pour cet enfant *en général*. Et c'est donc nécessairement normer l'enseignement [55]. C'est produire l'enseignement adapté à cet enfant en général – que la science étudie ; c'est adapter l'enseignement à l'enfant tel qu'il est *connu*. (Et l'objection d'Alain est de simple épistémologie [56]...)

Le paradoxe est puissant : le pédagogue prétend devoir savoir la nature de l'enfant pour mieux enseigner – quand le but de l'enseignement c'est de changer l'enfant, de changer cette nature, au fil des siècles, de changer l'homme ; et que, par conséquent, c'est en voulant le connaître qu'on s'empêche de le changer (de lui donner la possibilité de se changer lui-même). Que la pédagogie ainsi comprise soit une instance de standardisation et de normalisation s'atteste à ce fait simple : les psychologues ne découvriront pas une « nature » de l'enfant différente chez le petit enfant chinois, chez le petit enfant français ou allemand : puisqu'ils étudient les processus cognitifs dans les cerveaux. De plus en plus on enseignera partout identiquement (ONU, UNESCO, OCDE, etc.) : c'est qu'on enseignera, en partant de l'enfant mis au centre, en partant de l'enfant biologique mis au centre [57]. (Les grilles de compétences doivent ainsi être établies, autant que possible, « *indépendamment de la culture* [58] ».) (Certes, la culture sera prise en compte – car le savant prend acte que l'enfant est inscrit dans une culture, *à laquelle il lui faut s'adapter cognitivement, comme au reste* : mais précisément la culture est nécessairement, par cette pédagogie, traitée comme un milieu : comme quelque chose à quoi il faut s'adapter (comme à n'importe quelle autre « donnée » ou « contrainte » du milieu [59]).)

Or c'est la transformation que l'enseignement a à opérer sur l'enfant qui précisément le rend pour lui *inconnaissable* : puisque cette transformation a pour but de le faire sortir de l'état où il pourrait être connu (son état neuronal, naturel ; avant culture) (ou dans l'état de la culture tel que *donné* à sa naissance – mais qui est lui-même et en permanence en voie de transformation, par la succession des générations ; et par l'effet de l'enseignement même…).

(Là encore, le pédagogue manque d'une vertu élémentaire, essentielle à l'enseignement : la patience. La pédagogie veut savoir tout, tout de suite. Elle veut savoir *avant son intervention* quelque chose qui ne peut être su qu'*après* [60].)

*

« Consulté pour savoir si cet enfant connaîtrait les temps lointains d'une vieillesse épanouie, le devin prophète déclara : "S'il ne se connaît pas". Longtemps la parole de l'augure parut infondée [61]... »

Nota Bene n° 1 : Il est possible d'admettre néanmoins qu'il n'est pas tout à fait nuisible qu'un enseignant soit au fait de certaines lois psychologiques générales (sur le sommeil, l'apprentissage, la mémoire, etc.). Mais tous ces savoirs cognitifs universels ne sont rien en regard de la connaissance psychologique singulière qu'il lui faut avoir des élèves – et que n'enseigne aucune science (cognitive). (Puisque évidemment un bon enseignant est aussi, souvent, un *fin psychologue*…)

Nota Bene n° 2 : S'adapter. Élever.

Si je connais l'enfant par une science, je m'adapterai à l'être vivant qu'il est (que la science que j'ai choisie pour le connaître me dit qu'il est). Mais aussi : je ne lui proposerai que des choses à sa taille (des objets ajustés [62]) ; je m'adapterai à sa toute petite taille (d'enfant). Pour Alain, il ne s'agit pas de connaître l'enfant mais de l'*élever* : car l'enfant est d'abord petit [63]. Ce qui importe pour l'enseignant est donc l'objet enseigné (non d'abord l'enfant) : car c'est l'objet enseigné qui a le pouvoir de *grandir* l'enfant. Et s'il faut, dit Alain, enseigner à l'enfant « Homère, Virgile et Montaigne », c'est parce que le rôle de l'enseignement est de lui tendre un miroir où il se voit aussitôt « grandi » [64]. Si je décide de connaître l'homme, alors je verrai qu'il est (statistiquement) rarement grand (rarement plus grand que la moyenne…). En m'adaptant à l'homme « connu » (à l'homme normal, moyen), je reconduirai cette normalité, ce standard humain, cette médiocrité, cette lâcheté [65].

Nota Bene n° 3 sur la fatigue et les gens fatigués : « Depuis plusieurs décennies, les chronobiologistes, faisant suite aux travaux plus empiriques et intuitifs d'un Ferrière par exemple, ou encore aux travaux déjà plus "médicalisés" du plan Langevin-Wallon, posent comme un postulat que l'enfant est particulièrement fatigable, que son attention ne dépasse pas un certain nombre de minutes, variable d'ailleurs selon le moment de la journée ou le jour de la semaine. Eh bien, Freinet

renverse la logique : si l'enfant est fatigué, c'est que l'activité qu'on lui propose n'est pas un vrai travail, source de découverte et de pouvoir. Le travail est la vraie nature de l'enfant (comme de l'humain en général), et la seule chose qui le rend infatigable, c'est justement le travail [66]. » Il est frappant que les biologistes et chronobiologistes et neurobiologistes accroissent sans cesse leur savoir et leur science de l'enfant ; et que pourtant leur savoir ne peut être utilisé par un enseignant qu'à l'envers exact de ce à quoi il enjoint implicitement. Par exemple ici sur le sommeil : le chronobiologiste explique (et tout Canopé, et tous les relais de la pédagogie gouvernementale) qu'il faudrait prendre en compte les rythmes de l'enfant ; et adapter l'éducation à ces rythmes biologiques. La réaction d'un enseignant sain (ici Freinet Célestin) consiste à prendre l'exact contre-pied d'un pareil attendu : il faut fatiguer l'enfant et – dirait Jarry – entraîner Jacob. Ou plutôt : le faire travailler de façon si véritable et si haute qu'il ne sente plus la fatigue. Un bon enseignement est un enseignement qui rend infatigable : et fait mentir la chronobiologie et la pédagogie même... Le bon enseignement est celui qui fait que l'enfant s'oublie lui-même (captivé par l'objet) (l'objet est au centre de l'enseignement, et les enfants tournent autour comme des lunes). L'enseignement, l'apprentissage, obnubilés par l'objet [67], obligent dangereusement à se négliger soi (l'enfant n'a pas mangé et il est encore à menuiser, à lire, à coudre, à tresser ?) (les parents sont requis pour l'aller mettre au lit, de force, et pour repasser voir s'il n'a pas rallumé en secret sous la couette…) (S'il y a sans doute une collaboration à développer entre parents et enseignants, elle gagne à être antagonique. Laisser le soin biologique et médical aux médecins, aux parents : le métier d'enseignement est anhygiénique, et possiblement antisanitaire – puisque l'enseignement, comme désignation d'un monde, comme assignation à un objet, est possiblement dangereux pour soi. En ce sens, le biologiste n'est pas là pour aider l'enseignement : il n'est là que pour le limiter ; et protéger l'enfant contre les dangers (réels) d'un enseignement véritable [68].)

THÈSE N° 7

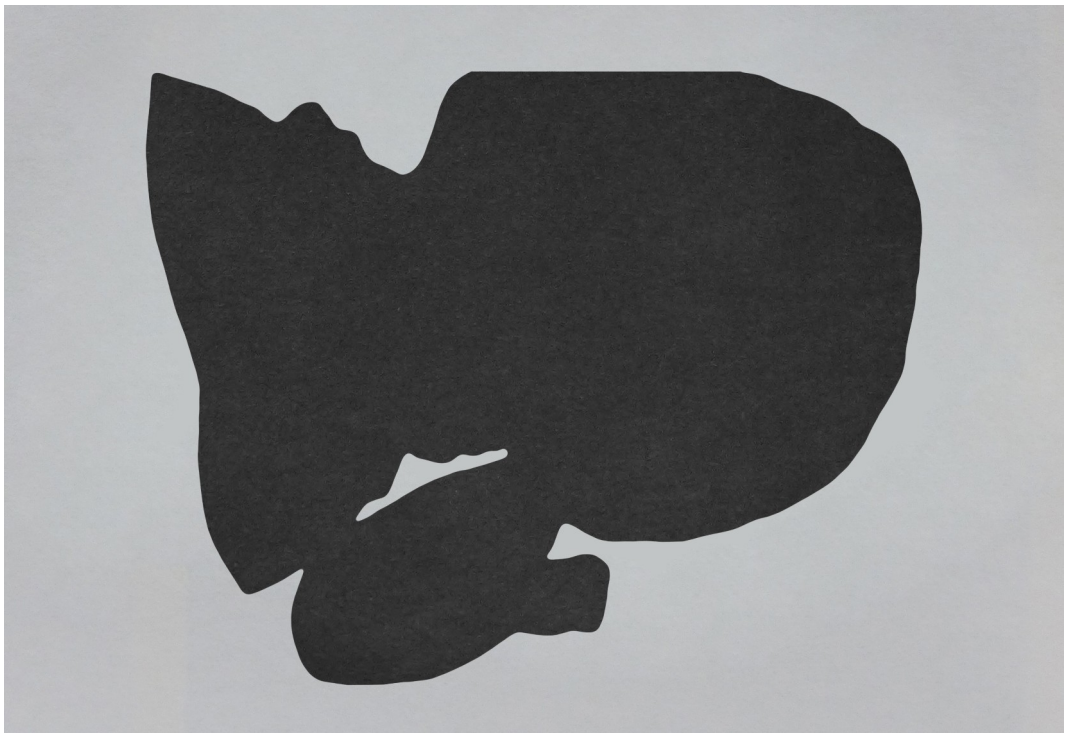
Qu'il existe deux façons de mesurer
les êtres – deux types de hiérarchie.
Et que la Compétence est le nom
de l'une d'elles.

Deleuze

« Et l'on doit en dire autant de la hiérarchie. Il y a une hiérarchie qui mesure les êtres d'après leurs limites, et d'après leur degré de proximité ou d'éloignement par rapport à un principe. Mais il y a aussi une hiérarchie qui considère les choses et les êtres du point de vue de la puissance : il ne s'agit pas de degrés de puissance absolument considérés, mais seulement de savoir si un être "saute" éventuellement, c'est-à-dire dépasse ses limites, en allant jusqu'au bout de ce qu'il peut, quel qu'en soit le degré [69]. »

La compétence correspond très exactement au premier type de hiérarchie : elle attend des êtres le remplissement de certains items prédéfinis ; elle mesure les êtres d'après leurs limites (statistiques). Elle peut être patiente (tolérer un niveau du type : « en cours d'acquisition ») ; mais au final il faut tendre vers ce qui a été au départ *arrêté*. (Tout est arrêté dès le départ ; tout est arrêté avant d'avoir commencé…) (Il faut rejoindre la *moyenne* ; ce qui est statistiquement arrêté comme étant la moyenne ; qu'on la rejoigne par en-dessus ou par en-dessous.) La pédagogie est l'*arrêt* de l'enseignement comme promesse ; elle est l'enseignement *arrêté* [70].

[volet 3 – paru le 22 janvier 2024 : Thèses n° 8, 9, 10, 11.]



THÈSE N° 8

Le faire et le voir.
Le *problem solving* contre l'accueil (passif ?) du monde.
(La haine du donné.)

> « *Wir sind bedroht, voll Schrecken schließlich in einer Welt zu leben, in der wir von lauter Dingen umstellt sind, die wir selber gemacht haben.* »
>
> Adolf Portmann

Dans l'enseignement simple et ancien, disent les pédagogues, l'élève est passif : il écoute ou regarde seulement. (Il bâille aux corneilles.) Dans l'enseignement « pédagogique », il faut au contraire que l'élève soit actif, autrement dit qu'il *fasse*. Aussi veille-t-on depuis plusieurs années à ce que les élèves soient en permanence mis « en situation » : et la situation n'est jamais de « simple » contemplation ; elle est « situation-problème ». L'élève est devant une difficulté, un obstacle. Aussi se sent-il nécessairement concerné. Et il a pour tâche de *faire* – ce qu'il faut –, afin de résoudre ce problème auquel le confronte la situation. (Dans la vie, en permanence sans doute, on rencontre en effet des problèmes ; et l'école doit préparer l'enfant à la « vie »… De là l'idée de le placer autant que possible et préférentiellement, à l'école, face à des problèmes, dans des situations à problèmes [71].)

L'approche par compétences s'inscrit dans cette logique de l'apprentissage comme activité et comme *problem solving* : puisque disposer d'une compétence, par définition même, c'est être en mesure de mobiliser son savoir (ses ressources cognitives) pour affronter un problème spécifique – et le résoudre [72]. Dès lors, « la pédagogie de la compétence s'accorde parfaitement avec une conception constructiviste de l'apprentissage » : « les élèves abordent les savoirs comme des compétences pour résoudre des problèmes [73]. » ; « Une compétence est une action qui implique la résolution d'une situation au départ problématique [74] » ; « Une approche par compétences précise la place des savoirs – savants ou non – dans

l'action : ils constituent des *ressources* – souvent déterminantes – pour identifier et résoudre des problèmes, préparer et prendre des décisions [75]. »

Aussi les compétences nomment-elles, chaque fois, une aptitude à agir, à faire – pour faire face à un problème, répondre à un besoin. Les textes et préambules des programmes scolaires y insistent, à tous les niveaux – et dans toutes les disciplines : « Une entrée par la résolution de problèmes est à privilégier [76]. » « En sciences et en technologie, mais également en histoire et en géographie, les langages scientifiques permettent de résoudre des problèmes, traiter et organiser des données, lire et communiquer des résultats […] [77]. » On n'enseigne plus des objets du monde (au petit bonheur) (pour le plaisir) (pour eux-mêmes) ; on enseigne ce qui permet d'agir en vue d'affronter des situations et de résoudre des problèmes « réels » : soit ces « problèmes qu[e] [l'élève] est susceptible de rencontrer, ailleurs qu'en formation, dans sa vie personnelle, dans son activité professionnelle comme dans l'exercice de la citoyenneté [78] ». (Remarquons que c'est ce déplacement vers la résolution de problèmes qui, selon les pédagogues, permet en même temps de « redonner du sens aux savoirs » : ce que fera l'élève aura du sens pour lui, puisque cela lui apprendra à régler des problèmes – qu'il aura, ne manquera jamais d'avoir, dans le monde réel, dans la « vraie vie » [79].) « Il s'agit d'apprendre à problématiser, c'est-à-dire à interroger toutes les connaissances scientifiques sous l'angle des problèmes auxquels elles apportent une réponse et non en termes d'accumulation notionnelle [80]. » Il faut cesser d'enseigner pour enseigner, comme aussi d'apprendre pour apprendre : l'accumulation des savoirs est inutile si elle est sans but, sans application, sans usage, sans débouché (plus ou moins immédiat) sur un « faire ». La valeur du savoir est explicitement ramenée à l'action : « Une approche par compétences précise la place des savoirs […] dans l'action : ils […] ne valent que s'ils sont disponibles au bon moment et parviennent à entrer en phase avec la situation [81]. » La pédagogie de la compétence, appuyée sur des séquences et des séances elles-mêmes « construites », est ce qui garantit que les élèves soient en permanence maintenus dans le « faire », dans l'« activité » (et dans une activité toujours problématique ou problématisante) (et dans une activité toujours orientée vers un but). « 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 [82]. » Le faire, dans une telle pédagogie, devient l'alpha et l'oméga : 1° il est pour l'apprenant ce qui permet de mieux apprendre, de mieux acquérir le savoir (en se mettant en situation) (en laissant agir sur soi la « nécessité » impérieuse qui est celle d'un problème qui se pose « à soi ») ; mais 2° il est aussi le point d'aboutissement du savoir : si j'acquiers des savoirs, c'est toujours pour agir. « Le savoir », écrit sans hésiter le pédagogue, « vaut par ce qu'il permet de faire... [83] » (Certains théoriciens de la compétence iront jusqu'à écrire : le savoir est une compétence [84].)

Le savoir est ainsi mis « au service » des compétences : il devient pour elles « ressource » (parmi d'autres) à mobiliser (en vue d'un résultat). On comprend ici la triangulation conceptuelle qui existe structurellement entre la compétence, la « ressource » (cf. Thèse n° 3) et le « *problem solving* » ici évoqué [85]. Cette évidence (ou confusion), d'une identité entre apprentissage et résolution de problème, entre savoir et compétence, finit par être telle dans l'esprit des pédagogues qu'il semble leur devenir difficile de dire s'il faut enseigner par compétences *parce qu'il faut enseigner aux enfants à résoudre des problèmes – toujours* ; ou si au contraire il faut enseigner sous la forme permanente de la résolution de problèmes *parce qu'il faut enseigner par compétences*. (Mais alors reste indéterminé, indéfiniment en défaut de légitimation et suspendu, ce qui justifie qu'il faille passer à la compétence, et à la résolution de problèmes. Il semble qu'on tienne là, avec l'éloge du « faire » contre le « seulement regarder », l'alpha et l'oméga de toute pédagogie : mais l'un et l'autre tournent en rond et se poursuivent en cercle [86]…)

(Remarquons par ailleurs en passant que, dans cette logique où l'élève est en permanence placé en face de difficultés à surmonter, de problèmes à résoudre, *savoir* devient systématiquement pour lui (négativement) savoir *effacer* : savoir effacer dans le monde ce qui gêne (une difficulté, un problème, un obstacle) (cf. Thèse n° 14). L'enseignement fait dans le monde disparaître du négatif, au lieu d'y faire positivement apparaître quelque chose, comme c'est le cas au contraire dans la logique de *monstration* qui est celle de l'enseignement pensé comme intentionnalité : quand tout enseignement est enseignement *de quelque chose* ; c'est-à-dire a *un objet – dans le monde – qui lui est transcendant*. Cf. Thèse n° 1 [87].)

*

« 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 [88]. » L'enseignant qui enseigne en *montrant* seulement quelque chose (en-deçà ou au-delà de tout problème) n'enseigne pas encore. (De même, un élève qui se contente d'écouter ou de regarder quelque chose, n'*apprend* encore rien, au sens strict.) Le monde, pour le pédagogue, n'existe que problématisé. Lire un poème de Rimbaud dans une classe, en disant que c'est un poème de Rimbaud, même en expliquant pourquoi c'est un poème de Rimbaud : voilà qui n'est pas encore enseigner. (Puisque pendant ce temps que l'enseignant lit ou parle, les élèves, eux, ne *font* rien. Dans la pédagogie du faire, l'inactivité est logiquement

un scandale. Et si l'élève profitait de la lecture du poème pour m'échapper – pour s'échapper [89] ?)

Voir (ou montrer) est de toute façon toujours trop peu. On ne peut apprendre que ce que l'on fait [90]. Sans doute même faut-il aller jusqu'à dire qu'on ne peut *voir* que ce qu'on a fait soi-même. Et si les faits qui sont ceux de la méthode scientifique expérimentale, dans une telle logique, servent de modèles souverains à tout apprentissage, c'est parce qu'il est bien connu depuis Bachelard que ces faits sont produits, fabriqués : les faits sont « faits » par nous. Ils sont « problèmes » ; ils ne sont pas absurdes données, contingences dont on ne sait que « faire » (comme l'est par exemple la bigarrure des espèces animales ou végétales, leur présence disparate et peu justifiée, dans l'univers [91]). Si les « faits » de la science expérimentale sont si valorisés par le pédagogue, c'est parce qu'ils sont faits pour résoudre un problème ou en poser un. Ils ne sont pas des faits qu'on accueille seulement (comme on accueille le fait qu'il y a le frêne, le chêne, le hêtre et le mimosa ; qu'il y a Hugo, Verlaine, Mallarmé et Lautréamont…)

Il est frappant de constater que l'accueil des choses les plus simples du monde (l'arbre, la ruine antique dans la forêt, le petit quatrain qui rime, l'oiseau) désempare à ce point l'activisme du pédagogue, son zèle, sa raison – sa volonté de maîtrise [92]. Existe au fondement du présupposé que ne peut jamais importer que ce que je *fais* une défiance (un soupçon ?) à l'égard de qui est simplement donné. Ceci explique que cette pédagogie soit si à l'aise avec les activités scientifiques du laboratoire ou des mathématiques ; si embarrassée en revanche avec toutes les activités de pur accueil (comme est l'herbier ou le cahier destiné à recueillir, accueillir, les poèmes rencontrés : laissés dans leur juxtaposition aproblématique, et conservé sans autre raison que d'avoir été rencontrés un jour…) Cela ne veut pas dire que l'animal, par exemple, sera exclu de l'enseignement : mais il faudra qu'il soit inclus dans une activité problématisée, qui permettra de le faire entrer dans la classe (comme ressource au service de l'apprentissage). De même que par les pédagogues n'est pas du tout exclue la lecture d'un poème, à l'occasion : celle-ci, certes, ne peut être la *fin* de la séquence d'enseignement ; mais on peut l'intégrer à condition qu'elle ait un but hors d'elle-même – en un objectif extérieur et contrôlable, pris à une liste d'objectifs préétablis [93]…

Mais l'apparition seule, le seul donné : voilà qui est trop primitif et trop nu – trop brutal… (A été rapporté le cas d'un proviseur qui, dans un lycée, un jour, refusa son autorisation à une sortie scolaire que projetait d'organiser un enseignant d'histoire en direction d'une cité antique, sous le prétexte qu'aucune « activité pédagogique » n'y avait pour les élèves été prévue sur place. Le proviseur déclarait : « Voir, ce n'est pas apprendre… Voir n'est rien… Ce théâtre, si une classe y va, alors il faut le faire vivre… Il faut penser une activité pédagogique sur place… Je ne puis autoriser un voyage où il ne s'agirait que de *voir* [94]. » Ce qui pour un enseignement peut être conçu comme un point d'aboutissement, comme un événement joyeux, une fête (aller voir quelque chose

dans le monde ; aller écouter quelque chose dans le monde – muni peut-être d'un savoir, précédemment acquis entre les murs d'une classe, y préparant) est condamné à n'être jamais pour la pédagogie qu'un point de départ ; un moyen ; une ressource [95]...)

Si le monde, pour le pédagogue, n'existe que problématisé, cela veut dire que n'existe plus, dans l'enseignement, que ce qui se laisse problématiser. « Toute compétence [...] engage une saisie de la réalité en fonction d'une intention. [...] Elle implique le refus de la contingence, de la tyrannie du fait brut, du "c'est comme ça" [96]. » (Or de quelle métaphysique tire-t-on cette évidence que le monde est un problème ; qu'il n'y a, pour se décider à apprendre ou à enseigner, que le problème ? On a dit ici et là que la pédagogie était un utilitarisme ; ou un pragmatisme ; c'est aussi un fonctionnalisme : il faut que tout être soit fonctionnel ; et que tout être ne soit appréhendé que dans sa fonction ; de sorte que l'apparaître de l'être ne soit rien, ou ne soit plus que le résidu – marginal, contingent, luxueux, hypertélique [97] – d'une fonction, qui est seule réelle, seule objet du savoir et de l'attention [98].) La pédagogie de la compétence, comme pédagogie du faire, invisibilise le monde ; elle fait disparaître du champ de l'enseignement ce qui simplement *apparaît* dans le monde, ce qui *tombe* simplement *sous les yeux* – « *sub sensus cadat* ». Ce que cache cet « activisme » pédagogique forcené, cet « affairement », ce « constructivisme » étendu à tout, cette pédagogie qui prétend qu'on ne peut apprendre que ce qu'on a *fait*, c'est d'abord le fond sur lequel cette pédagogie, fondamentalement, se débat : *l'oubli, la perte du monde*. (On agit ; on s'agite ; on ne voit ni ne regarde plus rien, tant on est occupé à faire ; à résoudre...) (L'enseignant, accaparé par la tâche d'accompagner les élèves qui font, dans une telle logique, ne *montrerait* plus rien ; l'enfant ne regarderait plus rien, trop occupé à faire. À la rigueur verrait-il encore ce dont il a besoin pour faire. La vision ne serait plus que prélèvement d'informations – de *ressources*, pour agir. Et voilà la perception même, devenir ressource à son tour [99]. Et tout ce qui pour l'élève entrerait en son champ de vision n'y entrerait plus que comme moyen d'action. Un tel enseignement (obsédé par des processus, des procédés, des procédures) (par des actions, des démarches, des méthodes) (par des fonctions) est étrangement aveugle aux objets, aux choses. Que voit-on encore du monde, quand on s'obsède à résoudre des problèmes, à effacer des obstacles [100] ?)

« Nous vivons sous la menace de vivre, pour finir, en un monde effrayant dans lequel nous ne serions plus entourés de rien que de choses que nous aurions faites nous-mêmes [101]. » L'enfer que prépare ou accompagne la pédagogie de la compétence est celui d'un monde perdu – effacé derrière une injonction permanente à faire et à problématiser [102]. On se condamne à n'être jamais occupé (affairé) que de soi ; on se condamne à sa propre et incessante et bruyante activité. (S'il y a cauchemar, c'est que la pédagogie place l'enfant dans le « fonctionnement » continuel [103].)

(C'est ce cauchemar qui, paraît-il, un jour pousse à la botanique l'esprit philosophe. Rousseau.)

(Nota Bene : « *Nachdem er mich in die Sammlung eingewiesen, auch hin und wieder einen Schrank eröffnet hatte, ließ der Professor mich allein. [...] Ich saß am Fenster vor einer Auswahl der gebänderten Idole; ihr Anblick brachte mich ins Träumen, bis die Farben ineinanderflossen – die Dämmerung brach ein. Die Stunden waren im Flug vergangen wie über den Seiten eines Buches, das man schon oft gelesen hat und dessen man trotzdem, ja gerade deshalb, nicht müde wird. Die bunten Mumien feierten Auferstehung, und wieder einmal bekam ich die Macht zu spüren, die sich in einem Stückchen belebter Substanz verbirgt.* » E. Jünger, *Subtile Jagden* [104].**)**

*

La pédagogie dit qu'apprendre est apprendre à résoudre des problèmes. Oui, mais quels problèmes ? Qui décide des problèmes qu'on donne à résoudre aux petits enfants des écoles ? Qui décide de ce qui fait problème en ce monde, et de ce qui doit être problème pour eux ?

Les problèmes que dans l'école actuelle on soumet aux enfants, selon la pédagogie des compétences, sont les problèmes venus du monde réel, de la « vraie vie ». La soumission intellectuelle de l'école (accomplie par ses pédagogues) se situe exactement ici : non dans les solutions qui seront ensuite apportées aux problèmes posés (celles-ci seront très exactes, toujours) ; mais, en amont, dans l'acceptation des problèmes tels qu'ils sont et de la manière de les poser [105]. La phrase du pédagogue : « Toute compétence [...] implique le refus de la contingence, de la tyrannie du fait brut, du "c'est comme ça" [106] » pouvait faire penser qu'on avait affaire avec cette attitude à une pédagogie de la contestation – refusant les choses telles qu'elles sont. Or une telle attitude, si elle refuse en effet de *percevoir* les choses dans l'ici et maintenant qui est celui de la perception (de la façon que nous avons exposée ci-dessus), accepte toujours déjà en revanche *les problèmes*, *tels qu'ils sont* – les problèmes tels qu'ils sont toujours déjà posés en ce monde. Elle les accepte et avec zèle se met au service de leur solutionnement et dissolution (*solving* [107]).

Or il n'y a de pensée qu'à la condition de s'extraire des problèmes *qui se posent d'eux-mêmes, toujours déjà – dans notre dos*. (Où l'on comprend que les disciplines, et leur *étrangeté*, leur distance, par rapport au quotidien, à la « vie réelle », sont au contraire un rempart contre les problèmes que dicte et impose en permanence le quotidien – la « vraie vie ». (Les disciplines, et leur histoire, et leurs histoires, protégeaient contre le prosaïsme désespérant de la pédagogie de la

vraie vie : se demander si Achille va rattraper la tortue est un peu moins prosaïque (et fait un peu plus rêver) (fait un peu plus penser ?) (fait un peu plus habiter le monde ?) que se poser des problèmes d'argent, de monnaie rendue, de sécurité, de bien-être sanitaire, qu'on rencontre en effet *en permanence au dehors* [108].

« ... le problème comme obstacle, et le répondant comme Hercule. » « … comme si la pensée ne devait pas chercher ses modèles dans des aventures plus étranges ou plus compromettantes [109]. »

Nota Bene n° 1 : Le primat de l'activité et de la problématisation est un bachelardisme. (Bachelard pédagogue.)

Prenant pour modèle (exclusif ou presque) les découvertes à son époque récentes de la physique relativiste et quantique, Bachelard, dans ses nombreux ouvrages des années 1930 et 40, affirme qu'il n'y a de science qu'allant à l'encontre de l'expérience sensible. « En fait, dans une éducation de rationalisme appliqué, [...] le maître se présente comme un négateur des apparences [...] [110]. » Un esprit, par conséquent, ne se forme qu'en construisant lui-même les faits – et en problématisant (à l'encontre du « donné » et de « l'expérience première », qui font obstacle [111]). C'est au point que la notion philosophique de « donné » est entièrement disqualifiée chez Bachelard, et condamnée comme « impropre [112] ». « En toutes circonstances, l'*immédiat* doit céder le pas au *construit* [113]. » Le savant, comme le pédagogue, ne peut se sentir à l'aise, dit Bachelard, que devant un fait qu'il a lui-même construit ; que devant une situation qu'il a lui-même problématisée. (Et l'esprit scientifique, comme le philosophe en fait lui-même l'aveu, ne pourra que se désemparer à l'inverse devant ce qui est seulement là, sans plus [114].)

On comprend qu'existe une affinité profonde entre ces développements de Bachelard et le pédagogisme des situations-problèmes. Il est tout à fait légitime que les pédagogues s'y réfèrent [115] et que [*à suivre !*] […]

Note Bene n° 2 : L'approche par le « faire » dans l'enseignement « Freinet ».

[*En cours de rédaction.*]

[La pédagogie de la compétence s'est parfois réclamée des pédagogies alternatives – et de la pédagogie Freinet en particulier. Sur cette question du « faire », où l'affinité est en apparence la plus forte, il convient d'apporter une très nécessaire clarification.

Ce paragraphe sera l'occasion de démarquer la pédagogie Freinet de la logique de la compétence.
Le dispositif de production des *Thèses* (Jacques-Alain Marie) est preneur de suggestions et de remarques de ses lectrices et lecteurs – pouvant aider à la constitution de ce « Nota bene n° 2 ». Pour écrire au dispositif : *pontcerq@gmail.com*. Merci.]

THÈSE N° 9

Les compétences
et le ministre en déplacement à *.**

(ou :
La compétence est-elle une question actuelle ?)

« Dans le cadre de la Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé, l'Organisation mondiale de la santé (OMS) met en exergue, dès 1986, l'importance de renforcer les "aptitudes indispensables à la vie" (ou "*Life skills*" en anglais) pour favoriser la santé globale, et atteindre "un état de complet bien-être physique, mental et social" [116]. » / « En 1996, à l'UNESCO, la commission dite Delors produit un long rapport à propos de l'éducation (Delors et al., 1996), dans lequel figure l'idée de compétence du 21ème siècle [117]. » / « Dès 1997, l'OCDE met en chantier un programme de définition et de sélection des compétences dites "clés" (DeSeCo), dans le but explicite de "fournir un cadre conceptuel pour orienter le développement à long terme des évaluations et l'extension à des nouveaux domaines de compétences". Le programme DeSeCo aboutit à un premier rapport en 2001, complété en 2003 par le rapport final. / Selon l'OCDE, cet ensemble doit regrouper les compétences indispensables à un individu pour "faire face aux défis de la vie" et "contribuer au bon fonctionnement de la société" [118]. » / « À travers quatre dimensions (l'apprentissage, l'employabilité, le développement personnel et la citoyenneté active), regroupant douze compétences de vie fondamentales, l'UNICEF propose une vision renouvelée de l'éducation basée sur une approche systémique qui vise à doter l'élève, tout au long de son parcours scolaire, d'un ensemble de compétences fondamentales transversales [119] ». / « De nombreux chercheurs et experts s'accordent à reconnaître que les défis d'aujourd'hui imposent un meilleur développement des capacités des individus à mener à bien des tâches mentales complexes, ce qui demande bien plus que la simple reproduction de connaissances acquises. Les compétences clés impliquent la mobilisation de savoir-faire cognitifs et pratiques, de capacités de création et d'autres attributs psychosociaux, tels que les attitudes, la motivation et les valeurs [120]. » / « En 2015, l'UNICEF a

développé un cadre conceptuel relatif à l'Éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté [...]. L'institution a distingué douze compétences de vie, regroupées en quatre catégories. […] APPRENTISSAGE : créativité, pensée critique, résolution des problèmes. / EMPLOYABILITÉ : coopération, négociation, prise de décision. / DÉVELOPPEMENT PERSONNEL : communication, résilience, autogestion. / CITOYENNETÉ ACTIVE : participation, empathie, respect de la diversité [121]. » / « Le Conseil européen de Lisbonne (23 et 24 mars 2000) a conclu que l'adoption d'un cadre européen devrait définir les nouvelles compétences de base à acquérir par l'éducation et la formation tout au long de la vie comme une mesure essentielle de la réponse de l'Europe à la mondialisation et à l'évolution vers des économies basées sur la connaissance, et a souligné que les ressources humaines sont le principal atout de l'Europe. Ces conclusions ont été régulièrement réaffirmées depuis, notamment lors des Conseils européens de Bruxelles (20 et 21 mars 2003 et 22 et 23 mars 2005) ainsi que dans la stratégie de Lisbonne révisée approuvée en 2005. / Les Conseils européens de Stockholm (23 et 24 mars 2001) et de Barcelone (15 et 16 mars 2002) ont adopté les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation européens, ainsi qu'un programme de travail (le programme de travail Éducation et formation 2010) afin de les atteindre d'ici 2010 [122]. » / « Les compétences clés sont elles-mêmes établies dans le "cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie" fixé en 2008, chaque État membre de l'U.E ayant jusqu'en 2012 pour établir une correspondance entre son système national de certification et le cadre européen [123]. » / tandis que le nouveau Ministre, accueilli par le chef d'établissement qui aussitôt etc. pénétrant dans l'établissement scolaire où etc. après quoi, le Ministre, à l'équipe enseignante réunie etc. a affirmé qu'en matière d'éducation ses priorités dorénavant etc. et que les fondamentaux / « Sous l'impulsion des grandes orientations stratégiques en matière d'éducation, prises dans une majorité de pays, la déclinaison des standards nationaux et des curricula en termes de compétences se met en place pratiquement partout, à des rythmes cependant variés et suivant des modalités différentes [124]. » / ayant salué en personne l'individu alors recteur d'académie et le maire de ***, présents sur le parvis, a aussitôt déclaré qu'à partir de maintenant etc. et de sorte qu'un retour aux etc. / « Bien qu'une compétence clé aille au-delà des connaissances enseignées, le programme DeSeCo suggère qu'une compétence peut être acquise dans un environnement d'apprentissage propice [125]. » / arrivé sur place le nouveau Ministre de l'Éducation a annoncé qu'il se rendrait par ailleurs à ##### très prochainement, dès le 12, dans une école primaire, et qu'il ferait des déclarations concernant etc. et que dorénavant

Nota Bene n° 1 : Sur la concordance des aspirations et les différences culturelles comme obstacles. Universalisme de l'approche par compétences.

« Une question majeure s'est posée au cours de ce processus : est-il possible d'identifier une série de compétences qui peuvent être considérées comme essentielles dans tous les pays, malgré les différences de culture et de perspective qui existent entre eux, voire qui s'observent au sein même des pays ? Il est nécessaire en effet de tenir compte du fait que des valeurs peuvent être interprétées différemment selon les cultures même si elles sont communes. À cet égard, les participants au programme DeSeCo ont fait valoir que certains pays avaient réussi à identifier des valeurs communes tout en admettant leurs différences. Le programme DeSeCo a permis de s'accorder sur un nombre d'idéaux fondamentaux avec lequel le cadre conceptuel des compétences clés doit être compatible. Ce principe traduit la conciliation entre la concordance des aspirations et la diversité des applications. Bien que cet exercice ait été entrepris dans des pays de l'OCDE, il peut s'appliquer à d'autres pays. C'est pourquoi tout a été mis en œuvre pour travailler en étroite collaboration avec l'UNESCO lors de la définition du cadre conceptuel [126]. » / « Ainsi le National Curriculum, en vigueur depuis 2000 en Angleterre, entérine-t-il la prééminence des compétences clés suivantes : la communication […] ; les applications numériques […] ; les technologies de l'information […] ; le travail avec les autres […] ; l'amélioration de son propre apprentissage et de ses performances ; […] la résolution de problèmes [127] ». / « Le rapport Eurydice sur les compétences-clés indique ainsi que, dans la vision portugaise, les compétences sont liées "à la promotion ou au développement intégré de savoir-faire et de comportements qui vont inciter à utiliser ces connaissances dans différentes situations avec lesquelles l'élève peut ou ne peut pas être familier" [128]. » L'approche par compétences est fondamentalement universaliste.

THÈSE N° 10

La pédagogie qui met au centre l'enfant
oublie que l'enseignement n'a pas une seule tâche,
et qu'il en a fondamentalement deux :
défendre l'enfant ; défendre le monde.

Arendt

Hannah Arendt, dans « La crise de l'éducation », article paru en 1958, écrit :

> Ainsi l'enfant, objet de l'éducation, se présente à l'éducateur sous un double aspect : il est nouveau dans un monde qui lui est étranger, et il est en devenir ; il est un nouvel être humain et il est en train de devenir un être humain. Ce double aspect ne va absolument pas de soi et ne s'applique pas aux formes animales de la vie ; il correspond à un double mode de relations, d'une part la relation au monde et d'autre part la relation à la vie. L'enfant partage cet état de devenir avec tous les êtres vivants ; si l'on considère la vie et son évolution, l'enfant est un être humain en devenir, tout comme le chaton est un chat en devenir. Mais l'enfant n'est nouveau que par rapport à un monde qui existait avant lui, qui continuera après sa mort et dans lequel il doit passer sa vie. Si l'enfant n'était pas un nouveau venu dans ce monde des hommes, mais seulement une créature vivante pas encore achevée, l'éducation ne serait qu'une des fonctions de la vie et n'aurait pas d'autre but que d'assurer la subsistance et d'apprendre à se débrouiller dans la vie, ce que tous les animaux font pour leurs petits.
>
> Cependant, avec la conception et la naissance, les parents n'ont pas seulement donné la vie à leurs enfants ; ils les ont en même temps introduits dans un monde. En les éduquant, ils assument la responsabilité de la vie et du développement de l'enfant, mais aussi celle de la continuité du monde [129]. Ces deux responsabilités ne coïncident aucunement et peuvent même entrer en conflit. En un certain sens, cette responsabilité du développement de l'enfant va contre le monde : l'enfant a besoin d'être tout particulièrement protégé et soigné pour éviter que le monde puisse le détruire. Mais ce monde aussi a besoin d'une protection qui l'empêche d'être

> dévasté et détruit par la vague des nouveaux venus qui déferle sur lui à chaque génération [130].

Ce texte aide à comprendre que la pédagogie, quand elle se réduit à munir l'enfant du savoir ou du savoir-faire dont il a besoin, ne fait qu'accomplir l'une des deux tâches de l'enseignement – c'est-à-dire oublie (ou, en raison de *certaines circonstances*, cesse de voir) l'autre tâche. L'autre tâche est précisément de défendre le monde – y compris contre l'enfant. (Parce que le monde ne va pas de soi.)

La pédagogie de la compétence, par son présupposé initial (« mettre l'élève au centre »), oublie la deuxième tâche de l'enseignement ; et en oubliant la deuxième tâche, au nom du primat de la première, manque en réalité tout autant la première : car elle ne préserve pas l'enfant si elle n'a, pour lui, préservé le monde. (Le plus extraordinaire, sur le plan institutionnel, est que ce texte soit presque inconnu dans les sciences de l'éducation. Il faut qu'il le soit pour qu'on puisse décider de « placer l'enfant au centre du système éducatif » – et donc réduire l'enseignement à la moitié de lui-même – sans que les sciences de l'éducation et les pédagogues y *voient* rien à redire [131].)

(Cette thèse de l'oubli du monde, ou de l'« aliénation du monde », est directement liée à la thèse de la pédagogie de la compétence comme destitution de l'intentionnalité : cf. Thèse n° 1 [Husserl]. La pédagogie, en mettant au centre l'enfant, au lieu de mettre au centre le geste de désignation (par l'enseignant) du monde (pour l'enfant), s'empêche de se penser d'abord comme donation, désignation d'un monde. L'enseignant, dans l'enseignement, arrive devant l'enfant les mains *pleines – pleines* du monde ; et il est responsable du monde – en effet fragile, menacé de disparaître s'il n'est pas présenté à l'enfant. Le pédagogue de la compétence, lui, arrive les mains vides. (Il n'ira chercher dans le monde que ce qui sera ponctuellement utile aux apprentissages de son élève. L'élève est « libre », mais le monde est servile ; mis à son service.)

Dans l'enseignement, l'enseignant assume la responsabilité de donner le monde, de le *montrer* à l'enfant. « Vis-à-vis de l'enfant, c'est un peu comme s'il était un représentant de tous les adultes, qui lui signalerait les choses en lui disant : "Voici notre monde" [132]. » Le pédagogue, lui, ne dit jamais à l'enfant : « Voici notre monde ». Il dit : « Quel est ton besoin [133] ? »

*

Le pédagogue Dominique Raulin, qui fut secrétaire général du Conseil national des programmes de 2002 à 2005, défendit l'approche par compétences, un jour, en se fondant sur le constat d'une impossibilité, soudaine, de savoir ce qu'il fallait

encore enseigner aujourd'hui. (Ne pouvant décider des contenus qui devaient être enseignés, on devait passer, logiquement, à un enseignement formel – un enseignement de méthodes, de savoir-faire – de compétences : les élèves, ayant appris à apprendre, iraient eux-mêmes chercher ce dont ils ont besoin.)

« Face à la masse de connaissances, il n'y a pas de critère absolu pour dire : "ça, ça doit être enseigné, ou pas." [...] On n'a plus aucun élément pour choisir les connaissances qu'il convient d'enseigner […]. À l'heure actuelle, on n'a aucune façon raisonnable, acceptable, compréhensible, pour justifier le choix d'une connaissance [plutôt que d'une autre], pour l'inscrire dans un contenu d'enseignement, dans un programme [134]. »

Nota Bene n° 1 : Arendt. Un conservatisme ?

[*En cours de rédaction.*]

[Même remarque que ci-dessus pour le Nota Bene n° 2 de la Thèse n° 8.]

THÈSE N° 11
Compétence et évaluation
(Avec l'évaluation par compétences, libérer l'élève des violences de la note ?)

Foucault
(1/2)

« … à la vieille mécanique du pouvoir de souveraineté beaucoup trop de choses échappaient... [135] »

Il n'est pas rare dans les écoles aujourd'hui de rencontrer des enseignants persuadés que la question de la compétence est en tout premier lieu, sinon même exclusivement, une question concernant l'*évaluation* des élèves : l'approche par compétences aurait été introduite dans le but de dépasser la note et d'émanciper les élèves de ce carcan ancien. (Les instances académiques et rectorales ont considéré avec raison que la compétence heurterait moins les enseignants présentée sous cet angle. Leur discours, ainsi, pouvait prendre des tonalités résolument émancipatrices : la compétence allait permettre une évaluation enfin « positive », « bienveillante », « au service des apprentissage » ; les noms de Freinet, de Montessori, les pédagogies alternatives, pouvaient être cités à l'appui.) Acceptons de nous placer dans ce qui suit sur ce terrain de l'évaluation. Acceptons ce présupposé selon lequel la compétence serait *d'abord et avant tout* un problème touchant l'évaluation des élèves. Et demandons-nous ce qui change, avec l'évaluation « par compétences ».

Ce qu'on observe, et qui a été assez peu relevé jusqu'ici, c'est un phénomène d'extension, pourtant massif, de l'évaluation – selon plusieurs plans ou dimensions. **1°** L'école n'attribuait pas de notes en amont du Cours préparatoire (soit en deçà de six ans) ; l'évaluation par compétences, étant jugée plus douce, est étendue aux enfants de maternelle. Une évaluation dite « de

qualité », se dotant d' « observables », de « balises », d' « indicateurs de progrès », de « points de vigilance », spécifiquement adaptée aux très-petits enfants, est instaurée [136]. On l'appuie sur une meilleure connaissance – récente – du développement neuronal de l'enfant et de ses capacités dites cognitives et émotionnelles [137]. Un référentiel pour l'école maternelle, au niveau national, encadre les attendus soumis à évaluation [138]. Les instances officielles de « ressources pédagogiques » – le site « educol » ou l'opérateur « Canopé » et sa Canothèque – accompagnent les enseignants dans ces missions d'évaluation nouvelles : c'est tout le champ de l'évaluation des enfants en bas âge qui connaît actuellement un essor théorique et pratique considérable [139].

2° Par ailleurs, la note était attribuée à l'élève à l'issue d'une épreuve ponctuelle, et explicitement déclarée comme telle (appelée « contrôle », « interrogation », « devoir surveillé », « devoir en temps limité »). Avec l'approche par compétences, qui peut certes recourir au besoin, elle aussi, à cette forme ancienne, se répand et s'affirme l'idée que l'évaluation, pour être véritablement « formative », peut et doit s'étendre au-delà des limites de ces seuls moments spécifiques : on peut très bien évaluer les élèves – et on encourage et forme à le faire les enseignants – en « situation ordinaire [140] ». En l'évaluant de façon discrète (ou subreptice) au cours de ses activités, on épargne ainsi à l'enfant le stress de la situation ponctuelle et ritualisée de l'examen. L'évaluation de l'élève par l'enseignant, en effet beaucoup plus douce, devient essentiellement *observation*. « Dans le quotidien de la classe, l'enseignant prélève des informations, des indices significatifs des progrès et des acquis attendus des élèves [141]. » L'évaluation « repose sur une observation attentive et une interprétation de ce que chaque enfant dit ou fait [142] ». Même quand les enfants parlent entre eux, l'observation du bon enseignant peut se poursuivre de façon discrète, bienveillante – comme par-dessus leur épaule : « L'enseignant est attentif aux questions que posent les enfants, aux comportements et initiatives qu'ils manifestent, à leurs productions, dans le groupe comme en relation duelle [143]. » L'observation par l'enseignant devient permanente.

(Relevons dès ici, en passant, une conséquence peu remarquée jusqu'alors : l'inversion de la direction des regards, au sein de la classe. L'enseignant n'est plus celui que la classe regarde faire – regarde s'agiter seul, au tableau –, n'étant plus modèle s'offrant à l'imitation des élèves. Dans la classe, ce ne sont plus les élèves qui regardent l'enseignant ; ce sont eux qui sont regardés, « observés » par lui. Là aussi prend sens le terme de « révolution copernicienne » très justement employé par les pédagogues pour désigner le renversement qu'ils accomplissent, sur l'enseignement. Un tel renversement n'est pas sans nécessiter une modification « technologique » : les rapports entre observés et observateurs s'inversant, il ne s'agit plus de faire en sorte, comme pour le cours (le cours magistral est un spectacle) que le plus grand nombre puisse voir (le maître) (l'individu seul sur estrade, sur tréteaux) ; mais inversement, dans « une forme

exactement inverse du spectacle [144] » qu'un seul puisse observer travaillant une multitude (une classe entière occupée à faire [145]).)

L'enfant non seulement sent en permanence sur lui le regard – qui possiblement l'évalue – de son enseignant ; mais il s'accoutume à l'idée qu'être élève c'est être évalué, possiblement en permanence, dans la moindre et la plus ordinaire des situations ; à l'occasion du plus insignifiant de ses gestes. Dès lors, un continuum doux s'instaure, qui certes rend l'évaluation finale infiniment moins brutale : l'élève y ayant été préparé, sinon conditionné et acclimaté. Toute cette douceur est au prix de lier sans cesse, de tisser de façon indémêlable – c'est-à-dire de *confondre* – évaluation et apprentissage [146]. (On reproche à la note d'impliquer un stress lié à une période d'examen ponctuelle : mais n'est-ce pas aussi la condition pour que précisément l'évaluation reste limitée dans le temps ? et que l'enseignant puisse laisser les élèves en paix le reste du temps, les laisser tranquilles (*to let them alone*) ; les laisser « entre eux », à la manière d'une foule opaque, dans la classe et ailleurs [147] ?)

3° « À l'école, au collège ou au lycée, les élèves passent beaucoup de temps en classe, mais ils en passent aussi beaucoup en dehors des classes, au sein de l'établissement. Que ce soit dans la cour, dans les couloirs, à la cantine, en étude, dans les clubs (théâtre, chorale… [148]). » Ce temps extra-scolaire est perdu pour l'évaluation (conçue comme observation), si seul l'enseignant évalue, entre les murs de sa classe. Les pédagogues insistent sur le caractère collectif de l'évaluation des compétences : l'enseignant est invité à « interagir au sein d'une communauté éducative élargie [149] » ; on comprend que pour l'évaluation, c'est toute la « communauté éducative », engagée dans un effort de « coéducation », qui peut être mise à contribution pour l'observation des élèves [150] : les grilles de compétences, de préférence, sont remplies collectivement ; les nouvelles technologies (réseaux informatiques) permettent d'étendre et d'intensifier la transmission et le traitement des mini-observations effectuées ici et là au quotidien. L'évaluation s'étend, non plus seulement dans le temps, mais dans l'espace de l'école : elle se diffuse hors les murs de la classe. (Et si les murs de la classe protégeaient (en ce sens, comme aussi dans l'autre) ? protégeaient les élèves, empêchaient que le regard observateur et évaluateur les poursuivent jusque dans le couloir, la cour, les clubs, la chorale, etc. ?) (Remarquons enfin que le concept de « communauté éducative » ou de « coéducation » étend le nombre des personnes impliquées dans le processus d'observation des élèves ; étend le nombre des personnes disposant de la tâche (ingrate ? jouissive ?) de noter, de signaler, de notifier, etc. [151]. « Tous ces dispositifs se conjuguent ensemble. Ils sont foisonnants [152]. »)

4° En effet prisonnière des séparations et frontières existant entre disciplines, la note ne permettait d'évaluer que des savoirs et des savoir-faire disciplinaires. L'enseignant de mathématiques n'évaluait de son élève que des savoirs et des savoir-faire propres aux mathématiques ; de même l'enseignant

d'histoire, que des savoirs et des savoir-faire propres à l'histoire ; etc. Du point de vue des pédagogues, ceci est une limitation (un carcan). L'approche par compétences, qui se pense elle-même, positivement, comme émancipation du carcan des disciplines [153], permet que s'accomplisse une extension du domaine de l'évaluable, au-delà des limites disciplinaires : non seulement une telle approche ouvre la possibilité d'évaluer transversalement, et inter-disciplinairement (puisqu'une même compétence, commune à plusieurs disciplines, peut être travaillée et validée dans chacune de celles-ci, et par plusieurs enseignants) : mais surtout, cette approche permet que l'école désormais évalue ce qu'aucune discipline n'évaluait jusqu'alors ; et voici qu'à côté des compétences disciplinaires (et interdisciplinaires) pénètrent dans les grilles – et commencent à y occuper une place toujours plus considérable – des compétences ne relevant d'aucune discipline. On passe, au sens strict, de l'interdisciplinaire à l'*extra-disciplinaire*, soit une sphère jusque-là vierge ou presque de tentatives d'évaluation au sens strict. Ces compétences extra-disciplinaires sont diversement nommées « compétences comportementales », « compétences psychosociales », « compétences de vie », « compétences douces », ou encore compétences de « savoir-être ». Quel domaine ces compétences couvrent-elles ? Que trouve-t-on dans ces listes ? Non plus des savoirs ni des savoir-faire : mais des *comportements* (ou savoir-être). (Le terme de « compétences comportementales », sans doute, est pour cette raison parmi tous le plus approprié conceptuellement [154].)

(Les compétences extra-disciplinaires, ou psychosociales, sont des comportements jugés nécessaires au bon fonctionnement de la société ; et des comportements jugés nécessaires à l'épanouissement de l'individu, dans cette même société. (Ce sont des *attendus* : mais des attendus formulés par la société – telle qu'elle existe à l'instant *t* – pour l'enfant qui y entre, en cet instant [155].) Il est donc tout à fait cohérent que ces socles de compétences nécessaires 1° soient formulés *directement* par les gouvernements des différents pays, ou par des organismes internationaux de prospective et de conseil (comme l'OCDE, l'UNICEF, l'OMS, etc.), 2° puissent être mis à jour régulièrement par ces mêmes instances – et 3° qu'ils *n'émanent* plus par conséquent, comme auparavant les programmes d'enseignement, des corps constitués que sont les disciplines. (Car les disciplines – c'est bien ce que leur reprochent les pédagogues, les gestionnaires, etc. – sont incapables de « dire » ce qui est utile à l'élève pour la société *d'aujourd'hui* [156].))

En maternelle et en primaire, on relève ainsi, dans les référentiels des programmes d'enseignement, des séries de compétences prenant en charge l'éducation des très-petits enfants à une vie saine et hygiénique [157], sécurisée [158], coopérative [159], sensibilisée aux risques et dangers écologiques [160] ; les enfants sont par ailleurs incités en leur comportement à toujours mettre leur savoir et leur motivation *au service d'objectifs donnés et précis* [161]. Au collège et au lycée, où les séparations disciplinaires se font plus fortes (du seul fait que chaque discipline,

ou presque, est représentée par un enseignant distinct), coexistent aujourd'hui pour l'implémentation des compétences comportementales deux stratégies complémentaires : 1° ces compétences sont soit relayées de manière explicitement et structurellement extra-disciplinaire, par le biais des grands « parcours » qui désormais accompagnent en France la scolarité des élèves, au collège et au lycée (le parcours Santé et le parcours Citoyen en particulier) : les disciplines sont ainsi « contournées » ; les compétences comportementales peuvent être directement édictées par des pédagogues gouvernementaux, dans des référentiels *ad hoc* (sans le contrôle d'aucune discipline) [162]. 2° Soit ces compétences sont distribuées et comme « reversées » dans les référentiels de différentes disciplines, qui les « accueillent ». Dans ce cas, la compétence pénètre le disciplinaire. Ainsi les programmes de sciences de la vie et de la terre par exemple se voient-ils attribuer la responsabilité de faire acquérir des compétences attachées à de bons comportements dans le domaine de la santé, de l'hygiène, de la protection de l'environnement, de la sécurité [163] ; ainsi, de même, l'enseignement de l'histoire pour l'acquisition de bons comportements dans le domaine de la citoyenneté, du respect d'autrui, de l'engagement (individuel) et du bien vivre-ensemble [164]. (Un pédagogue, comme Michel Develay, parle très significativement de faire « s'insinuer » les compétences de vie dans les *curricula* des disciplines [165].)

Ainsi, on relève incontestablement une extension considérable du champ de l'*évaluable* (et non plus seulement une extension du domaine des populations évaluées, comme au 1° ci-dessus ; ou des populations évaluatrices, comme au 3° ci-dessus) (et non plus seulement une extension du temps et des espaces d'évaluation, comme aux 2° et 3° ci-dessus). L'extension, cette fois, concerne *ce qu'on s'autorise à évaluer – sur la personne de l'élève*. Non plus seulement une évaluation de savoirs et de savoir-faire (comme l'école a toujours fait) – mais de savoir-être ; non plus seulement l'évaluation d'une performance ponctuelle, limitée (au sein d'une discipline donnée) (dans la clôture d'une discipline) (entre les murs d'une classe) (dans un temps limité) – mais l'évaluation de « bons » comportements, lesquels en permanence débordent toute clôture disciplinaire et toute limitation spatiale et temporelle. Et pour cause : ce sont des compétences *de vie*. « Les compétences de vie débordent les finalités des compétences transversales car elles ont vocation à être nécessaires pour vivre (au sens d'exister, de dérouler le cours de sa vie *hic et nunc*, de jouir de la vie [166]) ». C'est jusqu'au bien-être (au bonheur ?) (à l'amour ?) que ces compétences promettent de prendre en charge. (Mais la pédagogie de la compétence n'avait-elle pas prévenu, après tout : qu'elle enseignerait *pour la vie* ; *pour la vraie vie* – qui est ailleurs [167] ?)

*

On comprend qu'un comportement ou une disposition – psychique ou sociale – ne sauraient être certifiés au cours d'une évaluation ponctuelle ; une compétence

comportementale est par définition un *ethos* durable. L'évaluation de telles compétences doit pour cette raison relever d'une *observation* permanente et accomplie « en situation ordinaire », (cf. 2° ci-dessus) – et aussi bien dans la classe, que hors de celle-ci : dans la « vie »... (cf. 3° ci-dessus). C'est donc bien parce que la compétence s'étend à des éléments distincts des seuls contenus et savoir-faire disciplinaires que l'évaluation est en train de changer radicalement de nature. (Ce n'est pas ce qu'on explique aux enseignants, pourtant, quand on leur vante, au sujet de la compétence, l'émancipation des élèves du carcan de la note. Et ce n'est pas ce qu'expliquent les scientifiques de l'éducation – dont ce serait la tâche, peut-être ?) Les compétences de vie ou compétences psychosociales visent, dans l'évaluation, une exhaustivité : il s'agit de « prendre en charge tous les aspects de l'individu […], son aptitude au travail, sa conduite quotidienne, son attitude morale, ses dispositions […] [168]. » Elles cherchent à « saisir » l'individu dans sa totalité. (Où l'on comprend que les disciplines scolaires, pour l'évaluation également, seraient non le carcan – mais précisément la protection. En acceptant de n'évaluer que dans le champ de sa discipline, un enseignant s'interdit par principe (se protège de la tentation ?) d'évaluer quelque individu (son élève) au-delà de sa prestation, ponctuelle mettant en jeu des savoirs et des savoir-faire ressortissant de sa discipline, et d'elle seule. Le pédagogue, libéré du carcan de toute discipline, s'arroge le droit (le pouvoir) exorbitant d'évaluer et de certifier des « compétences de vie » de tout enfant [169].)

N. B. Sans doute, au sein d'une discipline, développe-t-on aussi un certain *ethos*, et donc certains *comportements* – qu'il faut acquérir pour y « entrer » et qui, certainement, se trouvent par conséquent, directement ou indirectement, évalués par l'enseignant dans la note chiffrée ; mais cet *ethos* est restreint à une activité disciplinaire circonscrite : il ne prétend pas être comportement de vie – valant partout. Par ailleurs, les disciplines sont multiples, contradictoires entre elles ; et même au sein d'une discipline vivante les *ethos* peuvent être multiples, voire contradictoires entre eux. L'apprentissage que fait l'enfant en traversant les disciplines scolaires dans leur diversité et leurs conflits (internes comme externes) est apprentissage d'*ethos* bigarrés : l'élève, sans doute, s'invente à la diagonale de tous ces comportements qu'il voit paraître devant lui, et en particulier de ceux qui, en lui, ont l'heur de produire un écho particulier, singulier. Avec les compétences de vie est au contraire visée, par la pédagogie, l'institution d'*un bon comportement – général, abstrait, et unique* [170].)

4° L'approche par compétences, enfin, s'accompagne d'une volonté d'évaluation plus « suivie ». La note ne donnait qu'un résultat ponctuel, sommatif et global – où le détail s'oubliait ; l'approche par compétences permet d'accompagner l'élève tout au long de son parcours – *analytiquement* et *au plus près*, et sans perdre la

mémoire de ce qui, ayant été évalué, est désormais « acquis », ou au contraire demeure « encore en défaut » dans l'individu. (On parle en ce sens d'approche *curriculaire*.) « L'enjeu est donc de faire de cette évaluation qui suit l'élève dans ses apprentissages une sorte de vigie continue sur son parcours scolaire [171]. » D'où la nécessité de repenser entièrement les technologies de l'évaluation [172]. « Introduire la notion d'évaluation et de validation du socle commun correspond à une évolution radicale des habitudes en place [173] ». C'est toute une série de dispositifs nouveaux qui sont alors mis en œuvre : outre la définition de « socles » et de « référentiels » fixant les attendus à différents « seuils » et les attendus en « sortie », sont institués tout au long des parcours des « paliers », des « repères », des « indicateurs de progrès » ou « balises [174] », afin d'appréhender *individuellement* l'avancée de chacun sur ce chemin standardisé. (Remarquons qu'une telle technologie est à la fois individualisante et en mesure de gérer une population nombreuse d'élèves, statistiquement, par rapport à des attendus communs prédéfinis.) Il s'agit de rendre les progressions des apprenants plus « lisibles [175] ». De là est né – tout naturellement ou presque – le besoin de disposer de *livrets de suivi*, individuels – et permettant, tout au long de la scolarité de chacun, de mesurer et de mémoriser la validation progressive des connaissances et compétences à la hauteur des paliers ou des socles. (Il a été nommé « livret personnel de compétences » ; ou, plus récemment, « livret de suivi unique numérique [176] ».) « Le livret de compétences [...] rend le suivi des acquis des élèves tout au long de leur parcours plus objectif, plus analytique et plus formatif [177] ». (Grâce au livret, ou à la technologie connexe des « passeports », des « folios », ou « portfolios [178] », sont ainsi gardées des « traces », qui avant cela se perdaient au vent : la note ne pouvait garder en mémoire qu'un niveau global, sans détails [179] ; par ailleurs trop ponctuelle, elle était oublieuse. L'évaluation par compétences, en se faisant « observation minutieuse et toujours plus analytique [180] », voire avec le livret « système de documentation individualisant et permanent [181] », est d'abord et avant tout un dispositif d'inscription et de « mémoire [182] ».) « Le livret de compétences […] permet aussi de disposer d'indicateurs, homogènes et reconnus par tous, sur le niveau atteint par les élèves à certaines étapes [183] ».

« Les textes officiels eux-mêmes cumulent les demandes en matière d'évaluation en exigeant par exemple un livret scolaire pour chaque élève de l'école maternelle et élémentaire (articles D 321-10 et 321-23 du code de l'éducation), un livret de l'apprenti (article D 337-168 du code de l'éducation) et un dossier scolaire dans le cadre de la procédure d'orientation (article D 331-25). Enfin, un livret personnel de compétences pour tous les élèves de 6 à 16 ans est annoncé dans le cadre de la mise en place du socle commun, sans oublier le livret de compétences qui avait été proposé pour tous les élèves de l'école au collège dans les réseaux ambition réussite (circulaire N° 2006-058 du 30 avril 2006) [184]. » / « Pendant longtemps l'individualité quelconque – celle d'en bas et de

tout le monde – est demeurée au-dessous du seuil de description. Être regardé, observé, raconté dans le détail, suivi au jour le jour par une écriture ininterrompue était un privilège [185]. » Chaque élève aujourd'hui peut jouir du privilège exorbitant. (On retrouve ici l'inversion de la direction des regards signalée ci-dessus [au 2°, §2], qui correspond à ce que Foucault appelle ailleurs « renversement de l'axe politique de l'individualisation [186] » : pendant que le professeur se désindividualise, s'anonymise derrière les grilles d'évaluation « mutualisées », collectivement abondées, et se dissout dans la « communauté éducative » et le continuum de « coéducation », les élèves, eux, ne cessent de s'individualiser.)

Et si dès avec ces dispositifs de suivi, ces référentiels, ces marqueurs, ces indicateurs, ces balises, etc., il est possible de parler d'une « technologie » nouvelle de l'évaluation – et ce, même en amont de son branchement effectif sur les appareils en réseaux du monde numérique –, il est évident que ce branchement, actuellement en cours, est en train de donner à cette technologie une puissance de diffusion et une efficacité beaucoup plus considérables [187]. (Il serait pour cette raison difficile d'évoquer le « livret personnel de compétences » sans soulever cette question connexe – mais décisive – du branchement ou raccordement de ces livrets personnels à des « mémoires centrales » (ou « bases de données »), où se constituent de grands fichiers gérés administrativement et interconnectés, avec numéros de matricules transversaux, échappant aux seules écoles, fichiers possiblement mis à disposition d'autres services de la machine étatique [188].)

(Les disciplines, au mieux, ne pouvaient sanctionner que l'acquisition par l'élève de connaissances et de savoir-faire concernant tels et tels domaines *du monde* : la liste des acquis d'un élève qu'elles auraient fait figurer dans un livret « personnel » n'aurait jamais pu être autre chose qu'une liste d'objets juxtaposés, catalogués, hétéroclites, ou hirsutes – mais objets *du monde* : « a appris en classe la reproduction sexuée des plantes », « a appris l'histoire des États-Unis d'Amérique », « la littérature ou la philosophie des Lumières en Europe », « la géographie du Japon », « la loi de gravitation universelle », etc. (Qu'est-ce qu'un pouvoir aurait pu faire d'une liste pareille, d'un pareil livret, qui n'aurait ainsi parlé que d'*objets*… et n'aurait rien dit du *sujet* ?) Au contraire, la compétence, étant une évaluation, non d'une connaissance *du monde*, mais de capacités *de l'élève* (lesquelles sont comme *indépendantes des – ou au moins indifférentes aux – objets* enseignés [189]), se doit de lister les acquis personnels *de l'élève* : le livret de compétences est donc nécessairement un livret en effet *personnel* : il ne dit rien du monde, il ne parle que de l'élève, qu'il ne cesse de circonscrire en sa personne, en sa personnalité [190]. D'un tel livret, le monde peut bien être entièrement absent. En revanche, ce livret constitue l'élève – en sujet. Tout le ramène à lui, à sa personne [191]. Le livret le fabrique comme sujet – et spécifiquement sujet porteur de compétences, c'est-à-dire de ressources – sujet sur lequel est amené à s'exercer un jour – s'il ne s'exerce déjà – un certain pouvoir [192].)

*

Autorisons-nous un instant, pour finir, à oublier notre hypothèse de départ (selon laquelle la question de la compétence ne serait qu'une question d'*évaluation*, et même d'*évaluation en milieu scolaire*). Ce pas de recul n'est pas inutile si l'on veut resituer l'approche par compétences dans son contexte véritable (la formation de l'individu, « tout au long de sa vie ») : où l'on voit que le livret de compétences, en réalité, n'a aucunement vocation à demeurer un livret de compétences *de l'élève* – et qu'il est bien plutôt destiné à se prolonger un jour sans rupture dans un livret de compétences individuel unique, *à vie* – conçu comme « système de traçabilité des blocs de compétences acquis [193] » : la vie du salarié en perpétuelle formation serait pensée comme un prolongement de la vie de l'élève. (Une autre manière de le dire, inverse, mais non moins juste : le livret de compétences du salarié effectuerait une « remontée », se mettrait à fonctionner en amont de l'âge de la première embauche : coloniserait en remontant ainsi la formation scolaire, et par-là l'enfance, et la petite-enfance.) (Le livret scolaire, s'il porte des compétences de vie, peut bien devenir un livret de vie ; et un livret à vie.) Les intentions de gouvernement, à l'échelle européenne notamment, sont assez explicites en ce sens : est visée la mise en place d'un *continuum de l'évaluation des individus tout au long de la vie* [194].

Si on a besoin de suivre ainsi la formation tout au long de la vie d'un individu, si s'introduit l'idée de « bilans de compétences » imposés à des échéances plus ou moins régulières et contraintes, c'est parce qu'on considère que les compétences d'un salarié, acquises à vingt ans, auront à être remises à l'épreuve dix ou vingt ans plus tard : après tout, le monde change (vite) ; les exigences du monde du travail aussi ; et, notamment, les technologies. Le monde du travail de demain fera « apparaître » des compétences nouvelles, qu'il sera nécessaire de faire acquérir, après-coup, en continu. Nul ne peut se reposer sur des « blocs » de compétences acquis il y a vingt ans : 1° qui garantit qu'il les détient encore, après vingt ans ? 2° qui garantit que ces compétences ne se sont pas périmées entre-temps, sur le marché du travail ? Une compétence n'est jamais acquise à vie. (La logique de la certification de compétences vient briser la logique du diplôme, définitivement acquis.) Ce que prépare le livret, c'est bien la possibilité d'une remise en jeu permanente de la « formation » d'un individu [195] : or ceci a pour conséquence immédiate et implacable l'extension *à la vie entière* de l'évaluation. « On entre dans l'âge de l'examen infini [...] [196]. » (C'est donc bien par nature que l'évaluation par compétences est en réalité une évaluation à vie – une évaluation tout au long de la vie.)

*

N. B. Discipline-*fach* et Discipline-*disziplin*. La lectrice ou le lecteur aura remarqué en lisant que notre propos ne cesse de venir se heurter à la polysémie du mot « discipline », qui recouvre en français deux sens très distincts. Ces deux sens, cependant, sont précisément si différents que le risque de confusion, dans notre propos, est assez rare. Dans les cas où une confusion serait cependant à craindre, et pour plus de clarté, nous parlerons, d'une part, de discipline-*fach* (pour « discipline » dans le sens d'une matière pouvant faire l'objet d'un enseignement spécifique, ayant le plus souvent une existence institutionnelle, universitaire et scolaire par exemple) et discipline-*disziplin* (dans le sens d'un ensemble de règles de conduite et de comportement imposées à un groupe social). Cette polysémie du terme, sans doute, est d'autant plus regrettable que dans notre propos elle fonctionne à front exactement renversé : puisque nous en venons à considérer que c'est la discipline-*fach* qui est protection ou rempart contre l'extension indue de la discipline-*disziplin*. Cette ambivalence en français n'est d'ailleurs pas sans effets. Il semble que c'est parce qu'ils l'ont crainte que de certains auteurs, pour fuir la connotation négative du mot « discipline » (en raison de la discipline-*disziplin*) ont préféré abandonner le terme : mais abandonnant, pour certains, en même temps que le terme, la discipline-*fach*. On pourrait même émettre l'hypothèse que cette désertion du concept de discipline-*fach*, qui est un rempart contre la discipline-*disziplin*, pour les raisons que nous avons tâché de mettre au jour, a aidé (et continue d'aider) à la pénétration de la discipline-*disziplin* et de l'idéologie pédagogique de la compétence (comme libération du carcan des disciplines-*fächer*). Par exemple, on ne peut distinguer comme nous avons fait plus haut entre inter-disciplinarité et extra-disciplinarité qu'à la condition de maintenir un concept de discipline-*fach.* Et on ne peut comprendre le phénomène de capture de l'enseignement par la pédagogie (cf. Thèse n° 16) qu'à cette même condition. (Pour le reste, répétons que la discipline-*fach* est à comprendre comme un lieu de luttes, de chocs et d'interpénétrations : *à l'intérieur des disciplines, entre différents courants ; comme aussi entre les disciplines*. Et que le nombre des disciplines n'est pas limité ; les disciplines existent dans l'histoire.)

Conclusion

Il est incontestable, cependant, que comparée à la note la compétence est un mode d'évaluation beaucoup plus doux – et en effet bienveillant, « fonctionn[ant] en dehors de ces formes soudaines, violentes, discontinues, qui sont liées à l'exercice de la souveraineté [197] » – formes de l'éclat et du faste qui furent celles de la note

chiffrée (remise solennelle des copies, descendante par exemple, et *ex cathedra*, de 20 à 0, etc.). La compétence, discrète, silencieuse, supprime ce qu'il pouvait y avoir d'ostentatoire, voire de théâtral ou de spectaculaire, dans le système ancien (remise des prix et des accessits ; classement ; concours général ; etc.). Elle atténue voire efface ce que pour un élève aux faibles résultats avait d'inutilement blessant, humiliant, la note. Et c'est par ailleurs fondamentalement que la compétence est une évaluation *positive.* Sur ce point, même les déclarations les plus officielles [198] sont un peu plus que de vides déclarations d'intention : il faut entendre cette positivité en un sens profond. Elle indique que si dans sa démarche même l'évaluation sert à « repérer ce que sait un élève et non ce qu'il ne sait pas [199] », c'est qu'elle cherche non à retrancher, à déduire, mais à produire. (Alors que la note sanctionne – et fonctionne négativement : elle marque le manquement de l'élève, ce qu'il n'a pas su… elle *prélève* des points, *déduit* [200].)

Or c'est précisément parce que la compétence, en comparaison de la note, réalise une évaluation en effet beaucoup plus douce, et positive, qu'il lui a été possible de connaître l'extension que nous avons tâché de mettre au jour précédemment. Une telle extension de l'évaluation et du contrôle, se produisant dans le moment même où partout, dans l'ordre du discours, est prônée au contraire une volonté émancipatrice à l'égard d'un carcan ancien, est un phénomène paradoxal, mais désormais bien connu. (Michel Foucault en a fait l'étude attentive.) Et il n'est pas besoin de forcer beaucoup, dans notre cas, pour reconnaître dans cette opposition entre la manière ancienne (la note chiffrée sanctionnant une épreuve ponctuelle, au sein d'une discipline-*fach*) et la manière nouvelle (l'évaluation positive, transdisciplinaire, comportementale et généralisée) une variation de l'opposition construite par le philosophe, dans *Surveiller et punir*, entre le pouvoir de souveraineté et la discipline (*Disziplin*).

[…]

*

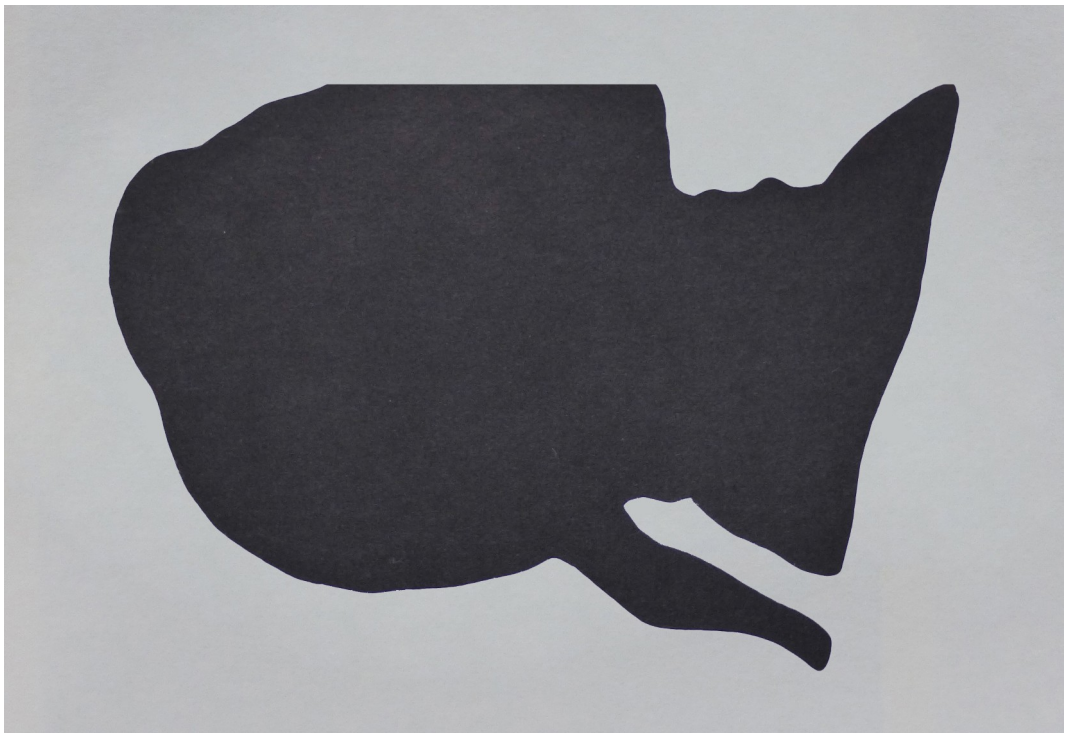
Enfin, le détour par Foucault rend possible un dernier dévoilement, qui achève de rendre abyssale, ou tragique, la naïveté de celles et ceux qui s'obstineraient à voir, dans la compétence, le moyen de s'affranchir des violences de la notation ancienne. Un tel affranchissement présuppose que la compétence viendrait se substituer à la notation ancienne – pour faire disparaître celle-ci. Oui, mais qui a fait une pareille promesse ? N'a-t-on pas fait un crédit un peu rapide à ceux ou celles qui la firent ?

Exactement comme les dispositifs disciplinaires décrits par Foucault ne firent pas disparaître le pouvoir de souveraineté (bien qu'ils n'aient cessé dans le discours de s'imposer en se présentant comme émancipateurs par rapport aux

défauts de celui-ci), mais vinrent l'appuyer, l'aider en sa tâche, lui servir d'auxiliaires pour les interstices où ce pouvoir se trouvait trop grossier ou trop inopérant [201], de même les grilles de compétences, si elles s'imposent en dénonçant les violences de la note, sont destinées à venir s'ajouter à elle – et n'ont pas vocation à la faire disparaître (sinon dans les petites classes, sans doute).

Qui peut croire que les établissements de l'enseignement supérieur par exemple, ceux en tout cas qui ont besoin d'être sélectifs (et ils le deviennent toujours plus), choisiront les élèves sur la base de grilles de compétences aussi lâches et confuses – qui ne leur permettent qu'à grand peine de distinguer ce qu'ils ont besoin à tout prix de distinguer, de leur point de vue (par exemple le « bon » du « très bon » élève) ? Le destin de l'évaluation par compétences n'est pas de venir remplacer la note. Il est de s'ajouter à elle – dans les espaces particuliers (en particulier comportementaux) où celle-ci faisait défaut. Elle n'émancipera pas de la note : elle courra en parallèle de celle-ci. Ainsi sera augmentée la puissance du tri [202]. La compétence n'est pas substitution – mais *supplément*, *surpouvoir* [203].

Voilà ce que nous aurons gagné, avec l'entrée de l'évaluation par compétences : une évaluation d'un autre type, *et supplémentaire*, capable d'aller noter ce que l'autre évaluation ancienne ne savait ou ne pouvait noter. La trahison faite aux enseignants à qui dans l'ordre du discours ont été chantées par les pédagogues les louanges de la compétence contre les violences de la note ne pourra être plus complète.



THÈSE N° 16

L'enseignement capturé par la pédagogie. – La compétence comprise comme opérateur, ou dispositif, de capture.

S'il nous semble [204] sinon absolument indispensable au moins utile de faire passer dans ce qui suit, entre « pédagogie » et « enseignement », une ligne de séparation franchement marquée (et plus franchement marquée peut-être, qu'il n'est communément admis), c'est parce qu'on voit mieux en faisant cette distinction que sans la faire ce que la compétence accomplit réellement sur l'enseignement : partout où cette distinction n'est pas faite ou faite trop faiblement (dans les sciences de l'éducation notamment, mais aussi chez les philosophes refusant de s'affronter trop brutalement avec elles), on s'empêche d'articuler ce qui doit l'être ; on s'empêche de comprendre que – *par la pédagogie – quelque chose est fait à l'enseignement, depuis un extérieur*.

On peut rétorquer qu'il est étrange de vouloir opposer ainsi pédagogie et enseignement : la pédagogie, se dit-on, n'est jamais que la science du bon ou du meilleur enseignement, c'est-à-dire une science ou un champ de savoir destiné, non pas du tout à asservir, mais à servir l'enseignement. C'est bien en ces termes en tout cas que toujours les pédagogues, quand ils entrent dans les écoles, s'adressent aux enseignantes et enseignants réunis : « Nous venons vous apporter ce que vous ignorez encore et qui vous permettra d'enseigner mieux. Nous sommes à votre service. » Et les pédagogues ne sont-ils pas, après tout, eux-mêmes d'anciens enseignants – sinon pour certains d'entre eux des enseignants encore en exercice, ne se faisant pédagogues que par intermittence ? Enseignants et pédagogues, semble-t-il, n'auraient donc qu'un seul et même but : enseigner à des élèves et leur enseigner au mieux.

Pourquoi, dans ces circonstances, vouloir maintenir voire installer une opposition entre enseignement et pédagogie – plutôt que de s'en tenir à ce rapport de paisible continuité ? Il convient pour commencer de relever un état de fait troublant. Contrairement aux apparences, celui qui fait le départ entre enseignement et art d'enseigner, entre enseignement et pédagogie, ce n'est pas l'enseignant – c'est d'abord le pédagogue. Pour l'enseignant il existe bien sûr des problèmes *pédagogiques* : mais ceux-ci ne relèvent pas d'une science séparée ; ce sont des problèmes qui se posent aux enseignants mêmes. L'enseignant ne croit pas que sortant des bancs de l'université il est tout armé, muni de son savoir disciplinaire, pour affronter les vingt ou trente élèves qui lui font face tout à coup : mais cela ne veut pas dire que ces problèmes pédagogiques, qui se posent à lui, devraient relever d'une science à part et séparée [205]. L'enseignant peu expérimenté accueille avidement, pour cette raison, les conseils que lui prodiguent des collègues qui le sont plus que lui. Mais ces conseils *pédagogiques* ne relèvent pas pour autant de la « pédagogie », ou d'une « science de l'éducation [206] ».

Au contraire, le pédagogue, de son côté, accomplit la distinction. C'est que faire cette distinction est en réalité le point de *départ* nécessaire à l'existence de sa science : il n'y a pas de pédagogie si les problèmes « pédagogiques » relèvent du seul enseignement, et des seuls enseignants. On connaît cette ritournelle, répétée à l'envi par les pédagogues – il faut la prendre au sérieux : « Les enseignants, disent-ils, sont pour la plupart excellents dans leurs disciplines respectives ; oui mais combien nombreux sont malheureusement ceux qui ne sont pas assez pédagogues et ignorent au débouché de leurs études académiques comment enseigner ce qu'ils savent. Il conviendrait qu'ils sachent moins de choses ; mais qu'ils soient en revanche formés à l'art de transmettre ce qu'ils savent. Or la pédagogie se donne expressément ce but : étant très exactement l'art de transmettre ce qu'on sait… » Ce discours, nous n'en mettons pas en question le bon sens pour l'instant (cela viendra). Nous nous contentons de remarquer que celui qui d'abord a besoin (et il en a besoin pour exister) de *séparer* enseignement et pédagogie, c'est le pédagogue – et non pas du tout l'enseignant. Celui-ci est tout au contraire celui qui ignore (involontairement ?) (volontairement ?) l'existence de la pédagogie séparée – et c'est bien, exactement, ce que le pédagogue lui reproche : croire qu'il pourrait aller droit à ses élèves – sans passer par lui.

Plus tard, les choses peuvent « tourner » : et c'est le pédagogue qui (1° par bienveillance) (2° par modestie – sincère ou simulée) (3° par nécessité stratégique, ou ruse) effacera ce que la distinction entre enseignement et pédagogie a de trop tranché. Alors les pédagogues peuvent tout aussi bien tenir ce discours : « Nous ne sommes rien que des enseignants ; comme vous. Et la pédagogie est au service de l'enseignement. » (Au service de quoi d'autre serait-elle en effet, se dit-on ?) La séparation est effacée. Aux enseignants, les pédagogues répètent : « Nous sommes

à votre service. Nous ne faisons que servir les buts qui sont les vôtres... » Cependant, est-ce le cas [207] ?

*

Qui décide d'organiser l'enseignement selon l'approche par compétences fait dès l'abord l'hypothèse que les buts de l'enseignement ne sauraient être décidés par les disciplines ou par les disciplines seules. À tort ou à raison, le pédagogue de la compétence considère les disciplines mal placées pour déterminer ce qu'il est utile d'enseigner à l'élève, ce dont celui-ci a besoin, « dans la vie [208] ». Le pédagogue juge aberrant que la détermination des buts de l'enseignement puisse être ainsi abandonnée à des disciplines possiblement déconnectées aujourd'hui des besoins réels de la société (leur existence même n'est-elle pas après tout parfaitement contingente : n'étant que le résultat, pour chacune, d'un long processus historique ?). N'est-il pas éminemment plus rationnel, pour quelque chose d'aussi fondamental que la détermination des buts de l'enseignement, à l'intérieur d'une société donnée, de partir d'une analyse de la société présente et de ses besoins – autrement dit de partir de la société « telle qu'elle est » (et non pas de l'école telle qu'elle est) ? Ce qui est reproché à l'enseignement traditionnel, c'est précisément de n'enseigner que des disciplines (juxtaposées) (sans coordinations entre elles) (contingentes) (issues d'une histoire capricieuse, hasardeuse) : et ainsi d'imposer aux classes une myriade de choses variées et bariolées, voire possiblement contradictoires entre elles, et qui ne sont pas nécessairement ce dont l'élève a besoin « aujourd'hui », « dans une société comme la nôtre », « au XXI^{e} siècle », etc.

Ainsi la pédagogie en vient à se penser comme une instance capable de redéfinir « librement » – c'est-à-dire au surplomb des disciplines, extérieurement à celles-ci – les buts de l'enseignement. Dès à ce niveau (et avant même d'entrer dans le détail des apprentissages), la pédagogie est donc en mesure de se penser comme une instance de libération du « carcan des disciplines ». (« La question – écrit par exemple Catherine Reverdy, pédagogue à l'Institut français de l'Éducation – est de savoir comment concilier d'une part les carcans institutionnels et disciplinaires et d'autre part les finalités éducatives d'ouverture nécessaire des contenus à la société [209]. »)

Et remarquons en passant que, si les disciplines sont considérées comme mal placées pour dire ce qui doit être enseigné, c'est aussi que mises en concurrence les unes avec les autres (par le simple fait d'être multiples et nombreuses, sur un temps d'enseignement nécessairement restreint), on aura toujours beau jeu de les soupçonner, quand il s'agit de dire ce qui doit être enseigné, de défendre leur propre chapelle. Et ce, d'autant plus que les disciplines

sont traversées par des passions, en effet ; et que les combats y font rage – au-dedans de chacune, comme aussi entre elles – pour savoir quels objets *importent*. Or c'est précisément sur ces luttes acharnées – pourtant indéniables signes que des objets du monde *importent*, que des objets *importent* en ce monde : puisqu'on se bat pour qu'ils soient *enseignés* – que les pédagogues déversent leur ironie : est moqué à l'envi le débat du biologiste et du géologue, s'opposant l'un à l'autre dans une commission d'élaboration des programmes pour défendre voire imposer auprès des plus jeunes enfants l'objet d'étude qui est le leur ; de même seront moqués des débats entre historiens pour savoir s'il faut enseigner davantage, devant des lycéens, telle ou telle période historique ; ou entre enseignants de français pour savoir s'il faut préférer tel auteur à tel autre [210].

La pédagogie, plus impartiale, vient depuis un dehors pacifier ce désordre. Elle refait l'unité, « lutt[e] contre la fragmentation des apprentissages [211] ». Débarrassée de tout parti pris, et unique au lieu d'être multiple, comme le sont les disciplines, la pédagogie peut depuis l'extérieur décider plus sereinement des véritables buts de l'école, se dit-on. (Sa partialité n'est pourtant que l'expression de sa parfaite et froide indifférence à l'égard de tous les objets du monde – qui sont les objets de l'enseignement : le poème, le théorème, la mélodie, la loi sociale, l'oiseau...) (Rien ne caractérise mieux les disciplines, par démarcation d'avec la froide pédagogie, que d'*avoir des objets*, et *des objets capables d'importer en ce monde*, capables d'enflammer et de déchaîner des passions [212].)

Quoi qu'il en soit, la pédagogie, dans la logique qui est celle de la compétence, dépossède les disciplines de leur pouvoir de déterminer ce à quoi tend leur enseignement. La grille de compétences – qui entérine les référentiels de sortie, à chacun des niveaux ou cycles de l'édifice scolaire – est très exactement l'instrument (le *dispositif*) par lequel une instance extérieure à l'enseignement, extérieure aux disciplines enseignées, vient édicter et lister – indépendamment de celles-ci – les buts de l'enseignement (de l'enseignement en général, comme aussi de l'enseignement des disciplines en particulier). « … j'appelle dispositif tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants [213]. » (La pédagogie est à ce titre un dispositif : et si l'on ne peut dire qu'elle détermine elle-même les buts de l'enseignement, elle est l'interface permettant à une autre instance placée derrière elle (instance de gouvernementalité) de piloter l'immense machine qu'est l'enseignement.)

Et l'on comprend la nécessité de parler ici de *capture* : car la pédagogie ne vient pas se substituer à l'enseignement (aux disciplines) (à l'enseignement des disciplines). Et pour cause – elle se situe, par rapport à elles, sur un tout autre plan. Elle n'intervient toujours qu'après coup. Car il faut bien que les compétences soient cependant acquises sur un contenu ou sur une matière quelconque, c'est-à-dire dans une discipline [214]. Le décret de 2006 instituant en

France le socle commun de connaissances et de compétences le précise : « L'enseignement obligatoire ne se réduit pas au socle commun. Bien que désormais il en constitue le fondement, le socle ne se substitue pas aux programmes de l'école primaire et du collège ; il n'en est pas non plus le condensé [215]. » Il fait donc autre chose – il agit sur un autre plan. (Cette stratégie de la capture par redoublement institutionnel – ici le socle venant redoubler les programmes, sans s'y substituer – a été étudiée par de nombreux historiens. Pour capturer, on vient doubler le schéma institutionnel existant : mais on le « laisse » fonctionner.) La pédagogie sait pertinemment qu'elle a tout intérêt à laisser fonctionner les disciplines, à les laisser faire ce qu'elles font et savent faire, de longue expérience (et la pédagogie sait, quoi qu'elle en dise, que les disciplines, dans une certaine mesure, ont fait leurs preuves ; elle sait que l'enseignement enseigne). Mais alors elle les laisse fonctionner pour mieux, ensuite, faire la capture de ce qui, de leur enseignement, doit de son point de vue être capturé. Puisque c'est elle désormais qui édicte et explicite les buts « en sortie » [216]. Elle n'a pas besoin d'entrer dans chaque interstice, d'intervenir à tout moment de l'enseignement : elle peut laisser faire ; elle a intérêt à laisser faire – le plus souvent ; du moment qu'elle puisse avoir la main, *en sortie*, *à la fin*, sur ce à quoi tout cela tend.

Ceci explique que certains enseignants et enseignantes, encore aujourd'hui, dans le secondaire par exemple, ne soient confrontés que de manière assez lointaine à la « compétence » : on laisse par exemple les enseignantes et enseignants faire leur travail à peu près librement au quotidien, comme avant (enseigner l'histoire, la philosophie, etc.). Mais leur enseignement est en fait capturé à d'autres fins par la machine pédagogique, en sortie – par énonciation des finalités. On peut à titre d'exemple citer la manière dont les programmes de Sciences économiques et sociales pour le lycée, au cours des dernières années, ont été modifiés dans leur formulation fondamentale [217]. Quand dans un programme d'enseignement au sens strict sont traditionnellement indiqués des thèmes d'enseignement pour lesquels l'enseignant construit un cours [218] – dans les limites données par le cadre qui est celui de sa discipline [219], on trouve désormais des « objectifs d'apprentissages » dont certains sont exprimés sous la forme – très caractéristique – d'énoncés *fermés* : « comprendre que… », « savoir que... ». Indépendamment même de l'orientation idéologique en question (ici plutôt néolibérale – mais la teneur idéologique pourrait être autre), ce qui est en jeu est cette refermeture ou clôture de la discipline sur des énoncés « établis » et « admis », devenant les objectifs d'acquisition attendus pour les élèves : quand au contraire une discipline n'existe jamais qu'indéfiniment ouverte. Un tel exemple illustre déjà la manière dont par la formulation d'attendus la pédagogie vient bloquer et refermer, en le capturant, le fonctionnement libre d'une discipline [220].

Mais sans doute la capture est-elle plus visible encore dans le cas de compétences non plus seulement disciplinaires – mais de compétences dites

transversales (et par exemple comportementales ou psychosociales), de plus en plus répandues dans les référentiels, comme on sait. (Ce sont les compétences citoyennes, sécuritaires, sanitaires, hygiéniques, informationnelles, etc. [221]) Car il devient alors encore plus apparent que la discipline n'est plus sollicitée que de façon intéressée, dans le but de faire acquérir quelque chose (un comportement, un savoir-être) qui n'est pas intrinsèque à celle-ci : et qui ne fait qu'utiliser le terrain de celle-ci pour s'implémenter. Les pédagogues, depuis plusieurs années, parlent en ce sens – et de façon caractéristique – de disciplines « contributives » : par ce terme il faut comprendre que l'on fait *contribuer* les disciplines à un plan d'enseignement qui leur est extérieur, sinon étranger [222]. Tout l'art du pédagogue de la compétence, comme expert chargé d'implémenter une compétence comportementale nouvelle dans une population, consistera précisément désormais à : 1° repérer les disciplines possiblement contributives ; puis 2° à faire redescendre dans les programmes de chacune d'elles la compétence en question, en la liant au mieux avec un contenu de programme ou avec des compétences dites disciplinaires, qui auront l'heur de s'y prêter. Art de la combinatoire et de la capture d'objets, s'il en est [223]. (Remarquons en passant que l'apprentissage, ainsi conçu, n'est plus structuré par les objets du monde mais par le seul développement ou cursus de l'élève et par la succession des compétences à mettre en œuvre pour lui : le « sens » de l'apprentissage est produit pour l'élève, pour le parcours individualisé et individualisant de l'élève : les disciplines s'alignent sur ce parcours – *en contribuant* [224].)

Il convient d'insister dès ici sur le fait que la pédagogie, qui est fondamentalement discipline-*disziplin*, comme on va le voir, se trouve par ce biais en mesure d'utiliser – de capturer – les disciplines-*fächer* et leur autorité institutionnelle, pour les faire servir et contribuer à l'évaluation d'aptitudes (essentiellement des comportements) qui restaient jusqu'alors complètement en dehors de leur domaine, et qu'il ne serait venu à l'idée d'aucun enseignant de vouloir évaluer. (Voir les développements donnés en ce sens, sur l'extension du domaine de l'évaluation, dans la Thèse n° 11 [225].) En ajoutant des compétences comportementales aux compétences *fach*-disciplinaires dans les référentiels des disciplines, la pédagogie capture subrepticement l'autorité de l'enseignant (laquelle ne lui vient à l'origine que de sa *maîtrise*, en une discipline donnée, et qu'il n'a donc de légitimité à exercer que dans les limites de celle-ci) : la pédagogie capture cette autorité pour faire contrôler et évaluer à l'enseignant d'une discipline-*fach* des aptitudes ne relevant pas de celle-ci (ni, par conséquent, de sa sphère de *compétence*, au sens ici juridique du mot), mais relevant de la pure discipline-*disziplin.* Les enseignants se trouvent ainsi requis, mobilisés, pour travailler à ce pour quoi rien, dans leur discipline-*fach*, ne les destinait : la normalisation comportementale (disciplinaire-*disziplinär*) de leurs élèves [226]. Et voilà aujourd'hui l'enseignant d'EPS sommé d'évaluer la capacité d'altruisme, d'entraide et de motivation de ses élèves ; voilà l'enseignant de SVT mobilisé

pour obtenir des élèves de meilleurs comportements affectifs, sexuels, et de meilleurs gestes barrières (compétences sanitaires et émotionnelles) ; voilà l'enseignant d'histoire mobilisé pour aider à l'acquisition de meilleurs comportements citoyens (apprendre à voter et à voter correctement, en s'informant aux bons endroits, etc.). La pédagogie de la compétence, en matière d'évaluation, signe une extension inédite de la compétence de l'autorité de l'enseignant : hors de sa discipline-*fach* – en direction de la discipline-*disziplin* [227]. Autrement dit la capture (de l'enseignement) n'est pas seulement une capture utilitariste (en vue de l'économie et du marché) ; elle est aussi une capture *disziplin*-disciplinaire.

(La logique récente des labels et des certifications fonctionne également en ce sens. Un label est en effet mis en place extérieurement à toute discipline ; il serait cependant coûteux de le faire enseigner et certifier par des prestataires extérieurs : on mobilise alors des enseignants intérieurement aux établissements pour les faire contribuer, sur le temps scolaire le plus souvent, à l' « enseignement » des compétences inscrites dans ce label (sur la base du volontariat – ou non), mais surtout à l'évaluation et à la certification de ces mêmes compétences. La manière dont le personnel enseignant, le temps scolaire, le matériel et les locaux des écoles, sont « captés » pour servir à ces certifications extérieures donnent sans doute le point actuellement le plus avancé de ce que nous avons appelé ici la *capture de l'enseignement*. (Remarquons que c'est aussi à l'occasion de ces certifications que des enseignants prennent une conscience aiguë de l'évidement de leur tâche : ils ne sont plus sollicités que pour installer devant des ordinateurs connectés à un serveur extérieur leurs élèves, puis surveiller ceux-ci le temps qu'ils « apprennent » le contenu dudit label (un contenu dont l'enseignant ignore tout), avant d'être exposés à l'évaluation et à la certification automatisées [228].))

On a pu relever ainsi un mouvement double, et en réalité réciproque, dans le dispositif de capture des disciplines : 1° à chaque discipline « mobilisée » (contributive) est attribué un cahier des charges – en plus des seules compétences disciplinaires – en termes de contribution à l'acquisition de compétences comportementales. 2° Et réciproquement, pour chaque compétence ajoutée à la grille, l'on cherchera à en « reverser » l'acquisition dans les divers programmes des disciplines aptes à « contribuer [229] ».

Une telle reprise en main par la pédagogie (en termes de 1° « mobilisation » / 2° « reversement ») est aussi – ou déjà – une reprise en main éminemment politique de l'enseignement [230].

N. B. Il est frappant de constater que, sur cette question de la compétence, le mot de « discipline » pourtant essentiel pour comprendre ce qui se passe est souvent

occulté des débats – oublié ou oblitéré. (Est-ce en raison de l'ambivalence du terme entre discipline-*fach* et discipline-*disziplin* en français, lequel met mal à l'aise les théoriciens [231] ?) Une telle occultation est en particulier absolument manifeste chez les pédagogues. Tout le sens de la révolution des compétences ne se comprend pourtant que par rapport à ce qu'elles font aux disciplines, que par rapport à ce phénomène de *capture* des disciplines [232].

*

Mais il nous faut revenir à cette question laissée en suspens précédemment : celle de l'apparent bon sens qu'il y avait, chez le pédagogue, à dénier aux disciplines le pouvoir de décider de ce qui doit être enseigné dans les classes. Le présupposé initial de la pédagogie de la compétence se trouve en effet ramassé tout entier dans cette façon d'aborder la question du but des enseignements : si on laisse, dit cette pédagogie, l'école être le lieu (incontrôlé) d'un enseignement de disciplines diverses et juxtaposées, il devient impossible de garantir que l'école sera bien au service de la société. Qui en effet donnera l'assurance que ce que les disciplines, dans leurs recès respectifs, décideront d'enseigner, sera véritablement conforme aux besoins des élèves – comme aussi aux besoins de la société elle-même (en termes d'emplois par exemple) ? (Ce « bon sens » politique rejoint ici le précepte néolibéral, fondé tout entier lui aussi sur une réflexion de bon sens apparent, à savoir : la nécessité du contrôle des dépenses publiques, dans les services publics en particulier, pour le bien de la société. Il faut en fonction de ce précepte pouvoir assurer que tout centime alloué au service public d'éducation, comme à tout autre service public, *serve bien la société et les intérêts de celle-ci* [233].)

Une fois ces prémisses adoptées, ne devient-il pas aussitôt évident que c'est au gouvernement lui-même que revient en toute légitimité la tâche d'accorder l'école sur la société – et en particulier de déterminer ce que l'école se doit d'enseigner aux enfants – et dans quels buts ? La décision quant à ce qui doit être enseigné incombe donc aux représentants politiques : et non pas aux disciplines. Elle incombe à la société : et non pas à l'école [234]. Et la grille de compétences, dans cette perspective, devient très précisément le dispositif par lequel un gouvernement reprend la main sur l'enseignement prodigué dans ses écoles – en se donnant les moyens de redéfinir et de lister lui-même les buts de celui-ci. Or la pédagogie – comme « instance » ou simplement « discours » en surplomb des disciplines – devient pour cette capture l'instrument le plus sûr. De très nombreux pédagogues sont d'ailleurs persuadés d'accomplir une opération politique louable quand répondant à la demande gouvernementale ils se mettent à redéfinir les programmes, sous la forme de grilles de compétences. En l'occurrence, ils se persuadent d'accomplir un acte de réappropriation

démocratique d'un pouvoir jusque là négligemment ou trop vite abandonné à l'arbitraire de disciplines instituées et échappant à tout contrôle politique. Certains parmi les plus enthousiastes sur cette pente vont jusqu'à réclamer que les programmes scolaires, organisés sous forme de référentiels de compétences, ressortissent effectivement des prérogatives du pouvoir politique – et par exemple soient très directement décidés et votés par le parlement, après tout élu au suffrage universel [235].

Or une telle capture a pour conséquence de mettre l'école à disposition du gouvernement : mieux, elle fait de l'école un instrument de gouvernement. (D'où une double thèse sur laquelle nous n'aurons de cesse de revenir buter : 1° la pédagogie est toujours déjà « gouvernement » ou « gouvernementalité » ; 2° le (bon) gouvernement est toujours déjà « pédagogie » [236].)

Certes, le fonctionnement ancien (si nous entendons ici par « ancien » ce qui précède le moment de capture) n'empêchait pas le pouvoir politique d'exercer son influence sur l'école et sur le contenu même de ce qui y était enseigné. Pourtant, le pouvoir central n'avait pas directement la main sur le contenu des programmes ; en particulier le voyait-on se heurter, institutionnellement, aux disciplines – difficiles à manœuvrer. 1° D'abord parce que les disciplines sont multiples et dispersées : une discipline pouvait bien céder et pencher soudain vers un bord, obéissant à quelque pression gouvernementale (ou à une manœuvre émanant de quelque autre instance), sans pour autant que les autres l'accompagnent nécessairement sur cette pente. 2° Ensuite parce qu'il est connu que les disciplines, institutionnellement, sont des corps mastodontes – lents à remuer : elles sont faites de la juxtaposition et du complexe amalgame de départements universitaires dispersés, de revues d'inclinations diverses voire possiblement antagoniques, internationalement connectées, d'associations d'enseignantes et d'enseignants, de syndicats, de courants d'idées divers et mouvants… Il fallait des années pour obtenir qu'un changement ait lieu dans un programme : car il était nécessaire de faire plus ou moins s'accorder, à l'intérieur d'une discipline, ses différents courants, et de composer avec chacun d'eux au milieu de la cacophonie.

Ainsi, un gouvernement n'a jamais sur les disciplines qu'une prise limitée – à moins que celles-ci ne soient véritablement mises au pas, comme ce peut être le cas dans les régimes autoritaires (*Gleichschaltung*). (Mais c'est là une manière fort coûteuse, à bien des égards.) Le référentiel de compétences est tout au contraire le moyen gouvernemental de piloter les disciplines, depuis le dehors – mais (comme nous avons tâché de le montrer ci-dessus) : *en les laissant faire – et sans avoir à s'exposer à la nécessité – coûteuse, déplorable – de les mettre au pas une par une.* (C'est ce que nous appelons « capture » et ce n'est donc pas du tout une mise au pas (*Gleichschaltung*).) Un gouvernement peut désormais décider puis mettre rapidement en œuvre, par « reversement » et « mobilisation » (dans l'acception des termes retenue ci-dessus), l'implémentation, à tel ou tel étage du

système scolaire, d'une compétence, jugée au niveau gouvernemental subitement indispensable, pour une population donnée. Voir par exemple l'implémentation récente de bons comportements en matière écologique. Mais c'est le cas tout aussi bien pour les « bons comportements en matière sanitaire » ou « en matière de sécurité », ou « en matière financière » ou « informationnelle ». Chaque fois peuvent être édictées des compétences nouvelles, ayant pour but l'implémentation de comportements souhaités – ponctuels et nécessités par des situations d'urgence (crise sanitaire) ; ou plus durables et relevant de nécessités de gouvernance profonde. On parle, dans tous ces cas, d'« éducation à… ». (Et chaque fois, par ce pilotage pédagogique extériorisé, les disciplines sont institutionnellement court-circuitées [237].)

Si l'on veut s'arrêter un instant sur un exemple, celui de l'éducation à l' « esprit critique » est à bien des égards remarquable : compétence nouvelle, son implémentation extrêmement rapide a été simultanée dans presque tous les pays européens. Or, à l'origine en effet : une préoccupation gouvernementale liée à un risque – tôt repéré par l'OCDE notamment : la multiplication et la diffusion inquiétante de mauvais comportements « informationnels » dans des franges toujours plus importantes des populations [238]. Ont pu se mettre en place en réponse, avec une rapidité impressionnante précisément permise par l'interface « pédagogique », à peu près simultanément dans les différents pays, des dispositifs de remédiation sous la forme d'une compétence nouvelle d'« esprit critique » (*critical thinking*), conçus comme « éducation à » de bons comportements en matière d'information [239]. Sur cet exemple s'illustrent 1° l'immense efficacité et souplesse de pilotage du dispositif nouveau : sans avoir besoin de passer par les disciplines – qui sans doute n'auraient pas manqué d'opposer, volontairement ou non, leur inertie, voire des objections de fond à une telle entreprise –, le gouvernement, pour lutter contre un redouté « désordre informationnel [240] », put inventer et mettre en place un « enseignement » nouveau en l'espace de quelques mois : et le répandre (par « contribution » et « reversement ») dans tout le système éducatif. 2° Mais cet exemple illustre autre chose aussi : il illustre comment une chose aussi infiniment précieuse que l'esprit critique, quand on la transforme en « compétence » (c'est-à-dire en disposition extra-disciplinaire), quand on l'abandonne aux pédagogues, se vide de toute puissance ; devient « éducation au juste milieu » ; produit des effets de « normalisation » et de « soumission » contraires à l'esprit de tout enseignement et de toute *fach*-discipline [241].

On comprend en tout cas, sur cet exemple, que toute question, dite dans ce nouveau vocabulaire « socialement vive » – vocabulaire en partage entre gouvernementalité et pédagogie – peut ainsi être convertie en « compétence » – et pédagogiquement implantée aussitôt. Il s'agit, du point de vue de la gestion gouvernementale, en considérant l'école comme un outil de gouvernement, de réduire le temps de réponse : pour l'OCDE, « le système scolaire doit s'efforcer

de raccourcir son temps de réponse, en utilisant des formules plus souples que celles de la fonction publique […] [242] ». Le dispositif de la compétence est au service de cette souplesse et de cette rapidité (elle court-circuite les résistances et carcans anciens ; elle capture les forces, pour les faire contribuer). Le dispositif, remarquait Agamben, a « toujours une fonction stratégique concrète et s'inscrit toujours dans une relation de pouvoir » : il a « pour objectif de faire face à une urgence pour obtenir un effet plus ou moins immédiat [243] ».

*

Il y a donc une naïveté absolument considérable à s'obstiner à voir dans l'approche par compétences, comme le font pourtant nombre de pédagogues emportés sur cette pente par le « bon sens » tel qu'exposé ci-dessus, la réalisation d'un rêve de pilotage *démocratique* de l'école – *au service de la société*. Il n'y a pas de pilotage démocratique possible de l'enseignement. L'enseignement ne saurait être piloté par une instance politique (sans devenir autre chose qu'un enseignement) (sans devenir aussitôt une instance d'endoctrinement, ou d'implémentation de bons comportements, au sein de diverses couches de population). Il n'y a en effet d'enseignement qu'absolument libre (de toute politique) (de toute pédagogie).

Le pédagogue, dès lors qu'il s'en prend aux buts de l'enseignement depuis le dehors de l'enseignement, le capture ; et l'empêche d'être un enseignement libre et véritable. (Ce qui est attaqué actuellement, tandis que dans les universités les départements sont sommés un à un de redéfinir leur enseignement en déclarant des « référentiels de connaissances et de compétences » « en sortie », ce n'est rien moins que le principe énoncé en 1810 par Wilhelm von Humboldt de l'indépendance des institutions d'enseignement à l'égard de tout pouvoir politique quel qu'il soit (« … *von aller Form im Staate losgemacht* [244] »). Ce qui est attaqué c'est la liberté des disciplines – c'est-à-dire la possibilité de l'enseignement.)

L'opposition entre pédagogues et enseignants n'est donc pas le fait d'humeurs passagères, ou d'ajustements institutionnels défaillants – elle est consubstantielle au projet (social) (politique) de la pédagogie [245]. Les enseignants ont besoin de moyens et de temps pour affronter les problèmes pédagogiques qu'ils rencontrent, y compris en se nourrissant des apports d'autres sciences et d'autres disciplines : mais ils n'ont surtout pas besoin d'une pédagogie *séparée*… La pédagogie séparée, c'est l'enseignement capturé et soumis [246].

> « Malgré tout, la pédagogie a de beaux jours devant elle, car elle peut s'appuyer sur des alliés puissants : tous ceux dont elle sert les intérêts. »
>
> J.-Cl. Milner, *De l'école,* p. 75.

CONCLUSION : Perte de l'objet et fixation sur le sujet. Quand le but de l'enseignement devient la seule éducation...

> « … l'histoire, au contraire, montre que les modernes n'ont pas été rejetés dans le monde : ils ont été rejetés en eux-mêmes. […] La grandeur de la découverte de Max Weber à propos des origines du capitalisme est précisément d'avoir démontré qu'une énorme activité strictement mondaine est possible sans que le monde procure la moindre préoccupation ni le moindre plaisir, cette activité ayant au contraire pour motivation profonde, le soin, le souci du moi. »
>
> Hannah Arendt, *Condition de l'homme moderne*, trad. G. Fradier, rééd. Pocket, 1983, p. 321-322.

> « … nous sommes actuellement dans le monde selon la modalité de privation de monde. »
>
> Frank Fischbach, *La Privation du monde*, Vrin, 2011, p. 21.

Une capture totale, poussée à son comble, de l'enseignement par la pédagogie correspondrait au moment où l'enseignement n'irait plus aucunement aux « objets » enseignés (désignés par l'enseignement) mais, suivant la logique propre à l'approche par compétences, serait en permanence reversé au compte du « sujet » apprenant... Rien (aucun *objet*) ne serait plus appris pour lui-même ; tout n'aurait lieu toujours qu'au profit de l'élève (le *sujet*), ainsi doté – à l'occasion de leçons successives – de telle et telle compétence [247]. Aussi aurait-on pour finir tellement arraisonné l'enseignement qu'on n'enseignerait, à la lettre, plus *rien*

(*nullam rem* ; plus aucun objet). On n'enseignerait plus que pour, à l'occasion de tel ou tel objet (fortuit, indifférent), éduquer un sujet. « D'un côté donc – pour reprendre la terminologie des théologiens – l'ontologie des créatures, de l'autre, l'*oikonomia* des dispositifs qui tentent de les gouverner et de les guider vers le bien [248]. »

La manière de définir les programmes d'enseignement atteste un tel basculement : quand l'on passe de listes formulées en termes d'*objets* du monde (« La Révolution française », « *Les Fleurs du Mal* », « Les lois de la trigonométrie élémentaire », etc.) au « portfolio » de l'élève, déclinant les aptitudes gagnées par et pour lui, sur son parcours d'apprenant. En permanence l'élève pense son cheminement (on lui fait penser son cheminement) comme une progression de ses compétences propres – non comme une progression en direction d'objets du monde, bigarrés et nombreux. En permanence, l'élève est ramené à lui-même ; épinglé sur son moi [249].

*

Dans une telle configuration, les objets de l'enseignement ne servent plus que comme matériaux pour des éducations à… (Et l'*éducation*, contre l'enseignement, devient en effet l'alpha et l'oméga – à l'école comme aussi en dehors d'elle. Or éduquer l'élève à …, c'est bien chaque fois le constituer comme sujet (sujet du marché du travail) (sujet de sa propre orientation tout au long de la vie) (sujet de la citoyenneté démocratique) (sujet de l'hygiène collective et prophylactique) (sujet de la bonne information) (etc.) [250].)

L'enseignement, dans la mesure même où il perd ses objets (objets que la *fach*-discipline constitue et désigne, passionnément), devient purement *disziplin*-disciplinaire. Quand l'enseignement n'a plus d'objet, il ne sert qu'à éduquer des sujets.

Le concept de compétence est bien un opérateur par lequel l'élève est constitué comme sujet (porteur de capacités et d'aptitudes) dans le moment même où il est éloigné, retiré du monde et de ses objets. Autrement dit, la compétence organise exactement une subjectivation sur fond de perte du monde : elle réalise comme à la lettre la subjectivité privée de monde, telle que l'a étudiée Franck Fischbach (à la suite de Arendt notamment). Contrairement à ce qu'on avait pu penser jusque là, la modernité se caractérise moins par l'éclipse de la transcendance, par la destitution de l'au-delà du monde, ou par une réification du sujet (Lukács), que par une impossibilité à se rapporter au monde, à ce monde. On pourrait dire en ce sens, en reprenant les mots de Fischbach et en les appliquant à la compétence, que celle-ci, précisément, « assign[e] une identité de sujet, c'est-à-dire l'identité d'un être-hors-monde, d'un être démondanéisé, d'un être évidé,

épuré, désobjectivé [251] ». C'est parce que l'enseignement cesse, dans l'approche par compétences, de se rapporter à un objet capable d'importer, qu'il laisse le sujet s'enfermer en lui-même (et en même temps devenir parfaitement impuissant) – et qu'il se fait, à mesure qu'il abandonne la tâche intentionnelle des disciplines-*fächer*, toujours plus *disziplin*-disciplinaire : « … cette figure du sujet retiré et évidé [...] est aussi, en raison même de son retrait, de son repli et de son évidement, un sujet *impuissant*, soumis à la logique du Capital dans l'exacte mesure où lui ont été soustraits tous les points d'appui susceptibles d'étayer une résistance possible [252] ». Telle est la promesse non tenue (ou trop bien tenue) de la compétence : elle faisait au sujet la promesse qu'on s'occuperait activement de lui (« l'élève mis au centre du système éducatif... ») ; elle lui promettait qu'il serait toujours mieux muni et toujours mieux doté (de capacités) (promesse d'*empowerment*) ; elle lui promettait énergie, créativité, puissance d'agir : or elle ne fait en réalité – précisément en se concentrant sur le sujet, en le détachant du monde et des objets, et des autres –, que fabriquer les conditions d'émergence d'un sujet entièrement dépendant, impuissant – et dont même les rares puissances (compétences) n'existent que branchées sur des dispositifs auxquels il lui faut pour les faire exister se livrer sans merci.

« Si telle est la situation de départ, quelle peut en être l'issue ? La "subtile issue" qu'entrevoyait Deleuze, c'était celle de "croire, non pas à un autre monde, mais au lien de l'homme et du monde" [253]. » La « subtile issue », pour l'enseignant, est donc de croire à l'enseignement – comme lieu de *désignation* effectif du monde. Si la compétence est précisément l'opérateur venu obstruer le mouvement spontané qui jette le sujet « au milieu des choses » « là-bas sur la grand'route », pour le ramener constamment à son moi (à son impuissance angoissée, à ses manques...), l'enseignement est le lieu d'une résistance possible – intentionnalité redoublée : *désignation d'objets du monde capables d'importer*.

> « Mais, si l'on veut que les individus recouvrent leur propre puissance d'agir et puissent finir par échapper aux dispositifs qui les en séparent, il faut commencer par pointer le fait que ces dispositifs (sociaux, politiques, idéologiques) ont pour trait commun de *fonctionner au sujet* : leur fonctionnement exige – et, généralement, obtient – des individus qu'ils se conçoivent eux-mêmes comme des sujets, c'est-à-dire comme des êtres séparés du monde... »
>
> Franck Fischbach, *Sans objet*, p. 22

NOTA BENE N° 1 : Sur la refermeture ou l'ouverture de l'enseignement quant aux buts.

On a vu que la pédagogie de la compétence capturait l'enseignement d'une discipline en le « refermant » sur des buts assignés : s'employant à indiquer à l'avance à quoi doit servir cet enseignement, déclarant les effets de savoir qu'il est destiné à produire sur les élèves. Or une discipline-*fach* n'existe en tant que telle qu'à la condition de n'être refermée sur aucun but préalablement assigné. Tout, dans une discipline, doit toujours pouvoir être mis en question : non seulement ses résultats ; non seulement les réponses aux questions qui se posent à elle ; mais tout aussi bien ces questions mêmes ; tout aussi bien les présupposés qui commandent à ces questions – et jusqu'à la définition de cette discipline, jusqu'à sa légitimité... Rien, au sein d'une discipline, n'est jamais définitivement acquis (pas même la nécessité de son existence).

Ne serait-il pas cependant excessif d'exiger pour la discipline telle qu'enseignée devant des élèves de collège voire de primaire le même impératif absolu et intangible de non-fermeture que pour la même discipline enseignée à l'université, à la pointe la plus avancée de la recherche [254] ? Rien n'attire plus les foudres du pédagogue que l'*hybris* de l'enseignant qui à des élèves de six, dix ou quinze ans prétend apporter un savoir qui serait celui de sa discipline (académique, universitaire) : le pédagogue, là contre, prend la défense de l'enfant. Et, pour cela, il commence par faire une démarcation : il y a discipline et discipline, dit-il. La discipline scolaire, telle qu'enseignée, ne peut pas être la discipline réelle, telle que pratiquée à l'université ou ailleurs : « les disciplines scolaires diffèrent des sciences, notamment en ce qu'elles sont le résultat d'une transposition didactique qui les rend enseignables [255] ». (Un tel geste est en réalité d'emblée un geste de mise sous surveillance des puissances du savoir ; un geste de confiscation ; une capture. Il justifie que la discipline scolaire ne puisse revendiquer cette ouverture qui est le propre d'une discipline en mouvement, en train de se faire ; il rend acceptable que la discipline scolaire se referme sur des buts.) (Or, qui formulera ces buts – sinon le pédagogue ? Qui fera et contrôlera cette « transposition didactique » – sinon les experts didacticiens, sinon la pédagogie ?)

Ce qu'en somme la pédagogie reproche fondamentalement à l'enseignant : c'est de croire que quand il enseigne les mathématiques, il fait *réellement* des mathématiques avec ses élèves ; *réellement* de l'histoire, quand il enseigne l'histoire ; *réellement* de la philosophie, etc. Si la pédagogie de la compétence vide l'instant d'enseignement de sa réalité (en rapportant toujours et en permanence ce qui *a lieu* à un *ailleurs* [256]), c'est précisément parce qu'elle refuse que la discipline scolaire, la discipline *enseignée*, ce soit réellement les mathématiques, l'histoire, la philosophie, etc. Pour le pédagogue, la séquence d'enseignement n'a jamais lieu *réellement* pour elle-même, tout n'ayant jamais

lieu que pour plus tard ; que pour autre chose ; que pour ailleurs. (L'objet, l'instant, le geste d'apprentissage : tout cela est au service de l'acquisition de compétences – pour plus tard). Si l'enseignant de sport invite ses élèves à jouer au football sur le petit terrain goudronné, il ne faudrait surtout pas que ceux-ci, véritablement, jouent au football. Ils peuvent le croire (et après tout on peut le leur faire accroire). Mais au fond l'enseignant-pédagogue sait, lui, que c'est autre chose qui se passe… (Et la moitié des élèves est requise hors du terrain pour noter et contrôler depuis là, à l'aide de grilles, les diverses actions et acquisitions de leurs camarades en train de « jouer ».)

Pourtant la musique jouée à la flûte par l'enfant en classe n'est-elle pas de la musique ? L'élève qui applique le théorème de Pythagore ne fait-il pas des mathématiques ? Celui qui se lance dans l'écriture de sa dissertation ne fait-il pas de la philosophie ? (La pédagogie *déréalise* le réel, toujours : et ensuite reproche à l'enseignement des disciplines d'être abstrait.)

*

La distinction faite par les pédagogues, et exemplairement à l'instant par Bernard Rey, entre discipline et discipline, n'a pas lieu d'être – sauf à accepter de créer les conditions de la capture « pédagogique » des disciplines enseignées. C'est en faisant le pari de cette continuité (*l'enseignement d'une discipline, même au plus petit niveau, est pratique de cette discipline, au sens le plus strict*) que l'enseignement peut s'inscrire dans une démarche émancipatrice. Quand à l'école primaire l'enseignante ou l'enseignant fait des mathématiques avec ses élèves de six ou sept ans, il fait des mathématiques (en adaptant évidemment son enseignement au niveau de ses élèves). Mais découvrir à six ou sept ans les puissances de l'addition ou de la multiplication, les bizarreries du nombre, c'est déjà faire des mathématiques (les mêmes que celles qui se poursuivent au lycée, à l'université, et à la pointe des recherches les plus avancées).

Obliger l'enseignement, la discipline, à déclarer ses buts (or c'est le sens de la grille de compétences), c'est pour le pédagogue un moyen de conjurer son angoisse devant les puissances incontrôlées et incontrôlables du savoir. Il est frappant de constater en effet avec quelle crainte (et, dès qu'il est en position de pouvoir : avec quelle désapprobation destructrice, avec quelle censure) le pédagogue affronte un enseignement qui ne dit pas, qui refuse de dire et de considérer ses effets. Il faut voir l'énergie que le pédagogue met en œuvre pour se rassurer, dès qu'il en a l'opportunité, sur les effets d'un enseignement (du moindre enseignement). Une part non négligeable de l'art pédagogique consiste à lister,

cartographier, *disziplin*-discipliner, les effets de l'enseignement. (La grille de compétences est cette domestication des puissances de l'enseignement.) C'est comme si le pédagogue pressentait – à très juste titre – que l'effet d'un enseignement véritable est en réalité infini, contraire à toute clôture et refermeture, étant l'*initium*, le commencement, d'une chaîne d'événements indéterminés, incontrôlables et sans fin. « Le grammairien qui une fois la première ouvrit la grammaire latine sur la déclinaison de *rosa, rosae* n'a jamais su sur quels parterres de etc. [257] » La pédagogie est en permanence occupée à refermer ce que l'enseignement a pour destination d'ouvrir.

*

Il faut que la biologie enseignée dans les écoles (à quelque niveau que ce soit) soit de la biologie ; que l'histoire enseignée dans les écoles soit de l'histoire, etc. Car alors la décision quant au contenu et à la forme de l'enseignement de la biologie reste au pouvoir du biologiste. (Et ne tombe pas en celui du pédagogue.)

Quand un enfant applique sur le triangle rectangle qu'il vient de tracer à la règle et à l'équerre sur une feuille le théorème de Pythagore, cet enfant fait des mathématiques (qu'il soit en Chine, en France, au Chili...). Il fait véritablement des mathématiques : 1° il n'est pas en train de se préparer – dans une école – à un ailleurs (acquérir des savoirs pour plus tard) ; 2° ce qu'il fait il le fait dans l'instant – et l'instant est plein de ce qu'il fait. De quel droit (et dans quel but) ôter à l'enfant la réalité de ce qu'il fait ? De quel droit (et dans quel but) lui dénier la liberté de faire, quand il est à l'école, des mathématiques, de la musique, de la philosophie, au sens le plus fort ? Il n'y a que dans une classe où est présent, au lieu d'un enseignant, un pédagogue, que ce qu'on fait ne relève pas de ce qu'on fait (ne relève pas de la discipline enseignée) (et est en permanence capturé – *pour autre chose* [258]).

NOTA BENE N° 2 : Une remarque concernant la « liberté pédagogique ».

La liberté pédagogique n'est pas la liberté d'un individu. Elle est d'abord la liberté d'une *discipline.* Un individu ne s'en fait le porteur qu'en tant qu'il est, ici ou là, tant bien que mal, représentant parmi d'autres de cette discipline ; et donc détenteur de la liberté d'exercice institutionnellement accordée à celle-ci [259].

C'est donc la liberté pédagogique qui est très directement attaquée quand la mission de l'enseignant n'est plus encadrée par sa discipline, mais se trouve capturée et soumise à des injonctions extérieures (extra-disciplinaires,

pédagogiques). Il est intéressant à ce titre d'aller voir ce que les programmes de SES nouveaux, dont nous avons parlé précédemment, disent à propos de la liberté pédagogique, au moment où ils y attentent – en « refermant », comme nous l'avons vu, l'enseignement sur des résultats attendus, déterminés à l'avance. Les rédacteurs de ces programmes furent sans doute plus ou moins conscients qu'ils touchaient à la liberté pédagogique ; ils se sentirent comme obligés de faire cet ajout :

> Le programme définit ce que les élèves doivent avoir acquis à la fin de l'année. […] Dans le cadre de ce programme, les professeurs exercent leur liberté pédagogique, en particulier :
> – pour organiser leur progression de cours sur l'ensemble de l'année scolaire en l'adaptant à leurs élèves ;
> – pour articuler de façon cohérente les savoir-faire applicables à des données quantitatives et aux représentations graphiques avec le traitement du programme ;
> – pour adapter leurs méthodes de travail à leurs élèves [260].

La liberté *pédagogique* – la liberté *du point de vue du pédagogue* –, ce n'est plus que la liberté dans le choix des moyens. (On sait que c'est là un précepte du management néolibéral : *laisser toute liberté aux actrices et acteurs sur les moyens mis en œuvre – puisque les objectifs, en revanche, ont été « arrêtés » en amont, « déterminés » ailleurs… Mais laisser aux actrices et acteurs la liberté de travailler à leur rythme, avec leurs moyens propres.*)

NOTA BENE N° 3 : Pédagogie et disciplines. Réalisation institutionnelle de la capture. Exemples.

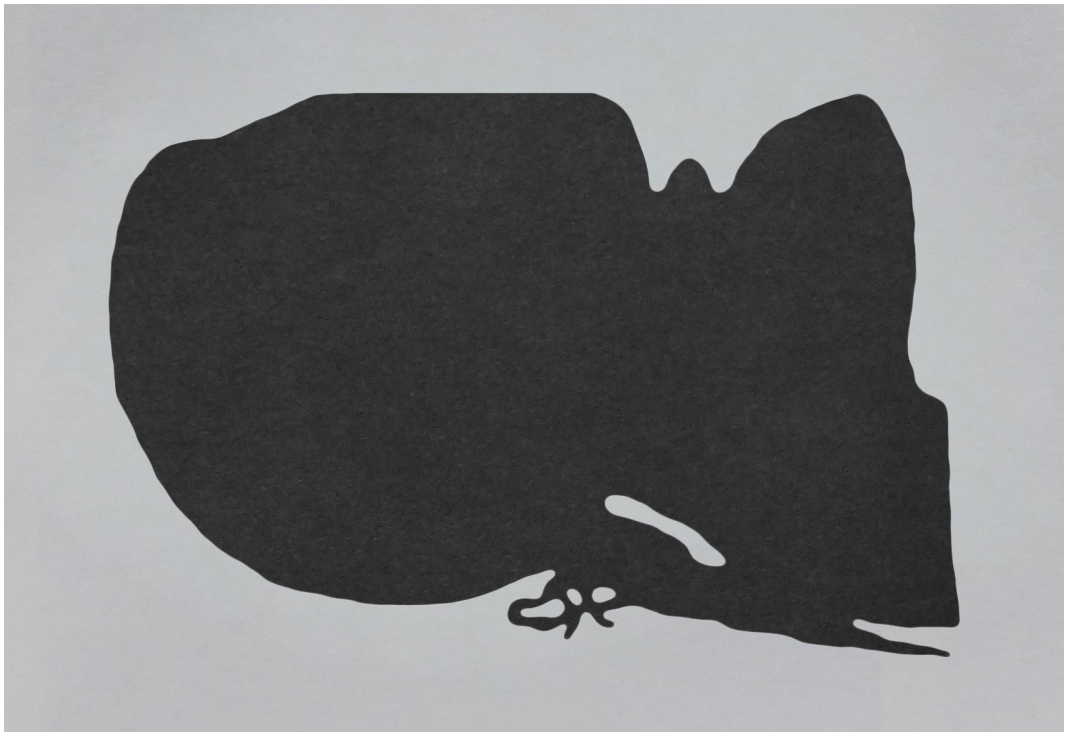
La capture dont il a été ici question prend, *institutionnellement*, des formes diverses (aux différents étages de l'édifice scolaire). Dans les collèges et les lycées, des textes nouveaux garantissent aux principaux et proviseurs un « rôle déterminant » dans « le pilotage pédagogique et éducatif des établissements [261] ». Leurs prérogatives administratives doivent pouvoir s'étendre désormais dans le champ pédagogique [262]. Renforcer le pouvoir local des chefs d'établissements sur les enseignants, c'est se donner les moyens d'imposer le « pilotage pédagogique » – le cas échéant contre d'éventuelles résistances *fach*-disciplinaires. (Un enseignant, jusqu'alors, n'avait sur le plan de son enseignement à répondre que devant son corps d'inspection – c'est-à-dire devant sa *discipline.*) Les chefs d'établissements sont appelés à se ressaisir du pédagogique, et à se faire eux-mêmes vecteurs de la pédagogie (comme gouvernementalité) : c'est qu'on a conscience que les disciplines ne *contribueront* pas nécessairement de leur plein gré ; il faut pouvoir organiser si besoin – localement – la contrainte [263]. (La

réforme récente des concours de recrutement des futures enseignantes et enseignants du secondaire (CAPES), qui prévoit une diminution du poids des épreuves disciplinaires au profit d'une épreuve dite de « pédagogie » (« entretien avec le jury » ayant à porter notamment sur des directives gouvernementales concernant le métier d'enseignant), accompagne elle aussi ce déplacement : *affaiblir les disciplines – renforcer la gouvernementalité* [264].)

De manière semblable, dans les universités, l'« autonomie » accordée conduit à un renforcement du pouvoir local des directions d'établissements, vectrices du nouveau « pilotage pédagogique » [265]. Pendant ce temps, au niveau national, un « processus d'évaluation des formations », externalisé, se met en place, piloté par le Hcérès [266].

NOTA BENE N° 4

On peut relever plusieurs autres causes, plus contingentes, mais pas moins efficientes, au fait qu'on préfère habituellement éviter d'opposer frontalement pédagogie et enseignement. 1° Certains enseignants de disciplines, même à l'université, sont mal à l'aise pour entrer en conflit avec les représentants des sciences de l'éducation – qui, après tout, *sont quand même leurs collègues*. Et ne faut-il pas considérer que les scientifiques de l'éducation enseignent eux aussi quelque chose (une discipline, nommée « pédagogie » ou « sciences de l'éducation ») ? 2° L'opposition entre « pédagogie » et « enseignement » a été la première fois de façon tranchée établie par un auteur suspect ou devenu suspect depuis : Jean-Claude Milner. Or souvent il arrive – de façon très compréhensible – que des enseignantes ou enseignants préfèrent se placer du côté d'auteurs qui, sur la question des compétences, confondent tout, sont inconsistants, mais qui sont éminemment bienveillants et très sympathiques (comme Bernard Rey, Michel Develay, Philippe Perrenoud, etc.), contrairement à Jean-Claude Milner.



THÈSE N° 18

La compétence est le concept central
d'une psychotechnique,
c'est-à-dire d'un
mode nouveau de gouvernement des hommes
(ou *menschenlenkung*)

(Thèse suivie d'une proposition
– contre le concept de compétence –
d'un concept
d'apprentissage *négatif*)

Andreas Gelhard

Dans un livre publié en Allemagne en 2011 [267], Andreas Gelhard offre du concept de compétence une généalogie originale : il propose en effet de le replacer dans le cours d'une histoire plus vaste, celle de la psychotechnique. La psychotechnique naît, dans les premières années du XX^e^ siècle, d'une volonté de certains psychologues de mettre leur science « au service de » la société ; au service de certaines tâches pratiques, de certains besoins – politiques ou sociaux. (Cette décision initiale de Gelhard lui permet de penser le concept de compétence dans le cadre – plus général encore – de ce qui est appelé en allemand la « *Menschenlenkung* » : et c'est jusqu'aux techniques de conduite pastorale des XVII^e^ et XVIII^e^ siècles qu'il est finalement en mesure de faire remonter sa généalogie, sur les traces de Weber et de Foucault [268].) (D'où la nécessité d'apprendre à remonter le cours de l'histoire de la compétence – en deçà de l'usage effectif du du *mot* [269].) La psychotechnique est en ce sens une psychologie appliquée. Elle se développe en Allemagne et aux États-Unis, sous l'impulsion de psychologues tels que William Stern (1871-1938) ou Hugo Münsterberg (1863-1916), en proposant d'abord des tests de sélection d'individus : dans les milieux professionnels, puis scolaires. Gelhard part notamment de l'exemple du travail de sélection d'élèves accompli par Stern et ses collaborateurs pour des écoles de

Hambourg : il s'agissait de retenir, sur une population initiale de 20 000 élèves, un effectif de 990 individus à qui serait offerte la possibilité de bénéficier de cours de langues étrangères supplémentaires [270]. Ces travaux jettent les bases théoriques et pratiques de toute psychologie appliquée. Si cette première psychotechnique a pu marquer les esprits, ne serait-ce qu'avec les fameux tests de Quotient Intellectuel (QI) et leur application à des fins de sélection, Gelhard remarque qu'elle ne produisit cependant pas de descendance directe ; le programme psychotechnique marque le pas dans l'entre-deux-guerres, comme aussi dans les années suivant la Seconde Guerre mondiale [271]. Le renouveau a lieu dans les années 1960-1970, et très spécifiquement à partir du monde du travail cette fois, en particulier de la grande industrie – et sous d'autres noms cependant : celui de « psychotechnique » n'étant pas repris par les protagonistes. Ce moment est aussi celui où surgit et s'affirme le concept de compétence. Or c'est en observant les effets de ce concept que l'on peut faire le constat, par rapport à la « première » psychotechnique, d'un double déplacement décisif :

1° là où l'ancienne psychotechnique cherchait à évaluer l'intelligence des individus, la nouvelle comprend qu'elle peut élargir, et gagne considérablement à le faire, le champ de l'évaluation – en testant de façon plus générale, non plus un niveau de performance intellectuelle ou cognitive (l'intelligence), mais des capacités, des aptitudes psychiques, ou *compétences*. (La question devenant : à quoi un individu est-il *apte* ?) (Question de l'*Eignung* – ou *aptitude*.) C'est le rôle, largement reconnu comme décisif, d'un psychologue comme McClelland (1917-1998), d'avoir accompli ce déplacement. Professeur à Harvard, il publie en 1973 un article programmatique, précisément intitulé : « *Testing for competence rather than for 'intelligence'* [272] ». (Ce déplacement permettait par ailleurs d'ouvrir l'investigation sur la question de la motivation, cruciale dans le monde du travail industriel, et de l'interaction de l'individu avec ses partenaires, au sein d'une équipe ou d'un groupe : communication, aptitude à coopérer, etc., allaient pouvoir, comme compétences, entrer dans le champ de l'investigation et du test psychotechniques. À terme, c'est toute la dimension affective et émotionnelle qui allait se trouver absorbée par le champ du test et de la mesure, initialement préoccupé de la seule intelligence [273].)

2° là où l'ancienne psychotechnique proposait des tests destinés à *sélectionner* des individus (à l'exclusion de certains autres, sur la base de critères et seuils donnés) (voir l'exemple cité de la sélection d'élèves à Hambourg), la nouvelle cherche à *produire*, chez tous, des comportements qui n'existent pas encore ou n'existent qu'imparfaitement. On passe d'une logique du *test* à une logique du *training* ; d'une logique de la mesure (*Messung*) et de la sélection (*Auslese*) à une logique de la production (*Erzeugung*) [274]. C'est l'attitude même du scientifique (ici, du psychologue) qui se trouve déplacée voire transformée considérablement : la science sollicitée, la psychologie, n'est plus là pour apporter son concours à une expertise (dans le but de simplement mesurer, examiner) ; elle

vient produire ou engendrer (*erzeugen*) quelque chose. Où Foucault ferait remarquer que le pouvoir fonctionne ici non plus négativement (en sanctionnant, en retranchant), mais positivement : en créant, en produisant. La science se fait alors *technique* – et en l'occurrence, malgré l'absence ou le recul du terme dans les publications de l'époque, *psychotechnique*.

Or ces deux « étapes » se déterminaient en réalité l'une l'autre : on implémente plus difficilement de l'intelligence que des compétences (ou que de bons comportements). C'est en faisant sauter la barrière limitative qui avait fait se fixer l'attention sur la seule intelligence que McClelland put engager la psychotechnique sur une voie qui allait la transformer en profondeur et, en lui procurant l'efficacité nécessaire, lui assurer la pénétration que l'on sait dans le monde du travail, puis dans celui de l'éducation et de la formation – à partir des années 1980 et 1990 [275]. On comprend que c'est par le concept de compétence que la psychotechnique, dépassant les limitations que sa première existence avait instituées, se donnait les moyens de devenir une « *menschenlenkung* » digne de ce nom – c'est-à-dire un « gouvernement », un « pilotage », capable de *produire* des comportements. (Si les dictionnaires du français, à l'article « psychotechnique », donnent aujourd'hui encore pour définition : « Ensemble des méthodes servant à évaluer (pour l'orientation professionnelle, l'organisation du travail) les réactions, les aptitudes mentales, sensorielles et psychomotrices d'un individu [276] », c'est qu'ils continuent de renvoyer au sens qui lui fut donné par la « première » psychotechnique dans les années 1900-1930. Il faudrait aujourd'hui, très simplement, compléter : « Ensemble des méthodes servant à évaluer *et à créer* les réactions, les aptitudes mentales, sensorielles et psychomotrices d'un individu. ») Le geste théorique original de Gelhard consiste précisément, dès lors, à suivre généalogiquement le concept de « psychotechnique » et son virage dans la seconde moitié du XX^{e} siècle – en restant sur sa trace dans la période même où, rappelons-le, les protagonistes cessent quant à eux de s'en réclamer : le *terme* de psychotechnique a tendance en effet à tomber en désuétude après 1945. Or le recul du mot, dit Gelhard, ne doit pas tromper : la psychotechnique connaît depuis les années 1950 et 1960, dans le domaine de l'« organisation » du travail et de la formation, un renouveau considérable – et c'est cette histoire qu'il s'agit de suivre si l'on veut en particulier comprendre la portée de son concept central : la compétence [277].

*

La vertu de la compétence (par opposition à l'intelligence, sous la dépendance de laquelle la première psychotechnique était restée) est de désigner des capacités *multiples* et *améliorables* : on entre avec elle dans une logique dynamique

d'apprentissage individuel et différentiel, qui est de surcroît infini. (Car on n'a jamais acquis toutes les compétences possibles ; et dans chacune, on n'atteint jamais le niveau le plus élevé, qui n'existe pas ; il reste toujours possible de s'améliorer [278].) Au contraire de l'intelligence (celle-ci considérée comme « innée » dans la première psychotechnique américaine : ne laissant par conséquent que peu de prise à l'amélioration), la compétence est, par nature, « *lernbar* » et « *trainierbar* » : elle peut être apprise et entraînée [279]. On comprend qu'il convient alors de faire entrer chacun – *différentiellement* – dans cette vaste dynamique d'apprentissage positif et d'amélioration de soi par entraînement infini. La nouvelle psychotechnique est en ce sens un vaste « *Lernprogramm* », un vaste « programme d'apprentissage » (étendu à l'ensemble de la société et, pour chaque individu, à l'ensemble de sa vie) : le test n'y prend plus son sens qu'en rapport avec un possible entraînement rectificateur, dont il n'est que l'accompagnement nécessaire, le jalon régulier [280]. Il ne s'agit plus pour la psychotechnique de trancher dans la population pour en extraire quelque groupe privilégié, ou en exclure quelque autre : la psychotechnique est là pour accompagner (ou conduire) (*lenken*) la totalité d'une population – différentiellement [281] – sur un programme général d'*apprentissage* (de comportements appropriés et efficients). La psychotechnique est donc bien aussi, fondamentalement, une pédagogie. (Et c'est donc intrinsèquement que le destin de la psychotechnique va se trouver lié, dans les années 1970-1980, à celui des sciences de l'éducation naissantes.)

Dans un tel cadre, l'évaluation (le *test*) change de nature. 1° Il s'agit en effet de produire une évaluation qui n'exclut pas (toute gouvernementalité ou *menschenlenkung* sait qu'à terme l'exclusion est socialement inefficace, et très coûteuse ; il faut privilégier les solutions intégratrices, inclusives, ne laissant personne en dehors du champ) (il faut qu'il n'y ait qu'un seul champ) ; 2° il s'agit de produire une évaluation qui ne lâche pas l'individu, mais le serre de près, individuellement, différentiellement – et le harnache sur un chemin propre d'apprentissage (auto-évaluation et disciplinarisation de soi, dispositifs curriculaires, parcours individualisés). La compétence ne prononce pas « de verdicts » : mais permet, pour chacun, « de constat[er] des besoins d'amélioration [282] ». L'individu se disciplinarise lui-même en acceptant cette logique du chemin – long, infini, broussailleux – d'amélioration de soi. Il ressemble en cela au croyant pris en charge par la pastorale ascétique protestante : il travaille avec obstination, sur ce chemin difficile, à son épanouissement. (Seulement les jalons du chemin, ou « parcours », et les conditions du salut nouveau, sont entièrement fixés extérieurement à lui – par l'instance qui a le pouvoir de déterminer les compétences « à acquérir », les comportements « attendus ».)

*

La psychotechnique, comme on l'a vu, se place dès son origine en position ancillaire. Stern et Münsterberg, au commencement du XX^e siècle, admettaient sans ambages qu'en tant que tenants d'une « psychologie appliquée » ils mettaient leur savoir technique au service de buts, de tâches sociales (*Kulturaufgaben*), dont la détermination ne devait pas relever de la psychologie, mais de sphères (politiques, administratives) extérieures [283]. Münsterberg en particulier se pensait explicitement en technicien, mettant sa (psycho)technique au service de buts décidés ailleurs – dont la détermination dépassait son domaine de compétence et ne le regardait pas. Ce qui est en jeu est partout, pour lui, une « optimisation des moyens » : la question des fins n'est pas de son ressort [284]. (C'est par sa définition même que la psychotechnique se plaçait ainsi en position ancillaire : de même exactement aujourd'hui, les pédagogues ou chercheurs en sciences de l'éducation admettent comme fait intangible la nécessité de passer à l'approche par compétences : et, mettant leurs savoirs et techniques à contribution, inventent les instruments et outils nécessaires à sa mise en œuvre dans les classes [285].)

C'est que, comme le montre précisément Gelhard, la tradition psychotechnique n'a pas disparu avec ses pionniers (ni avec le terme tombé en désuétude après 1945). Gelhard prend l'exemple d'un manuel de psychologie de l'éducation, paru en Allemagne en 2010 ; on y lit explicitement que les différentes « composantes de l'éducation » (« *Bildungskomponenten* ») ont pour but l'implémentation ou la production de « traits de personnalité socialement souhaitables [*gesellschaftlich wünschenswerte Persönlichkeits-ausprägungen*] [286] ». Or une telle déclaration, remarque Gelhard, n'est pas un fait isolé ; elle consonne avec les orientations données en Allemagne par le Ministère fédéral de l'Éducation lui-même [287]. L'enseignement consisterait, non plus dans la désignation d'un objet du monde *à un élève* (datif), mais dans la production *en un élève* (locatif, ablatif ?) de traits de personnalité (*socialement* requis ou souhaitables). Et, dans de tels dispositifs, la détermination des « traits de personnalité » qui sont effectivement considérés comme « socialement souhaitables [*gesellschaftlich wünschenswert*] » est, comme le montre Gelhard, « abandonnée à la "société" [288] » : en l'occurrence à l'instance de pouvoir qui a la main sur l'établissement des grilles et des référentiels de compétences. « On ne peut démontrer plus clairement que la tradition de la psychotechnique est bien vivante [289]. » (Et l'on ne peut faire plus clairement apparaître le rôle absolument central que le concept de compétence est amené à jouer dans le fonctionnement d'une telle psychotechnique.)

*

Dans le vaste mouvement de la psychologisation de toutes les sphères de l'existence humaine, le schéma de la « résolution de problèmes » acquiert un statut particulier. « Le schéma de la résolution de problèmes ne fonctionne pas ici seulement comme une construction psychologique, mais il permet, bien au-delà, de se représenter le monde comme une école, en laquelle on ne trouve pas de conflits fondamentaux [*grundsätzlich*], mais seulement des tâches à résoudre [290]. » « La dépolitisation des processus politiques n'est qu'un effet parmi d'autres, que produit l'usage ubiquitaire du paradigme de la résolution de problèmes [291]. » Il faudrait que la conflictualité ait disparu du monde ; et que le monde, immense machine technique, ne présente plus que des tâches à accomplir [*Aufgaben*], des problèmes à résoudre, à résorber, plus ou moins localement, par des moyens cognitifs et techniques (psychotechniques). Il n'est pas du tout un hasard dès lors que la définition même de la compétence se fasse dans les termes du « *problem solving* » et de la logique de la « résolution de problèmes » [292]. Celle-ci devient la structure cognitive fondamentale, dans une société qui se pense psychotechniquement [293]. (Et la compétence est le concept par quoi la question des antagonismes se résout en ce monde...)

Le ressort d'une compétence est donc toujours d'*effacer* quelque chose en ce monde : une conflictualité, qui a pris un instant l'apparence d'un problème, d'une tâche « locale » à résoudre [294]. La compétence rejoint ainsi le « *Schema der Aufgabe* » mentionné par Adorno dans *Minima moralia* – schéma où la pensée cesse d'oser ; et se contente chaque fois de la résolution de tâches minimales, minuscules et locales. (Et, sur de tels objets, remarque Adorno, la pensée ne fait tout au plus que se tester elle-même, éprouver sa bonne santé technique [295].)

Si apprendre consiste à acquérir une compétence (dans le schéma psychotechnique), alors apprendre consiste à effacer quelque chose du monde (un problème, une difficulté) : afin de rendre le monde à son apaisement (à son caractère aproblématique). La pédagogie de la compétence, comme *problem solving*, est une pédagogie de la dissolution des antagonismes.

*

En tant que *menschenlenkung*, la psychotechnique est à replacer selon Gelhard dans la prolongation du geste pastoral du XVIII[e] siècle, piétiste notamment [296]. Il importe cependant de saisir ce qui l'en distingue fondamentalement. Car si l'on a affaire dans l'un et l'autre cas, dit Gelhard, à une éthique de la vertu (*Tugendethik*), ce qui est en jeu dans la psychotechnique n'est pourtant plus la question de la faute (*Schuld*), mais celle d'aptitude (*Eignung*) : le vertueux,

désormais, est celui qui *peut*. L'épreuve, le test, la probation (*Bewährung*), ne cherche plus à déterminer si l'individu est pécheur ou exempt de péché : mais s'il est capable ou non capable, apte ou inapte – s'il dispose ou non de telle ou telle compétence requise. « L'éthique n'est plus basée sur la différenciation essentielle permis/défendu, mais sur la différenciation pouvoir/ne pas pouvoir [297]. » (Et la question du pouvoir/ne pas pouvoir est une question que décide le psychologue : l'« aptitude » est désormais une caractéristique *essentiellement* psychologique [298].) Or une fois ce basculement effectué, c'est l'ensemble du monde qui se trouve ravalé au rang d'une immense machine technique : car la question qui se pose désormais est pour chacune des pièces de cette machine de savoir si elle convient, est apte (*geeignet*) ; si elle *peut* faire ce à quoi elle est, dans la machine, destinée. Le propre de la psychotechnique aura donc été de faire basculer la gestion des comportements des hommes (*Menschenlenkung*) du domaine de la morale à celui d'un schéma techniciste – psychologique [299]. Et les éléments non aptes en un certain champ ne sont pas même éliminés : mais on reconstitue ailleurs si besoin un lieu où ils puissent fonctionner, selon leurs potentialités propres, reconsidérées. Il n'y a pas d'extérieur au régime de l'aptitude (*Eignung*). Dans un tel régime, toute question n'est jamais plus que technique (psychotechnique). (Dès lors, elle ne peut plus être ni politique ni morale.)

La psychotechnique, en s'étendant, transforme les problèmes sociaux et politiques en des problèmes personnels et individuels – lesquels ne relèvent plus que d'un « accompagnement » ou d'un « appui » psychologique. « L'une des stratégies les plus importantes des programmes psychotechniques consiste dans le fait qu'on interprète les problèmes structurels des sociétés industrielles hautement développées comme si l'on ne pouvait attendre de solution d'une action politique, mais seulement d'un traitement psychologique [300]. » Dès lors que le psychotechnicien a accepté de placer – et c'est sa décision primordiale – la question des *buts* en dehors de sa sphère d'influence, il ne peut plus très logiquement s'occuper que de *moyens* : et les moyens de résoudre les problèmes qui se posent à lui, dans sa sphère, ne sont jamais plus que des moyens psychologiques. Le monde industriel nouveau crée-t-il des conditions de travail pénibles voire invivables pour une large part des employés d'un secteur : la psychotechnique interviendra pour affronter ces problèmes (qu'elle ne nie pas) ; mais c'est sur le versant des individus et de leurs ressources psychologiques, et sur ce seul versant, qu'on la verra se mettre en quête de remédiations. (Le reste est accepté comme une fatalité.) Le psychotechnicien viendra alors en aide à l'individu – en cherchant à le munir des compétences utiles pour lui permettre de s'adapter de façon plus efficace dans un tel milieu, devenu en effet possiblement inamical voire hostile. Rendre – en travaillant sur l'individu, psychotechniquement – le travail et la vie toujours possibles malgré tout. (La résilience acquiert dans cette configuration une place particulière : elle est la compétence suprême d'adaptation à des états de fait sur lesquels on accepte

toujours déjà de n'avoir aucune prise.) Toute différence entre un individu et un autre est ramenée à de telles différences de capacités (psychologiques), dans tel ou tel domaine : et chaque compétence, envisagée différentiellement, peut être éduquée, rééduquée, à l'infini, comme on l'a vu. Tout reste alors dans la sphère d'une éducation, d'un apprentissage individuel ; et dans la sphère du psychologique [301].

Mais aussi : la *responsabilité* de l'adaptation ou de l'inadaptation – une fois que celle-ci a été diagnostiquée et qu'ont été proposées des remédiations – est portée par l'individu seul. « Le cœur de la stratégie consiste à transformer les antagonismes sociaux en un faisceau de tâches individuelles, pour l'accomplissement desquelles chaque individu porte seul la *responsabilité* [302]. » Dans le régime psychotechnique, l'apaisement des tensions, qui naissent nécessairement du fonctionnement social, passe par une éducation émotionnelle de l'individu. *« Der Weg zu einer harmonischen Gemeinschaft verläuft über die emotionale Schulung des Einzelnen* [303] ». La psychologisation des antagonismes sociaux est une manière de les invisibiliser. « *Es geht hier offenbar darum, Verhaltensschemata zu etablieren, die das Ausblenden sozialer Antagonismen begünstigen* [304]. » Pour cela, on s'en remet – localement, mais partout – à l'individu, et à ses compétences.

*

Car le réel est problématique : cela, le psychotechnicien ne le nie pas. Le psychotechnicien ne nie jamais les problèmes ; il les énonce même plus souvent qu'à son tour. Puisque c'est toujours sur fond d'un problème que lui-même est invité à intervenir [305]. Or le nouvel ordre social, comme on sait (*bekanntlich*), produit en permanence des difficultés : c'est qu'il fonctionne en poussant systématiquement à son maximum l'exploitation des possibilités (de chaque individu) (comme de toute ressource) ; il tend toujours vers une augmentation indéfinie de sa performance et de sa rentabilité (puisque chaque service, partout, que ce soit un service public, un service au sein d'une entreprise, est sommé de fonctionner plus efficacement, toujours). Dans une telle logique, le *problème* n'est pas l'exception mais la règle, la situation normale. Le fait qu'il y ait difficulté est même le signe que le système fonctionne normalement : c'est-à-dire que la machine est suffisamment et correctement *tendue*. L'individu, dès lors, est nécessairement et constamment en position de « défaut », de « manquement ». (Et la psychotechnique, à l'individu en permanence en difficulté, vient « offrir son aide », son « appui » [306].)

Ainsi l'individu du travail contemporain est-il en permanence renvoyé à son manque, à ses manquements – exactement comme l'individu de l'ascèse

protestante, lequel était toujours et nécessairement pécheur, toujours en manquement par rapport à l'énormité de l'exigence éthique, au quotidien. Dès lors, l'individu est toujours à la fois « *hilflos* » (« démuni », « désemparé ») et « *hilfsbedürftig* » (en « demande d'aide »). C'est dans cet état que bienveillamment lui viennent en aide ceux chargés de sa conduite : les pasteurs du protestantisme piétiste, comme les modernes psychotechniciens ; comme aussi les modernes pédagogues. Dans une telle *menschenlenkung* est donc encouragé tout ce qui permet de maintenir en permanence les personnes dans ces dispositions de détresse et de perplexité : en état de perpétuel défaut par rapport à ce qui est exigé d'elles [307] . Car ainsi (en demandant l'impossible) les place-t-on dans la situation de devoir en permanence travailler sur soi, agir sur soi, pour tenter (indéfiniment car la tâche est vouée à l'échec) de corriger leur insuffisance, et de se maintenir à flot vaille que vaille… La vie de l'individu, isolé, ramené en permanence à soi, devient une éducation permanente de soi, un permanent et infini travail sur soi. D'où aussi la responsabilité nouvelle incombant à l'individu d'« apprendre à apprendre » (nouvelle compétence-clef du dispositif). L'apprentissage, en devenant lui-même une compétence (compétence de second degré), referme le cercle du système sur une pédagogie infinie, l'individu étant en permanence sollicité pour « planifie[r] [son] propre comportement d'apprentissage [308] ». Tout échec est ainsi compensé par un apprentissage supplémentaire, une incitation à consolider le panel de ses compétences fragilisées : c'est le schéma d'une autorégulation cybernétique – qui demeure sans négativité possible. « Cette manœuvre stratégique consistant à appréhender le processus d'apprentissage – duquel des compétences devraient découler – comme étant lui-même le produit de compétences ayant à être apprises, marque le point central de cette nouvelle psychotechnique [309]. » Gelhard parle à ce titre de « refermeture du concept de compétence [310] ». On ne sort plus du plan (fonctionnel) (cybernétiquement piloté).

Dès lors, la psychotechnique se referme sur l'individu comme un piège : non seulement il est sommé d'accepter son sort tel qu'il est (et d'abandonner le champ de la lutte politique ou sociale : on n'y peut rien changer) ; mais c'est à celui même qui le maintient très consciemment, très volontairement, dans cet état de perpétuel manque, qu'il est contraint de demander l'aide et l'appui dont il a besoin pour s'en sortir. Et cette aide, et cet appui, quels sont-ils, finalement ? Rien de plus qu'une injonction faite à l'individu, bienveillamment, autoritairement, de continuer à travailler sur soi, toujours, pour parvenir à s'adapter malgré tout. La psychotechnique est le schéma même d'un cercle *depuis l'intérieur* impossible à briser, cercle qui s'est refermé – cercle d'une conduite-*lenkung*, ou pédagogie infinie.

NOTA BENE de la Thèse n° 18 : Pour un concept d'apprentissage négatif. [*Die Negativität des Lernens*]. [Günther Buck].

> « *Wenn Lernen mit Hegel als Erfahrung begriffen werden kann, bedeutet das also, dass das Spiel der Mächte offengehalten werden muss, damit Erfahrung – und damit Lernen – möglich bleibt.* »
>
> Andreas Gelhard, *Kritik der Kompetenz*, p. 149

Si, comme on l'a vu, apprendre consiste à acquérir une compétence (dans le schéma psychotechnique), alors apprendre consiste à effacer quelque chose du monde (un problème, une difficulté) : afin de rendre le monde à son apaisement. La pédagogie de la compétence – comme pédagogie de la dissolution des antagonismes (*contraria solvenda*).

À l'encontre d'un tel schéma, Andreas Gelhard convoque le livre, en Allemagne célèbre, de Günther Buck, *Lernen und Erfahrung*, lequel proposait une autre vision de ce que veut dire apprendre – envisageant un apprentissage dit « négatif » en cela qu'il n'aurait pas à effacer la dimension du conflit mais la trouverait au contraire à son principe même (dans le concept d'expérience – dialectique – repris de Hegel). « *Lernen erscheint in dieser Perspektive als ein konflikthaftes Geschehen* […] [311]. » Si Buck se réfère à la phénoménologie husserlienne et à la structure d'anticipation commandant à toute conscience [312], c'est cependant pour constater que Husserl ne laisse pas de place à l'inattendu, et donc à la possibilité d'une correction (de l'expérience) (du cadre même de l'expérience). Buck joue finalement Hegel contre Husserl, dans le but d'obtenir un concept d'expérience « négatif », c'est-à-dire capable de prendre en compte une remise en cause même des étalons de mesure (*Maßstäbe*) de l'expérience [313]. Ce sur quoi insiste Buck, c'est que l'expérience n'est pas une structure figée dans le sein de laquelle viendraient se couler les différents apprentissages, un à un accueillis. Puisque c'est la structure même de l'expérience que certains apprentissages, possiblement, ont le pouvoir de remettre en question. « En réalité pourtant, en faisant comme dit Hegel l'expérience de la non-vérité du premier concept, nous faisons une expérience sur le mode d'expérience qui a été le nôtre jusqu'ici [314]. » Autrement dit, ce processus de l'expérience ne se contente pas de donner le « cadre » à l'appréhension et à la connaissance des objets : mais il doit *aussi* être compris comme expérience sur les modes même de l'expérience ; il est toujours lui aussi possiblement en question. Et un apprentissage véritable n'est pas seulement découverte d'un objet nouveau ; mais est précisément un apprentissage

capable de remettre en question la structure même de l'expérience [315]. En cela, l'expérience, sans cesse, se remet en jeu dans l'expérience ; et dans l'apprentissage en particulier. (Apprendre le théorème de Pythagore : et ainsi découvrir des puissances nouvelles et insoupçonnées cachées dans les nombres. Apprendre une théorie sociologique : et ainsi découvrir, etc.) C'est en ce sens que Buck peut parler de *négativité* de l'apprentissage. « Il faut pour cette raison comprendre la négativité spécifique à l'apprentissage comme une caractéristique d'un processus agonal et conflictuel qui ne se déroule pas de manière continûment cumulative, mais est marqué par des moments aporétiques qui rendent nécessaire le réexamen [*Überprüfung*] de ses propres étalons de mesure [316]. » « *Lernen, so lautet die grundlegende Einsicht von Bucks negativistischer Lerntheorie, heißt „Umlernen"* [317]. » L'apprentissage ne concerne pas seulement l'objet (même nouveau) ; il oblige à une restructuration du cadre même de l'expérience ; du cadre même où jusqu'alors s'alignaient les anciens objets. (Se dessine déjà l'idée que si la pédagogie de la compétence échoue, c'est précisément parce qu'elle est contrainte de faire au contraire l'hypothèse d'une « structure fixe » de l'expérience [318].)

Si Buck, pour penser l'expérience (*Erfahrung*), recourt à Hegel, non à Kant, c'est parce que le concept kantien d'expérience ne permettrait pas de prendre en compte cette dimension de mise en question des étalons même de l'expérience [319]. « Le danger, ce n'est pas une détermination par le dehors [*Fremdbestimmung*], mais la soumission de l'expérience à un étalon de mesure non modifiable [*unveränderlich*], qui ne soit plus à disposition [320]. » Or que fait le concept de compétence sinon présupposer une structure formelle de l'apprentissage, structure fixe (et restant la même pour tous les apprentissages) (pour toutes les disciplines) (pour toutes les activités) ? Apprendre ne peut être défini par le dehors (*fremdbestimmt*). L'apprentissage doit pouvoir garder en lui et pour lui la possibilité de réexaminer et de revoir jusqu'à sa forme : il lui faut pour cette raison se défier de toute capture, de toute instance déclarant depuis l'extérieur des objectifs de sortie, définissant depuis le dehors la « nature » du savoir, etc. (Or faisons remarquer que la pédagogie, en venant du dehors reformuler pour les disciplines ce que l'apprentissage veut dire, vient en fait exactement empêcher le *fonctionnement négatif* de l'apprentissage : en donnant à l'apprentissage une forme positive – c'est-à-dire fixe et déterminée depuis le dehors [321].)

Notons que si Gelhard parle ici d'épreuve *positive* (*positive Bewährung*), il faut entendre le terme « positif » dans le sens qu'il a chez Hegel quand celui-ci parlait de la « *positivité de la religion chrétienne* » dans l'écrit de jeunesse du même nom [322]. « Dans cet écrit, Hegel qualifie de "positif" les régimes de *menschenlenkung*, qui mesurent chaque détail de la vie quotidienne à un étalon de mesure *unique* et sans alternative possible [323]. » C'est que dans la « *positive Bewährung* », précisément, l'étalon de mesure (capturé) (régi extérieurement)

n'est plus à disposition [324]. Or que fait la grille de compétences sinon exactement donner un « étalon de mesure, unique et sans alternative possible » à l'apprentissage – *avant même que celui-ci n'ait commencé* ?

*

La logique de la compétence installe ainsi un fonctionnement où l'expérience est toujours appréhendée « positivement » : et pour cause, elle livre, comme on l'a vu, un concept d'apprentissage « qui ne connaît pas d'apories, mais seulement des tâches [*Aufgaben*] [325] ». Cela ne veut pas dire qu'on ne rencontre pas des *problèmes* : mais précisément, ceux-ci ne peuvent à aucun moment conduire à une remise en cause du schème lui-même. Tout a toujours lieu sur un même et unique plan. Si un problème survient, il faut et il suffit de faire des ajustements dans le plan : « *If an impasse is reached, more planning occurs to identify ways to overcome obstacles not considered during initial planning* [326]. » La tâche [*task*] c'est le *problem solving* [327]. « Là où avec Buck il s'agirait de constituer le centre aporétique du processus d'apprentissage, le modèle cognitiviste ne peut recommander, pour compenser l'échec de la planification, que *davantage de planification* [328]. » (Le système ne peut être « en question » : puisque l'apprentissage n'a pas la main sur ses propres conditions ; est piloté depuis le dehors (*fremdbestimmt*) (*capturé*).)

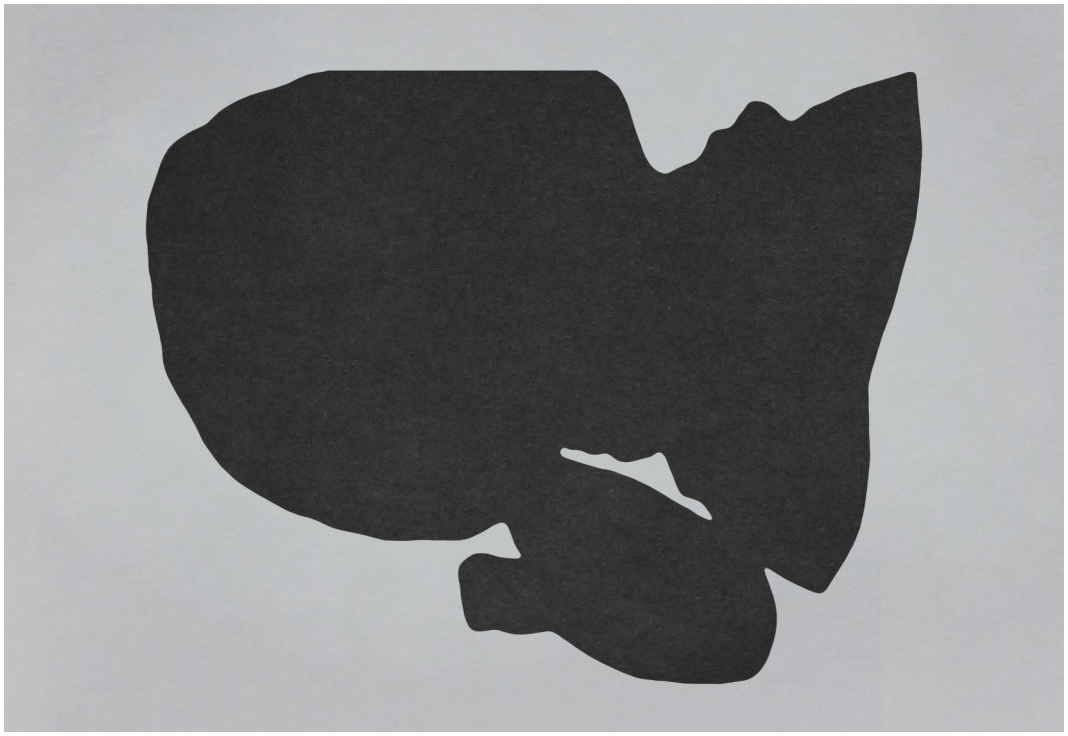
On mesurera tout l'écart existant entre cette forme nouvelle d'apprentissage et l'ancienne à la manière dont la psychotechnique, finalement, réinvestit le concept de l'« agir autonome » (*selbständiges Handeln*). Si le mot d'autonomie est dans le discours néolibéral, comme on sait, positivement connoté, et si les pédagogues n'ont de cesse d'inviter les enseignants à faire travailler leurs élèves « en autonomie », Gelhard démasque parfaitement l'illusion : à l'« agir autonome » se substitue un simple « apprentissage autorégulé » (*selbstreguliertes Lernen*), autrement dit une auto-organisation cybernétiquement appréhendée [329]. Certes l'élève peut être mis en autonomie (en liberté) : encouragé à apprendre par lui-même. Mais cette liberté n'est que celle d'une autorégulation – prisonnière sur un plan [330]. Gelhard fait remarquer que l'un des traits fondamentaux de l'actuel discours de la compétence est précisément le « caractère interchangeable » entre les concepts d'« autonomie » et d'« autorégulation » ; ou entre les concepts d'« autodétermination » et de « cercle de régulation cybernétique [331] ». « Qui en effet interprète l'agir autonome comme un apprentissage autorégulé, l'interprète, en fonction de ce modèle, comme un acte d'adaptation [*Anpassung*] : "Apprendre, dans cette logique, signifie toujours accepter sans la questionner l'autorité du *donné*". [332] » « L'établissement d'enseignement supérieur cybernétisé ne table pas

sur des sujets s'autodéterminant [*selbstbestimmt*], mais sur des spécialistes (autorégulés) en résolution de problèmes [333] ».

La logique de la compétence est une logique de la soumission et de l'adaptation autorégulées [334]. Là-contre, il faut que l'enseignement soit négatif. (L'enseignement doit pouvoir briser le cercle de sa reproduction cybernétique.) « Si l'apprentissage peut avec Hegel être compris comme expérience [*als Erfahrung*], cela veut donc dire qu'il faut laisser ouvert le jeu des puissances, de façon à ce que l'expérience – et ainsi l'apprentissage – demeure possible [335]. »

> « La pensée qui a perdu son autonomie ne se risque plus à saisir le réel pour lui-même et en toute liberté. Pleine d'illusions et de respect, elle laisse cela à ceux qui sont le mieux rétribués et se soumet du même coup elle-même à toutes sortes de normes. Et elle a tendance à se comporter comme si elle devait prouver continuellement ce qu'elle vaut. Même lorsqu'il n'y a rien à se mettre sous la dent, penser devient un entraînement [*Training*] en vue de n'importe quel exercice. La pensée considère ses objets comme de simples obstacles, un test permanent pour vérifier sa propre forme [*als permanenter Test des eigenen in Form Seins*]. »
>
> Adorno, *Minima Moralia*, § 126 (« QI »), p. 223-224, trad. fr., p. 263.

[volet 6 – paru le 21 avril 2025 : Thèses n° 15 et n° 19.]



THÈSE N° 15

La compétence comme pédagogie ou technologie du bon comportement. (Inculquer des dispositions, des attitudes, etc.)

Sylvie Monchatre

C'est par définition, pour certains pédagogues, que la compétence est un comportement. « Selon Lévy-Leboyer, les compétences sont des répertoires de comportements [336]. » Selon Michel Develay, elles sont équivalentes à des « manières d'être et de se comporter [337] ». Plusieurs tendances de la pédagogie poussent à faire de l'acquisition de comportements le point d'aboutissement de tout enseignement.

1° C'est d'abord que l'enseignement ancien, nous dit la pédagogie, fait acquérir des savoirs et savoir-faire disciplinaires : mais quel gâchis, ajoute-t-elle, si c'est pour constater que les élèves ne savent qu'en faire, ou ne savent faire ce qu'on attend d'eux, une fois l'acquisition accomplie. En fixant comme objectifs, comme termes, à l'enseignement l'acquisition, non plus de savoirs ou de savoir-faire, mais de comportements, on s'assure que les savoirs et savoir-faire enseignés dans les disciplines sont effectivement mobilisés par les élèves, et mobilisés de la manière dont on souhaite qu'ils le soient. On place ainsi l'exigence que l'on se donne de l'enseignement au plus loin dans la chaîne, se dit-on : puisqu'on ne se contentera pas de vérifier trop haut en amont l'acquisition par l'élève de connaissances disciplinaires ; on vérifiera, plus en aval, des attitudes, des comportements – qui attestent de façon sûre que les connaissances sont non seulement acquises mais qu'est aussi acquise l'aptitude à les mobiliser, et à les mobiliser dans la direction attendue. « La notion de compétence s'inscrit indéniablement dans un problème majeur en sciences de l'éducation, celui du passage du savoir à l'action. Crahay rappelle [...] qu'il s'agit d'un problème

ancien chez les pédagogues, qui redoutent de transmettre des “connaissances inertes”, en quelque sorte stockées dans un répertoire de connaissances, mais non mobilisées dans les situations qui les requièrent [338]. » « 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 [339]. » Autrement dit : une compétence n’est véritablement révélée, mise au jour, que comme *comportement* [340].

2° Ce parti pris fait fond par ailleurs sur le présupposé qu’un comportement est quelque chose de suffisamment ancré dans un individu pour ne pouvoir disparaître rapidement – comme disparaît de la mémoire au contraire, au grand dam des enseignants comme on sait, un « savoir » qui serait appris sans raison ; sans usage visible immédiat. Le comportement, se dit le pédagogue, s’ancre profondément dans l’être (de l’élève) : ainsi est-il donné à l’école l’opportunité de prouver son action plus efficace, plus durable, plus pénétrante sur les élèves, dès lors qu’elle est capable d’aller installer ses effets jusque dans leur être profond ; et non plus seulement dans leur savoir ou dans des capacités jugées superficielles – vite effacées [341]. Avec l’approche par compétences pensée comme inculcation de comportements, l’enseignement se donne bien pour tâche la « transformation en profondeur du sujet [342] ».

Si l’enseignement omettait de dire à l’élève ce qu’il avait à faire avec le savoir qu’on lui enseignait, la pédagogie, au contraire, en faisant déboucher le savoir dans le « pouvoir-agir » (compétence comprise comme comportement), décide toujours déjà en amont d’à quoi sert le savoir enseigné : quel bon comportement il est destiné à induire. Pour cette raison, même à l’intérieur des disciplines, la reformulation des programmes en termes de compétences aura cette ambition explicite : faire en sorte qu’on puisse exiger des enseignants que soit vérifiée la mobilisation effective de ce qui est enseigné, *dans la direction attendue*. Et l’on ne demande plus, à proprement parler, à ce que soit enseigné à l’élève le théorème de Pythagore : mais que soit vérifié que l’élève sait se comporter face au triangle rectangle de façon adéquate et correcte, muni du « pouvoir-agir » que le théorème (comme « savoir ») lui confère. « Sait appliquer le théorème de Pythagore *pour déterminer par calcul dans le triangle rectangle le troisième côté de longueur inconnue.* » (Pour *cela* – et pas pour autre chose : c’est ici *le bon comportement*.) (Et on aide considérablement l’élève en lui indiquant le bon comportement ; en changeant le savoir en ordre.) (Savoir, sans plus, est effrayant [343].) De même, pour les langues vivantes : non plus vérifier seulement que l’élève sache la conjugaison d’un verbe ou la page de vocabulaire (pour ensuite faire avec on ne sait quoi ; n’importe quoi peut-être ?...) : mais s’assurer qu’il « sait dans une situation quotidienne exprimer un souhait, un désir, une requête, un regret » ; « … qu’il sait commander un article en ligne ou dans un magasin... » ; « … qu’il sait exprimer sa satisfaction / son mécontentement à la suite d’un achat, etc. » ; « … qu’il sait exprimer ses émotions : surprise,

enthousiasme, joie... » (Le bon comportement, pour la langue, est l'usage de celle-ci pour communiquer. La langue n'existe que mobilisée en situation linguistique de production ou de réception.) (« Qu'une compétence soit une disposition à un "faire", voilà qui permet d'abord d'instituer une saine hygiène didactique. Son usage doit inciter les enseignants à réfléchir à ce qu'ils veulent que les élèves sachent faire à l'issue d'une leçon ou d'un cours [344]. »)

*

Pourtant la pédagogie par compétences, historiquement, est née d'objections avancées à l'encontre de la pédagogie par objectifs : quand celle-ci en vint à représenter une volonté – jugée finalement stérile – d'indiquer et de lister avec trop de précision les buts des enseignements [345]. L'approche par compétences, prenant acte des errements d'une cartographie des attendus trop poussée ou trop méticuleuse, mais aussi trop dirigiste, naissait d'un mouvement de recul : le concept de « comportement », plus englobant que celui de savoir-faire ou de capacité, était le moyen d'affiner le positionnement ; il s'agissait, en cessant de se perdre dans l'énumération détaillée des savoir-faire requis, de viser des dispositions plus générales. La pédagogie par objectifs multipliait les items dans les grilles et finissait par étouffer son efficacité dans le maillage de sa propre méticulosité [346]. On assiste au contraire, avec la compétence, à un « recul de la prescription [347] » – à une « montée en généralité [348] ». Sans doute se dit-on qu'on gagnera ainsi en liberté [349]. « Les programmes par compétence sont considérés comme une réaction aux programmes par objectifs [...], qui auraient péché par "excès de zèle docimologique" : la décomposition à outrance des objectifs induisait un apprentissage en miettes à qui l'on a reproché son caractère taylorien. L'approche par compétence ferait, au contraire, la promotion d'une vision plus globale des objectifs et des apprentissages poursuivis [...] [350]. » Et les pédagogues de la compétence, en effet, n'auront de cesse de répéter que la compétence a quelque chose de pertinent et d'efficace quand elle s'effectue à un degré plus englobant – et parvient à dépasser le simple pilotage de procédures et savoir-faire isolés [351] : et c'est dans des « compétences reines » ou « compétences-clefs » avec haut degré de généralité que cette approche prend toute sa portée (par exemple : « sait résoudre un problème de manière autonome » ; « sait apprendre à apprendre », « sait faire preuve d'esprit critique », etc. [352]).

Plus ouverte, une telle approche permet par ailleurs de déléguer la motivation d'apprentissage à l'individu. Le rôle de l'enseignant (accompagnateur) est de placer l'élève dans la situation canonique, générale (celle de l'attendu) : mais il revient à l'élève de développer par lui-même, si besoin accompagné, et toujours encadré, les réflexes nécessaires à la résolution des tâches dans leur particularité. « L'approche par compétence proposée par le ministère de

l'Éducation du Québec suggère ainsi de déléguer à l'individu le développement de ses propres compétences [353]. » Tout cela pouvant s'organiser et s'implémenter sur un parcours de « renforcement positif », bien éloigné des schémas coercitifs anciens [354]. Il ne s'agit donc pas, par le truchement d'enseignements, de dresser l'élève à une liste de gestes nombreux qui seraient à coordonner entre eux extérieurement, comme voulut le faire la pédagogie par objectifs : mais de l'installer dans des *situations* considérées comme archétypiques, et de lui faire acquérir sur l'exemple de celles-ci la disposition qu'on souhaite lui voir adopter « en pareils cas », « en situations analogues ou semblables », etc. La compétence n'est pas un dressage ; plus *générale – généraliste –*, elle *invite* aux bons comportements [355].

*

Un autre aspect important présida à l'apparition de l'approche par compétences, dans les années 1970 : on cherchait en effet à se donner les moyens de sortir des limitations que faisait peser sur la pédagogie l'orientation behavioriste de l'approche par objectifs : en ne s'appuyant que sur des capacités qui devaient être constatables objectivement, on s'interdisait par exemple de prendre en compte des dispositions plus générales, mais aussi plus « intérieures » – moins observables directement. L'approche par compétences « revendiqu[ait], au contraire, d'ouvrir la boîte noire des processus d'apprentissage au-delà des comportements qui attestent de leur acquisition [356] ». Avec la compétence en effet, on ne se contentera pas d'évaluer si un apprenant sait faire telle ou telle chose, accomplir telle ou telle tâche particulière et circonscrite : on vérifiera qu'il dispose d'une attitude générale adéquate dans tel ou tel domaine, face à telles et telles situations. On s'intéressera pour cela à sa bonne « disposition », à son « savoir-être » en situation : en « met[tant] en question la conception behavioriste des objectifs » et « en l'ouvrant sur une démarche faite d'emprunts au cognitivisme », l'approche par compétences « quitt[e] la surface des comportements pour regagner la profondeur des "démarches intellectuelles ou socio-affectives" qui, en amont, [...] contribu[ent] à faire advenir ces comportements pertinents [357] ». Loin de reculer par rapport au programme comportemental, l'approche par compétences, en réalité, l'accomplit – en le poursuivant au-delà de limitations que la méthodologie précédente, strictement behavioriste, imposait [358].

Vont pouvoir alors être intégrés à la définition de la compétence – celle que par exemple donnera en 1983 Louis D'Hainaut – des éléments socio-affectifs, cognitifs, psychomoteurs : « C'est d'ailleurs ce même auteur [D'Hainaut] qui fournit au ministère la base de sa définition de la compétence au cours des années 80, en termes d' "*ensemble de comportements socio-affectifs ainsi que d'habiletés*

cognitives ou d'habiletés psycho-sensorimotrices permettant d'exercer convenablement un rôle, une fonction, une activité, une tâche ou une action complexe" (Dussault, 1988, p. 3) [359]. » Avec deux conséquences importantes : 1° Non seulement l'on va voir les pédagogues se pencher toujours plus avant sur les conditions cognitives et affectives d'implémentation des compétences disciplinaires : et c'est donc tout naturellement auprès des sciences cognitives et neuronales qu'ils vont chercher assistance et appui [360]. Mais 2° ce sont par ailleurs des compétences proprement comportementales (affectives, émotionnelles, sociales, etc.) qui vont se voir mises en avant – en adjonction aux seules compétences disciplinaires. Une telle tendance permet alors d'intégrer des comportements jusque là laissés en marge de l'observation par les enseignants des disciplines : ainsi par exemple des dispositions de créativité, de sensibilité, de motivation, etc. « Un document du ministère de l'Éducation du Québec, datant de 1983, [...] mentionne que si les objectifs de performance ont l'avantage de la clarté, ils ont pour inconvénient de "*se limiter aux comportements directement observables*" et par conséquent d'écarter "*certains apprentissages plus profonds*" [361]. » Or c'est bien le concept de comportement qui, en définitive, aura fait sauter le verrou – et ouvert l'enseignement et l'évaluation à tout un champ jusque là non appréhendé, et pour cause, par les enseignements disciplinaires. C'est en effet en s'autorisant à évaluer des comportements (même d'abord disciplinaires) (« sait en face du triangle rectangle mobiliser le théorème de Pythagore » ; « sait mobiliser son vocabulaire pour exprimer sa satisfaction, son mécontentement », etc.) que l'éducateur a pu s'autoriser ensuite à porter son regard, au-delà du disciplinaire, vers d'autres comportements (plus « généraux » ou « généralistes ») (ne relevant plus d'aucune *fach*-discipline) : des « compétences psychosociales » ou « compétences de vie » [362].

La compétence est bien en ce sens une technologie (comportementale) ; elle se donne pour but de produire des comportements [363]. Le caractère fondamentalement *éthique* de la compétence (en ce sens d'inculcation de *bons comportements*), transparaît parfois dans ses définitions. Ainsi dans celle donnée par Pallascio, pour qui les compétences sont des « dispositions de nature cognitive, affective, réflexive et contextuelle en vue d'une "action responsable" [364] ». Apprendre, c'est tout aussitôt et d'abord apprendre à se bien comporter [365].

Les situations. Entraînement, imprégnation. (Situations « authentiques ». La « vraie vie ».)

La pédagogie par compétences, si elle est bien comportementale, fonctionne de façon essentielle *au conditionnement*. Lui incombe d'accoutumer les élèves à

certaines familles de situations – jugées importantes, voire archétypales pour « la société d'aujourd'hui ». On passe explicitement dès lors d'un paradigme de l'enseignement à un paradigme de l'entraînement (ou *training*) [366]. Il s'agit dès lors de « créer les conditions d'un "conditionnement opérant" [367] ». Autrement dit : on passe aussi d'un paradigme de l'enseignement de savoirs et de capacités (avec effectuations de tâches nombreuses et détaillées, destinées à exercer et certifier ces capacités) à un paradigme d'*éducation à* des attitudes ; des rôles ; des comportements ; des dispositions générales [368]. On procède pour cela par sensibilisation, à partir d'une situation. (On parle pour cette raison, non seulement d'« objectifs de comportement », mais aussi d'« objectifs de situation [369] ».)

Le pédagogue influent Jacques Tardif, avec ses deux collègues Poumay et Georges, propose le concept de « Situations d'Apprentissage et d'Évaluation » ou « SAÉ » : il s'agit explicitement de situations où l'on « immerge » ou « plonge » les apprenants, « pour leur permettre de développer et d'évaluer les compétences visées [370] ». Il s'agit d'un travail pédagogique de conditionnement [371]. La situation est définie comme le contexte au sein duquel l'apprenant est invité à développer des compétences adaptatives : la compétence, c'est exactement l'adaptation à la situation donnée. « Il est essentiel d'amener les étudiants à "générer des conduites adaptées face à des situations diverses et changeantes" (Chauvigné & Coulet, 2010, p. 16). Pour y parvenir, il convient de les plonger dans des situations différentes qui forceront cette adaptation [372]. » À l'encontre d'un dressage qui aurait à lister et inculquer chaque geste, pour chacune des tâches nécessitées, et qui pour être coercitif n'en serait pas plus efficace, la pédagogie de la compétence prend acte du bénéfice qu'il y a à passer à un degré de généralité supérieur et à travailler « en situations ». Car, s'il faut intervenir, dès lors, ce n'est plus que pour sélectionner, construire et programmer des situations (recensant celles qui répondent au mieux aux objectifs généraux des apprentissages, dans une société donnée) : « Définir un parcours éducatif pour les élèves, c'est *programmer* un ensemble de *situations* d'apprentissage portant sur plusieurs champs disciplinaires en veillant à assurer une cohérence entre toutes les disciplines […] [373]. » Or c'est bien dans la sélection et la cartographie, par les pédagogues, de ces situations typiques ou archétypiques que se réfugie l'impensé (idéologique) de cette pédagogie, par ailleurs si peu prescriptive et si ouverte : toutes ces « situations » archétypiques sont prises en effet à la vie quotidienne, à la « vraie vie » (qu'on reproche comme on sait aux disciplines d'ignorer). Tardif et Poumay-Georges parlent de situations « authentiques [374] » : ce sont des situations « réelles », c'est-à-dire prises en dehors de l'école à la société telle qu'elle est (au marché tel qu'il est) (au niveau d'avancement technologique tel qu'il est) (au niveau moyen d'« engagement » citoyen, tel qu'il est, etc. [375]). Or face à toutes ces situations le bon comportement est toujours un comportement adaptatif. Dans une telle pédagogie, ce sont donc les « situations » qui sont en elles-mêmes et de façon aveugle prescriptives.

Il n'est pas anodin que nombre de « situations » canoniques retenues répondent assez directement à des préoccupations de management des hommes (management économique et biopolitique), autrement dit de préoccupations apparaissant à l'agenda d'instances gouvernementales. Par exemple : la situation pédagogique primordiale « être devant un écran d'ordinateur pour faire une recherche », non seulement devient une situation archétypale (face à laquelle il convient d'inculquer les gestes d'un comportement « responsable ») (lutte citoyenne contre la mauvaise information) (on y invite dès le primaire), mais elle tend à devenir ce qui dans cette pédagogie est appelé la compétence « esprit critique » (*critical thinking*). Ainsi, l'esprit critique se trouve-t-il redéfini à partir de cette *situation* ; et asservi aux nécessités, contraintes (et limites) de cette situation [376].

Ouvrir l'école aux tâches « authentiques », aux situations de la « vraie vie », du « monde réel », de la « société telle qu'elle est », et considérer qu'enseigner revient à inculquer, dans ces situations, des comportements responsables : c'est dès l'école soumettre l'élève à la nécessité de s'adapter à ces *situations* sans à aucun moment être en mesure de les mettre à distance et de les interroger.

(La « vraie vie » ne peut être interrogée si c'est elle qui fournit et impose à l'enseignement le critère des bons comportements et des bonnes attitudes.)

Le pilotage idéologique se fait donc dans l'imposition et l'accoutumance à de certaines situations (considérées comme archétypales), tout au long d'un parcours [377]. On ne dresse pas l'individu. Mais on l'installe dans des situations archétypales ; familières ; normales ; normalisantes. « Les fins sont définies en termes de valeurs, qui elles-mêmes déterminent une "représentation de la personne bien formée", à partir d'une représentation de son milieu et des rapports qu'elle est censée entretenir avec lui. Le curriculum doit se placer au service de ces valeurs, et de l'identification des "opérateurs" à privilégier en vue d'obtenir des résultats adéquats [378]. »

(C'est avec beaucoup de profondeur que les pédagogues de la compétence reprochent à l'enseignement des disciplines de ne pas partir des situations de la « vie quotidienne » et de la « vraie vie » ainsi entendue : car soumettre l'élève aux situations de la « vie quotidienne », c'est le soumettre – dès l'école.)

Conclusion

Situations ; imprégnations ; préparations au « milieu » à venir. « Le behaviorisme, contrairement à ce qui est abondamment prétendu, n'est en aucun cas une chose du passé ; il est plus vivace que jamais, mais dans une forme qui n'est plus celle, grossière, de ses débuts [379]. » « En cela, loin de substituer un nouvel ancrage théorique à l'approche behavioriste, elle [l'approche par compétences] représente

plutôt une hybridation de l'architecture théorique qui prévalait. Son développement atteste ainsi d'un relatif continuum, plus que d'une rupture, avec les technologies des objectifs antérieures [380]. »

Les bons comportements, ou comportements responsables, figurent ainsi disséminés dans les divers socles et référentiels, aux différents étages de l'édifice scolaire. Nous en donnons ci-dessous une liste sans ordre. (C'est fondu dans des comportements – c'est formulé « en termes de comportement » – que le savoir est de façon sûre domestiqué ; il y est converti en injonctions.)

> « Respecter ses engagements, travailler en autonomie et coopérer, s'impliquer dans la vie de l'école et de la classe [381] » / « Avoir le sens de l'intérêt général [382] » / « comprendre l'importance du respect mutuel et accepter toutes les différences [383] » / « Coopérer ou mutualiser [384] » / « exercer une citoyenneté responsable, en particulier dans les domaines de la santé et de l'environnement [385] » / « construire sa relation au monde, à l'autre, à son propre corps [386] » / « Se sentir membre d'une collectivité [387] » / « bien vivre ensemble [388] » / « S'engager et assumer des responsabilités dans l'établissement et prendre en charge des aspects de la vie collective et de l'environnement et développer une conscience civique, sociale et écologique [389] » / « Se connaître soi-même [390] » / « intégrer les évolutions des domaines social, économique et technologique [391] » / « Construire le respect de soi [392] » / « S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie [393] » / « [développer des] comportements responsables dans le domaine de la sexualité : fertilité, grossesse, respect de l'autre, choix raisonné de la procréation [...] [394] » / « mettre en place un véritable parcours civique [...], constitué de valeurs, de savoirs, de pratiques et de comportements dont le but est de favoriser une participation efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle [395] » / « être éduqué à la sexualité, à la santé et à la sécurité [...] [396] » / « acquérir une conscience citoyenne en apprenant le respect des engagements envers soi et autrui, en adoptant une attitude raisonnée fondée sur la connaissance, en développant un comportement responsable vis-à-vis de l'environnement et de la santé [397] », etc. [398]

NOTA BENE N° 1. Reconduction du modèle comportemental au niveau du « personnel enseignant ». Les compétences des professeurs comme postures efficientes, attitudes adéquates, bons comportements.

Dans le discours des formateurs est de plus en plus fréquemment mise en avant la nécessité pour les enseignants d'acquérir des « gestes » nouveaux, des « attitudes » ou « postures » adaptées aux nouvelles conditions – soit : des comportements. « Quels gestes mettre en place pour suivre au mieux l'évolution des apprentissages de chacun de vos élèves [399] ? » « Des contenus sur les gestes et les postures spécifiques à l'enseignement en maternelle vous attendent sur notre plateforme […] [400]. » « Chacun de ces leviers a son importance et demande, effectivement, des gestes professionnels [401] ». Et c'est bien sous la forme de compétences comportementales normalisantes que les tâches des enseignantes et enseignants sont désormais appréhendées dans le référentiel de compétences du métier, entré en vigueur en France en 2013 [402]. C'est sinon toute au moins une immense partie de la littérature « pédagogique » sur la formation au métier d'enseignant qui a basculé dans le vocabulaire d'une technologie comportementale. « Vous devez donc adapter vos gestes et pratiques professionnels au quotidien pour [...] engager activement [vos élèves] dans les apprentissages [403]. » Les injonctions faites aux enseignants en termes de gestes et de comportements sont dès lors permanentes. « J'encourage les professionnels à [...] intégrer, finalement, ces nouveaux gestes professionnels dans leurs pratiques [404]. » « Elles [les formatrices] vous indiqueront également quels gestes professionnels mettre en place [...] [405]. » Un autre pédagogue, spécialiste de la « posture » d'autorité, explique la nécessité d'acquérir des « microgestes [406] ». Certains ont même entrepris sans tarder une classification et cartographie rigoureuse des postures [407]. Et si les pédagogues parlent de la nécessité d'acquérir une nouvelle « culture » professionnelle (« nouvelle culture de l'évaluation [408] », etc.), c'est qu'il s'agit là de dispositions et de postures comportementales qui sont (au contraire d'un savoir) acquises par « acculturation », c'est-à-dire par « imprégnation » ; par « mises en situation » ; par « conditionnement » ; par « sensibilisations » ; etc.

Autrement dit, la technologie comportementale des compétences se redouble : elle vient s'appliquer, dans le même temps qu'on l'applique aux élèves, aux enseignants. Et les gestes et bons comportements qu'on destine aux élèves, il convient *tout aussi bien* que l'enseignant se les applique à soi [409]. La tâche de pilotage du pédagogue ou du scientifique de l'éducation, en surplomb par rapport aux activités d'apprentissage et d'enseignement, revient alors à mettre en concordance les *comportements* des élèves et les *comportements* des enseignants (voire de tous les membres de la communauté éducative [410]) : dans le sens d'un bon enchâssement réciproque – ou crantage – des comportements. Par exemple :

« L'enjeu est de contribuer à l'intelligibilité des *comportements* des élèves, c'est-à-dire d'expliquer et de justifier leurs actions et leurs réactions au *comportement* évaluatif du professeur [411]. » Il s'agit, dans la logique de cette technologie comportementale, de comprendre « comment les postures des enseignants *induisent* celles des élèves, *et réciproquement* [412] ».

Or il s'agit bien, en encourageant à ces gestes, microgestes, postures, rôles, attitudes, dispositions, de fabriquer un nouveau sujet enseignant (sujet parfait moralement : empathique, bienveillant, dynamique, modeste, créatif, aidant, etc.) (et sujet fonctionnel : apte au travail d'équipe, à la co-éducation, à l'écoute, à la flexibilité) (capable, enfin, de prendre soin : des autres, et de soi) (résilient). Il est question, dans le domaine de la formation des enseignants, d'« une véritable révolution des regards, postures et gestes professionnels [413] ». Les formateurs, appuyés sur les référentiels, travaillent activement à la fabrique de ce sujet nouveau. Or c'est à une nouvelle « culture » professionnelle qu'on travaille ainsi : contre les *ethos* bigarrés des enseignants anciens et spécialisés chacun dans une discipline, il s'agit de faire acquérir un *ethos* commun, médian, moyen : la « culture » du bon enseignant *en général* – la « culture commune » de l'enseignant. (Comme il y a une « culture scolaire » en général, dit-on : cf. Nota bene n° 2 ci-dessous). « … tous les personnels concourent à des objectifs communs et peuvent ainsi se référer à la culture commune d'une profession dont l'identité se constitue à partir de la reconnaissance de l'ensemble de ses membres [414] ».

*

« Tout cela ne sera pas facile… [415] » / « … c'est un réel changement de paradigme historique à l'intérieur de l'institution scolaire. » (*ibid.*) / « … cela ne va pas de soi, cela va demander des efforts aux professionnels. » (*ibid.*) / « J'encourage les professionnels à persévérer dans cette dynamique et à intégrer, finalement, ces nouveaux gestes professionnels dans leurs pratiques. Ils vont s'en trouver énormément enrichis. » (*ibid.*) / « Donc les professionnels dans l'école, et particulièrement les enseignants, ne sont pas habitués à cette posture […] il va falloir qu'ils prennent un certain nombre de postures différentes […]. » (*ibid.*) / « … petit à petit, avec le changement de posture, les professionnels vont être amenés à développer des gestes professionnels... » (*ibid.*) On commence par mettre en avant les difficultés – les obstacles. Les acteurs, face à la nouveauté, sont dans une situation de faiblesse, de fragilité. (D'autant qu'on sait les enseignants, par nature, peu enclins au changement.) Mais la nouvelle technologie comportementale leur vient en aide aussitôt : elle est d'abord bienveillante – vient prendre soin d'eux, leur servir d'appui, dans une telle situation de fragilité. Pourtant elle se fait autoritaire au besoin. Si les « gestes » en question ne sont pas

compris et acceptés par l'enseignante ou l'enseignant pour ce qu'ils sont (des aides qu'on veut bien leur apporter, pédagogiquement), le pédagogue sait changer de ton. Il rappelle alors que ces gestes sont aussi et surtout des injonctions administrativement encadrées, inscrites aux référentiels – non négociables. Et la même pédagogue qui commençait en se plaçant en posture d'« aidante » à l'égard des enseignants (« Tout cela ne sera pas facile… »), dans le cours de son propos cite le texte de loi contraignant : ces comportementalités nouvelles sont « une part du métier », nous dit-elle, et non « une posture optionnelle ou relevant du volontariat » ; et ces bons comportements, gestes et microgestes, ces postures – si ingénument et gentiment listés dans les référentiels par les pédagogues, pour aider – seront si besoin, le moment venu, *administrativement imposés* au fonctionnaire enseignant [416].

NOTA BENE N° 2 : Apprendre à devenir élève ? Ou : Apprendre à devenir mathématicien, musicien, physicien, historien, biologiste, poète, sauteur en long, etc. ?… Apprendre « à apprendre » ou apprendre « quelque chose ». [Suivi d'une remarque sur la « culture scolaire ».]

À l'école où l'on enseigne, on apprend à devenir-mathématicien (quand on fait des mathématiques), poète (quand on fait un poème), historien (quand on fait de l'histoire), footballeur (quand on fait du football), etc. Pour les pédagogues en revanche, ce qui à l'école importe bien davantage (que les mathématiques, que les poèmes, que le football), c'est apprendre à apprendre ; et c'est apprendre à devenir-élève : « … il s'agit que les élèves se perçoivent en train d'apprendre à apprendre. Cela va [...] les aider à comprendre l'école et à se comprendre comme des individus qui apprennent. Ils apprennent ainsi à devenir élèves [417]. » Ce devenir-élève, cette injonction à se comporter d'abord et avant tout comme élève (indépendamment de tout contenu), donne bien l'horizon de cette « montée en généralité » que nous avons observée à l'œuvre dans la pédagogie de la compétence. Et si « apprendre à apprendre » est en passe de devenir une compétence-clef des référentiels actuels, c'est qu'elle est la compétence du *devenir-élève* par excellence : une compétence qui a l'insigne privilège de ne se trouver empêtrée dans aucune discipline (dans le carcan d'aucune discipline), et même de ne renvoyer à aucun *objet.* L'enseignement perd toute transitivité (tout objet) : « …. il s'agit que les élèves se perçoivent en train d'apprendre à apprendre » (*ibid*.). Avec le devenir-élève, ce que l'élève observe et regarde, c'est lui-même. (Construction d'un aveuglement au monde.)

On sait que certains élèves ne manquent nullement d'intelligence ni de savoir – mais échouent faute de comprendre ce que l'enseignant attend d'eux. (Ainsi l'exemple d'une petite fille qui au lieu de faire le calcul requis, à la

question de savoir combien de pots de peinture sont nécessaires pour repeindre les murs de la classe, répond qu'on peut bien commencer à peindre avec les pots qu'on a, et qu'on pourra toujours en aller quérir d'autres chez le marchand, si la peinture vient à manquer [418].) Les pédagogues remarquent qu'il y a là un obstacle – constitué par ce qu'ils appellent « culture scolaire » : la petite fille ne comprend pas qu'on doive raisonner autrement à l'école (face à l'exercice) que dans la vraie vie. Les pédagogues, conscients qu'intervient ici de surcroît un facteur d'inégalité sociale (on est selon son origine plus ou moins proche de la culture scolaire), expliquent la nécessité d'aider certains élèves à assimiler ces codes et comportements – arbitraires, implicites – propres aux activités demandées. Apprendre à apprendre – ou apprendre à devenir-élève – serait précisément la manière de s'assimiler cette « culture » scolaire qui sans cela fait obstacle [419]. Or s'il est indéniable qu'existent de tels codes implicites et qu'ils sont possiblement discriminants, parler de culture « scolaire » au singulier est une manière d'unifier sous ce nom divers *ethos*, diverses dispositions générales, qui ont certes à être enseignées (et explicitement si besoin) (et explicitement autant que possible), mais qui sont des dispositions propres à des *disciplines*, multiples et diverses. Ce qui manque à la petite fille dont parle Bernard Rey, c'est dans ce cas l'*ethos* du mathématicien ; et c'est cet *ethos* que le cours de mathématique doit lui enseigner en effet, avec le reste [420].

Si l'on enseigne par disciplines – et non par compétences –, on s'autorise à enseigner alors des comportements multiples et bigarrés (*ethos* propres à chaque discipline). Devant le même objet, l'enseignant de mathématiques, de biologie, de lettres, d'histoire, de sport, se comporte très différemment ; et l'élève, dans chacune des disciplines, apprend ces divers comportements : est-il *autorisé*, là, à sortir le compas, ou non ; à sortir, ici, le dictionnaire, ou non ; etc. C'est selon la discipline… Car si l'école enseigne possiblement des comportements – alors des comportements *fach*-disciplinaires, que ne saurait réglementer aucune « culture » scolaire unifiée. (Ce qui fait *obstacle*, chez certains élèves, et que l'enseignant se doit évidemment d'aider à surmonter, c'est précisément le geste de déplacement, par rapport à la vie normale, que constitue tout regard *fach*-disciplinaire [421].)

Nous avons insisté ailleurs [422] sur la bigarrure de ces *ethos fach*-disciplinaires : mettant en regard l'*ethos* d'un ornithologue et celui d'un biologiste moléculaire ; celui d'un enseignant de lettres classiques ou d'un enseignant de cinéma américain (afin de montrer que même au sein d'une discipline peuvent cohabiter des *ethos* et des « cultures » différentes voire antagoniques). Que fait-on à un élève qu'on envoie dans une école ? On le met précisément au contact de toute une faune d'enseignantes et d'enseignants, de toute une diversité d'*ethos* disciplinaires différents [423] : et c'est à la diagonale de tous ces *ethos* que l'élève s'invente – *par imitation* ; par *répulsion* ; par *déviation* ; par *aimantation* ; etc. [424]

*

Dans l'exemple de la petite fille, tel que Bernard Rey le présente, la « culture scolaire » est un obstacle. Pour cette raison, la culture, ainsi appréhendée, n'est pas quelque chose qu'on enseignerait pour elle-même et positivement : elle n'est que ce dont le manque handicape et entrave. Dans la logique de la compétence, on n'enseigne plus que *négativement* – puisqu'on n'enseigne plus que pour faire disparaître un empêchement. On enseigne ce dont l'absence nuit [425].

NOTA BENE N° 3 : Le « bon comportement » auquel prépare la compétence n'est pas seulement intégration au monde économique – c'est aussi le comportement du bon citoyen.

Les sociologues, dans leur appréhension de la compétence, restent le plus souvent focalisés sur la question « formation-emploi », c'est-à-dire sur la question du marché du travail [426] : et ce faisant négligent le fait que la compétence est aussi, et dans le même temps, une fabrication du « bon citoyen ». Or si la compétence est le nom d'une technologie sociale, c'est dans un sens plus vaste que ne peut le dire le concept de capital humain. La compétence, comme technologie comportementale, ne prépare pas qu'au travail [427].

THÈSE N° 19

La compétence
et le marché capitaliste du travail

(La compétence pousse à son terme
le procès d'abstraction et de désobjectivation du travail.
Elle accomplit l'aliénation du sujet,
celle-ci pensée non comme perte de soi
– mais comme perte de l'objet,
perte du monde.)

Marx /
Fischbach

« … ce n'est pas en s'objectivant que les travailleurs s'aliènent, mais au contraire en étant rendus *gegenstandslos*, c'est-à-dire en étant désobjectivés, réduits à la pure capacité subjective de travail. »

Frank Fischbach, *Sans objet*, p. 63

« *sans objet* l'homme *n'est rien* »

Feuerbach

Du capitalisme, Marx dit qu'il est un mode de production dans lequel le travailleur, possédant une force de travail *abstraite*, la vend librement (contre salaire) à ceux ayant le pouvoir de la *concrétiser* : c'est-à-dire à ceux possesseurs, dans le monde, des *objets* permettant l'effectuation du travail (matières premières,

lieux et moyens de production, etc.). Le travailleur, sur le marché capitaliste, est un *pur sujet* : 1° il est *sujet* car il n'est pas esclave, mais libre : il n'est pas lui-même marchandise, objet qu'un maître peut vendre ; lui-même vend une marchandise (sa force de travail) ; or il faut qu'il soit sujet pour pouvoir entrer avec celui qui l'emploie dans un rapport contractuel [428]. 2° Il est un *pur* sujet, dans le sens où il est un sujet sans objets, un sujet détaché de tout objet : ce qu'il vend (sa force de travail) n'est pas un objet ; et il n'a, dans son travail, plus de rapport qu'avec des objets qui lui sont étrangers (la matière et les moyens de production ne sont pas les siens ; l'objet qu'il produit lui est aussitôt repris). Enfin, il ne fait dans son travail usage des objets que dans un sens qui ne lui appartient pas, sur lequel il n'a aucune prise. Le capitaliste a acheté sa force de travail : c'est lui, dès lors, qui décide, pour les objets, de l'*usage* qui en est fait.

> Au terme du processus, que reste-t-il du travailleur ? Rien d'autre qu'une pure activité, c'est-à-dire une pure force abstraite de travail ne possédant pas la moindre des conditions objectives permettant son actualisation [429].

Le capitalisme fonctionnera donc d'autant mieux qu'il aura affaire, sur le marché du travail, à des travailleurs toujours plus « sujets » – et toujours plus « abstraits », c'est-à-dire toujours plus détachés des « objets » et de toute « objectivité » [430] : l'ouvrier devient « un être séparé de la matière et des moyens de son travail, séparé des conditions objectives de la réalisation de sa force de travail [...], un [...] être séparé de l'objectivité [431] ». Or la compétence, concept forgé par et pour le marché du travail capitaliste, est un opérateur qui a exactement pour fonction d'accompagner, en le poussant à son comble, ce « processus d'abstraction [432] ». Intrinsèque au capitalisme, ce processus n'a certes pas attendu pour s'engager l'introduction et l'expansion du concept de compétence (dans les années 70-80 du XX^{e} siècle), mais tout se passe comme si ce concept en donnait un point d'aboutissement. Le diplôme, le métier, rattachaient en effet de manière encore trop serrée le travailleur à un milieu particulier : à un parcours de formation ou d'étude (dans une discipline particulière, dans un domaine donné) ; à des objets et des matières ou matériaux de prédilection (propres à ce métier, propres à ce chemin d'étude et d'apprentissage). (Un menuisier par exemple : ses outils particuliers, et sa matière, qui est le bois ; un fraiseur : sa machine, son métal ; un bibliothécaire : ses livres, ses archives, etc.) Le diplôme, ou qualification, produisait un possible attachement à un corps de métier (avec ses institutions et habitudes particulières) (avec ses protections – juridiques, salariales). La compétence se comprend comme moyen de dépasser cette logique (ou carcan) – elle fait du travailleur un « *pur sujet* », « simple possesseur d'une force purement subjective de travail [433] ». Le but, du point de vue de l'employeur, est certes d'obtenir une flexibilisation plus poussée : un travailleur diplômé ou attaché à une activité par sa formation et sa qualification ne pouvait que difficilement être

réemployé ailleurs (hors de son métier), lors même qu'il possédait pour certains autres emplois les capacités abstraites (compétences) requises ; en dépassant ce carcan, en redéfinissant la force de travail sous forme de compétences détachées de tout domaine, on crée la possibilité pour un employeur d'aller chercher sur le marché du travail un travailleur répondant à sa demande, y compris s'il provient d'un autre domaine de qualification (d'un domaine où l'on a affaire à de tout autres objets) ; et réciproquement le travailleur, s'il accepte de faire abstraction de ses objets habituels (ceux que lui ont rendu familiers son apprentissage, ses études, son métier, etc.), augmente son espérance de trouver un lieu où actualiser sa force de travail (désobjectivée). Mais en accomplissant cette flexibilisation, la logique de la compétence accomplit une étape supplémentaire dans le « processus d'abstraction » évoqué ci-dessus : le travailleur, quand il se présente à l'employeur, ne se présente plus à lui que comme le « support abstrait d'une pure puissance de travail [434] » rendue détachable, indépendante de tout objet. (La compétence accomplit en ce sens une coupure… Elle coupe les sujets du monde…)

La redéfinition de la force de travail en terme de compétences, son découplage d'avec les catégories de la qualification et du métier, permettent une clarification pratique (une flexibilisation) du marché du travail : lequel devient un marché où les marchandises en circulation sont précisément des *compétences* (portées par des travailleurs) (achetées par des employeurs sur des durées de temps déterminées par contrat). Or cette redéfinition en terme de compétences vient bien pousser à l'extrême le processus d'abstraction et de désobjectivation à l'œuvre dans le capitalisme, quand « l'activité productive humaine est [...] coupée, séparée de ses objets et de sa *propre* objectivité » : et qu'elle ne vaut plus « que comme dépense d'une force purement subjective [435] ».

« Instituer le travail dans la figure de la simple capacité de travail » (et c'est bien là le geste accompli par la compétence) « est donc un acte majeur au sein d'un procès qui en comporte d'autres […] [436]. » Et s'il y a aliénation du travailleur sur le marché du travail capitaliste, ce n'est donc pas en tant que le travailleur s'y trouverait « objectivé » ou « réifié » (transformé en objet ou en chose, en marchandise), et qu'il y perdrait son « soi », son être de « sujet » : puisque tout au contraire, comme le montre Franck Fischbach, l'aliénation consiste dans le fait que le travailleur, contraint de se détacher de tout objet, contraint de s'abstraire, devient un « pur sujet » [437].

*

Or que fait de son côté la pédagogie de la compétence sinon préparer, dès l'école, à cette *abstraction* – à ce détachement de l'objet et du monde, à cette « libération » ? Que fait-elle sinon contribuer à la fabrication du « *pur sujet* » ?

Dans la logique de transférabilité qui est la sienne, il est en permanence requis en effet d'*abstraire* la compétence – c'est-à-dire de la détacher du lieu même où elle a été enseignée : de telle leçon particulière, de telle discipline, de tel champ de savoir institué – et surtout du lieu même de l'école : la compétence ayant pour destin de toujours pouvoir être utilisée *un jour ailleurs* [438]. Or cela n'est possible que si l'on parvient à la détacher de tout objet particulier ; que si elle est par conséquent, au même titre que la force de travail (dont elle est la préparation), « dépourvue de tout contenu substantiel [439] ». Il faut qu'inlassablement la compétence, pour pouvoir s'actualiser le plus efficacement possible dans chacun des nouveaux lieux où on aura besoin de la faire fonctionner, sur chacun des objets nouveaux sur lesquels elle devra – toujours provisoirement, et comme indifféremment – s'exercer, se soit d'abord abstraite de tout lieu, de tout objet. La pédagogie de la compétence, dans son mouvement, est parfaitement homogène au « processus d'abstraction » observé pour le marché du travail : elle réalise, fondamentalement, pour le carcan des disciplines et des champs de savoir, et parallèlement à lui dans l'école, ce que le management a accompli pour le carcan des métiers et des diplômes sur le marché du travail. Pour cette raison on ne peut s'étonner qu'aux fameuses dénégations des pédagogues arguant qu'il faut bien cependant un objet pour exercer une compétence, et qu'il est donc faux de prétendre qu'on n'enseignerait plus de connaissances ou qu'on se passerait d'objets, de contenus (cf. *supra*, p. 5), répondent en écho des argumentations du même type, sur le marché du travail, dans le champ de la production capitaliste : « … le travail ne peut pas vivre sans objets sur lesquels il s'exerce [440] ». Ici comme là, il faut bien cependant – toujours – un objet (sur lequel, à l'école, exercer, entraîner et faire évaluer sa capacité) (sur lequel, dans le monde de la production, concrétiser et actualiser la force de travail qu'on achète, pour lui faire produire de la richesse). Il faut *toujours* un objet, certes, mais un objet devenu dès lors *indifférent* : 1° on acquiert des compétences en se donnant un objet d'« exercice » (il en faut un, on ne s'exerce pas dans le vide) ; mais cet objet est indifférent [441] ; 2° On fait de l'argent en investissant sur tel objet : mais celui-ci est indifférent (A-M-A'). Il y a donc une parfaite continuité – et c'est une continuité de structure – entre ce qui se passe dans le champ scolaire et dans celui du marché du travail : dans les deux cas, la compétence *abstrait* – elle *détache* les sujets des objets : pour libérer et pour flexibiliser. Mais en le détachant des objets la compétence laisse le sujet devenir pur sujet, un sujet que l'on contraint à être sans objets (à demeurer libre de tout objet). Remarquons que même dans les formations professionnelles, la compétence tend vers « une déspécialisation et une décontextualisation des savoirs pratiques » ; elle prépare un « producteur abstrait [442] ».

Il y a donc une naïveté considérable, chez les pédagogues, à croire qu'il leur serait possible de dégager un concept de « compétence » qui soit indépendant de la logique capitaliste… Car la logique de la compétence est au plus profond

liée à la logique capitaliste. « C'est [...] bien le capital lui-même qui détermine à l'avance "le rapport du travailleur à sa propre activité" ; or ce rapport est en l'occurrence un rapport qui se présente et se réalise effectivement comme *séparation*, *abstraction* et *renversement* [443]. »

*

On peut relever deux grandes conséquences de cette « perte du monde » ou « perte de l'objet ».

1° D'abord, une perte de puissance. Le travailleur devenu pur sujet n'a plus prise sur les objets ; il n'a plus prise sur le monde. Il est de plus en plus à la merci de ceux qui possèdent au contraire un rapport encore réel aux objets du monde. « … cette figure du sujet retiré et évidé [...] est aussi, en raison même de son retrait, de son repli et de son évidement, un sujet *impuissant*, soumis à la logique du Capital dans l'exacte mesure où lui ont été soustraits tous les points d'appui susceptibles d'étayer une résistance possible [444] ». Privé de lieu et d'objets, il rejoint alors la « masse », au sens de Marx, « en tant que cette dernière désigne des hommes réduits à la possession d'une pure capacité abstraite de travail, [...] radicalement séparée des conditions objectives de sa propre mise en œuvre effective [445] ». Mais l'écolier de même, que par la logique de la compétence on détache et retire du monde à mesure qu'on le centre sur soi, subit une perte de puissance en ce monde. Il est réduit à lui-même. Il est dépossédé des objets du monde. (Les arbres, les poèmes, les théorèmes, les mots des langues passées et présentes, etc., ne sont plus là comme ses objets possibles [446].) Or « un être qui n'a pas d'objet en dehors de lui n'est pas un être objectif (…) ; un être non objectif est un *non-être* [447] ».

2° Cette désobjectivation, outre l'impuissance, produit un assujettissement. Moins le sujet est en mesure de se rapporter à des objets, plus il est assigné à lui-même : et plus il est assigné à lui-même, plus il laisse prise à un pouvoir sur lui : de sorte que le sujet pur – sans objectivité – est toujours le plus et le mieux *assujetti* [448]. La compétence, en tant que « dispositif » ou « machine qui produit des subjectivations », fabrique donc elle aussi de l' « assujettissement [449] » – et cela, dans le même temps où dans les discours se répand un éloge convenu et tous azimuts de l'autonomie : quand partout le sujet est amené à prendre en main ses apprentissages, sa formation, sa carrière, à se penser comme le plus actif et le plus autonome. Sans objet, son autonomie est pur assujettissement volontaire et voulu : « dans les conditions modernes (c'est-à-dire capitalistes ou "bourgeoises") de la

production, cette production de soi en tant que sujet est exactement l'inverse d'un accomplissement et d'une réalisation [450]. » Le sujet ne peut que vouloir toujours plus vendre sa force abstraite de travail, au plus offrant. Que pourrait-il vouloir d'autre, désirer d'autre, étant désormais « sans objet » ?

> On voit alors comment s'obtient le sujet aliéné : contraint d'abandonner sa propre dimension d'objectivité, privé de sa passivité, il peut alors en effet se concevoir comme purement actif, il peut saisir l'activité comme la condition essentielle de son être. Mais cette pure activité signe son impuissance définitive car elle est en elle-même privée des rapports à l'objectivité qui sont pourtant indispensables à sa propre mise en œuvre. Et comme on ne connaît pas de « sujet » qui ne s'attribue à lui-même la dimension de l'activité (quand ce n'est pas l'activité absolue, celle de l'auto-position) comme le trait qui le caractérise essentiellement (et qui permet de le distinguer du mode d'être de ce qui n'est pas lui, à savoir l'objectivité), on peut légitimement se demander si la conception de soi en tant que sujet n'est pas le plus sûr indice de l'aliénation [451].

Ce processus est lié à ce que Fischbach analyse comme un transfert de la *passivité* au-dehors du sujet : le sujet devient pure activité – ce qui a précisément pour conséquence de le priver de sa passivité. « Il apparaît alors que l'aliénation ne consiste pas en ce qu'autre chose que moi soit actif à ma place, mais bien plutôt en ce qu'autre chose que moi soit passif à ma place, en ce que je sois séparé de ma propre passivité, en ce que mes affects ne soient plus les miens et qu'ils me deviennent non seulement extérieurs, mais étrangers [452]. »

> Si le corps social est à ce point docile et soumis, c'est parce qu'il a été dépossédé de tout moyen lui permettant d'exercer une maîtrise et de déployer une puissance propres. Or cette dépossession des conditions de l'exercice d'une puissance propre est l'effet même des dispositifs en tant qu'ils produisent de la subjectivité : en tant qu'ils engendrent des processus de subjectivation, les dispositifs produisent des êtres qui sont sujets non pas seulement dans la mesure où ils sont assujettis, mais d'abord dans la mesure où ils sont des subjectivités abstraites, séparées, coupées des lieux, des milieux, des moyens et des conditions sans lesquels ils ne peuvent plus déployer aucune puissance d'agir propre, ni exercer aucune maîtrise active de leur propre vie [453].

> … le sujet retiré du réel, le sujet désobjectivé, vidé de toute substance n'est autre que le sujet produit par le capitalisme parce que c'est le sujet qui lui convient et qui est homogène à son fonctionnement […]. [454]

Or le concept de compétence est l'opérateur de cette déréalisation, de cette désobjectivation – de cette assignation à soi.

« C’est cette existence subjective du travail séparé de toutes les conditions objectives de sa propre réalisation qui avait conduit Marx à l’idée du “travail comme la *pauvreté absolue*”. »

Franck Fischbach, *op. cit*., p. 190.

« … ce complet dépouillement (*Entblößung*), c’est l’existence purement subjective du travail, démunie de toute objectivité, le travail comme *pauvreté absolue* (*absolute Armut*) – la pauvreté non comme manque, mais comme exclusion totale de la richesse objective »

Marx, *Grundrisse* (1857-1858), cité par Fischbach, *op. cit.*, p. 167.

NOTA BENE N° 1. Une autre conséquence de la perte de l'objet. (Une remarque sur les *ethos* – ou remarque *éthique.*)

Un individu formé à un métier entretient des relations avec une multitude d'objets (matériaux, outils) – ceux-là même du domaine sur lequel son métier étend sa juridiction : et sans doute ne pourrait-on, sur ces objets, avec ces objets, lui faire faire tout à fait *n'importe quoi*. C'est que ces objets ne sauraient lui être entièrement indifférents, ne serait-ce que parce qu'ils sont « les siens », sont ceux de « son domaine ». On peut parler en ce sens d'un rapport *éthique* aux objets, inhérent à un métier, comme à une *fach*-discipline. (Serait désigné par là, non pas une série d'intimations explicites, de préceptes commandant l'action : mais un certain *ethos* général, un certain réseau d'égards et d'attentions, engageant implicitement certains comportements typiques en face de tout ou partie des objets d'un domaine : le fraiseur a en ce sens un certain rapport éthique au métal qu'il travaille ; le boucher à la viande, à la carcasse, à la bête tuée ; le menuisier au bois travaillé, etc. [455]).

Embauché sur la base d'une qualification que venait attester un diplôme, sur la base d'un métier, le travailleur apportait avec lui un *ethos*, une certaine relation à des objets (une certaine *cura* [456]), laquelle structurait et limitait le champ des possibles. Il en va tout autrement maintenant qu'embauché au contraire sur la base de compétences *abstraites* – c'est-à-dire précisément détachées des lieux et des objets de sa formation initiale, de son métier –, le travailleur vend une « pure force abstraite de travail [457] », et signe pour ainsi dire un blanc-seing à son employeur sur la destination, l'usage, de celle-ci. « C'est ce que Marx veut dire en ne cessant de répéter que "en tant que valeur d'usage, le travail appartient au capitaliste" [458] ». La force de travail du travailleur est abstraite : elle n'a donc pas d'orientation propre. Elle sera entièrement à la merci de ce qu'en veut faire celui qui l'achète. Les aptitudes du travailleur à organiser, gérer, mener, conduire (aptitudes abstraites, détachées de tout objet) (devenues « compétences ») pourront justifier qu'on le mette au service de tâches allant possiblement à l'encontre du rapport que son métier avait construit, affermi, entre lui et ses objets (parfois lentement, comme on s'apprivoise). La violence constatée à l'égard des objets dans le monde (arbres, villes, paysages, bois, pentes du sol, animaux, personnes, etc.) s'explique sans doute en grande partie par le fait que plus aucun métier n'est en mesure de donner un cadre *éthique* (dans le sens décidé ci-dessus) aux rapports du travailleur aux objets. Quand l'employeur embauchait le spécialiste d'un métier, le représentant qualifié d'une discipline, il faisait entrer avec l'employé un certain rapport *éthique* au monde. En achetant maintenant la compétence de l'employé, il peut court-circuiter ce carcan. « En achetant le travail en tant que simple capacité ou faculté, le capital a également déjà acheté l'usage qu'il va en faire [459] ». Le monde, dès lors, est livré à des travailleurs disposant

d'une capacité de travail devenue purement abstraite – c'est-à-dire détachée du monde : sans égards possibles pour le monde.

> Ce résultat est la figure d'une subjectivité à ce point coupée et séparée du réel, étrangère au monde, qu'elle n'a plus accès à celui-ci qu'à travers des objets dont elle ne peut non plus dire, mais en outre – et plus grave – dont elle se moque bien de savoir s'il s'agit d'objets réels ou seulement d'images d'objets, d'objets existants ou d'objets spectraux [460].

C'est en ce sens qu'il faut comprendre que la compétence est « pure » capacité : elle est pure de toute relation durable aux objets ; elle est pure de toute limitation, injonction, appel (venu des choses), etc. [461] (Pour cette raison également, un tel monde peut fonctionner selon une loi qui fait de la destruction ou consommation des objets – et non de leur production, et non de leur conservation ou de leur usage – la source de la richesse [462].)

NOTA BENE N° 2. Le sujet scindé de la compétence. Le désir. Ce qui s'échange.

La compétence accomplit une scission. Il y a l'élève disposant de capacités abstraites ; et il y a l'élève avec ses intérêts propres (par exemple son intérêt pour tel et tel objet). (Or ces objets ne peuvent figurer nulle part dans la grille de compétences définissant les objectifs des apprentissages. Et pour cause : une telle grille ne contient que des capacités abstraites ; elle est in-intentionnelle ; elle est sans objets.) Il faut, dans une telle logique, que tout ce qui a lieu à l'école se fasse en abstrayant systématiquement les intérêts de l'élève (même si l'enseignement peut s'appuyer épisodiquement sur eux : pour obtenir ponctuellement l'implémentation de telle ou telle compétence). Cette scission reproduit celle que Marx repère du côté du travailleur, dans le monde de la production capitaliste. « Il [le travailleur] va au devant de ce procès en tant que simple possesseur d'une capacité abstraite de travail, ce qui suppose que soit *déjà* accomplie la séparation entre, d'une part, le travailleur comme individu vivant et, d'autre part, cette force ou capacité qu'il *possède*, qu'il *a*, mais qu'il n'*est* pas et qui n'*est* pas lui. [...] Cela suppose donc qu'une scission intime se soit déjà produite dans le travailleur lui-même, qu'il ait été en lui-même intérieurement séparé de lui-même [463] ». La compétence est précisément le concept permettant de réaliser cette séparation, cette scission intime. « Et ce n'est donc pas en tant que travailleur, en tant qu'individu vivant et travaillant qu'il entre dans le procès, mais en tant que

possesseur du travail, en tant que propriétaire d'une simple capacité à travailler [464]. »

L'élève est alors scindé lui aussi. On s'adresse à sa pure activité ; on ignore sa passivité (c'est-à-dire en réalité son désir) : « le processus [...] tient à ce que le travailleur est d'abord désobjectivé : réduit à la pure activité, il a l'objectivité et la dimension de la passivité en dehors de lui-même, de sorte que cette passivité fait ensuite retour contre lui-même, s'impose à lui comme la puissance qu'exerce en lui-même une objectivité qui n'est plus la sienne et dont il est séparé [465]. » Avec la « passivité » dont le sujet se trouve ainsi privé, c'est le désir (comme intentionnalité, comme rapport intentionnel à un objet hors de soi, qui n'est pas soi) (mais aussi comme passivité première, inconsciente, par où tel enfant s'attache passionnément à l'insecte, tel autre à la mer, tel autre à l'engrenage ou à la force des moteurs, etc.) qui lui est en même temps ravi. Et cela, alors que la pédagogie de la compétence ne cesse de se prétendre une pédagogie « personnalisée », « individualisée », épousant au plus près et différentiellement le parcours de l'élève. Or ce parcours, dit très souvent « personnalisé », est un parcours qui, en réalité, prend en compte les *besoins socialement nécessaires* de l'élève – non pas du tout ses désirs : et ces besoins socialement nécessaires (déterminés par la « vraie vie », par la nécessité de l'intégration dans le social) sont les mêmes pour tous ; ce sont ces compétences généralistes bien connues figurant dans les référentiels (communication, adaptabilité, aptitude au travail d'équipe, initiative, résilience, etc. [466]). Ces parcours prétendus personnalisés sont donc absolument standardisés : et ils peuvent l'être précisément parce qu'ils sont construits sur les besoins socialement nécessaires, et parce qu'ils ignorent – dans la manière même dont ils sont constitués : en évacuant les objets – la bigarrure des désirs individuels. Enfin, ce parcours est un parcours qui est pure succession d'*activités* abstraites (sans objets capables d'importer ; et sans moments de passivité) : un tel parcours finit par modeler les désirs et les volontés de l'individu ; et au lieu d'objets il finit par faire désirer des capacités abstraites. L'individu se met à désirer des compétences – ses compétences. (De tels parcours laissent de côté des attachements possibles à tels ou tels objets du monde… sources de la diversité des existences en ce monde.) On ne s'attache plus qu'à l'activité.

*

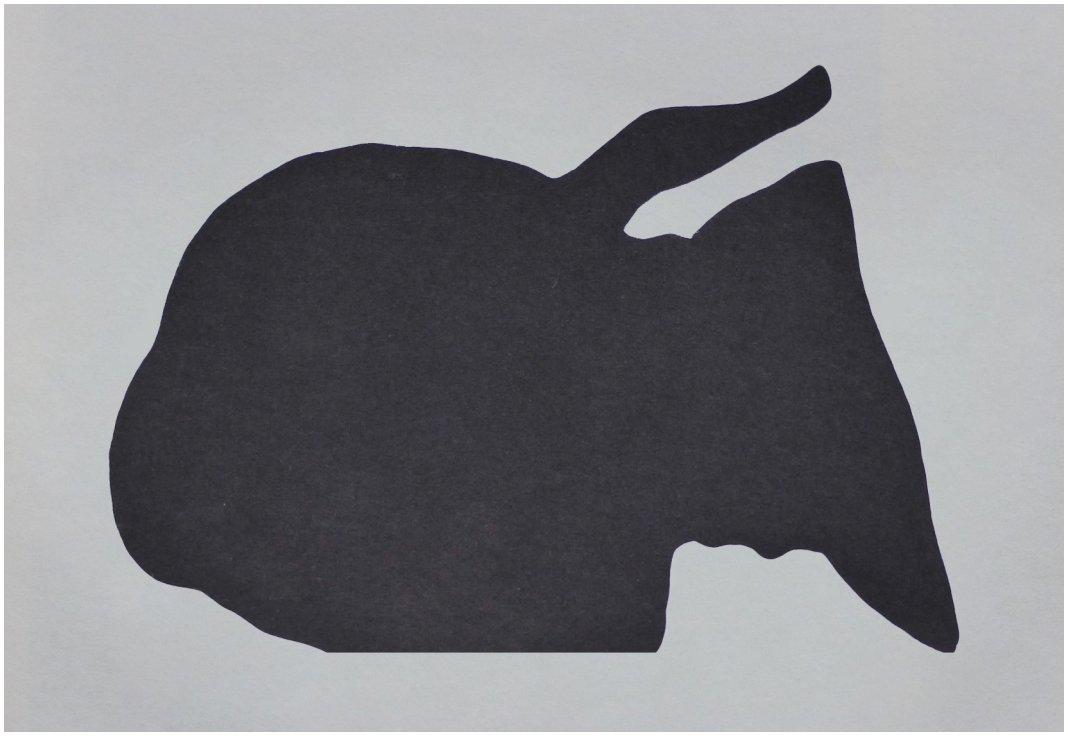
Que fait l'école en montrant à l'élève, dès le plus jeune âge (de fait, dès l'école maternelle), ses capacités abstraitement étalées dans une grille de compétences ? Elle lui montre que ce qu'il possède de plus précieux (pour l'avenir) (pour le marché qui l'attend) (pour sa vie) ce ne sont pas tels ou tels objets avec lesquels

son travail, sa vie quotidienne dans l'espace de l'école, l'ont familiarisé : mais de pures capacités. Car celles-ci seront encore en lui quand il aura quitté ces objets, quitté cette école (laquelle n'aura été qu'un lieu où « se munir » – pour plus tard) (lesquels n'auront été que matériaux pour exercer ses pures capacités). La logique de la compétence est le moyen de faire en sorte que l'élève « soit d'emblée orient[é] vers l'échange [467] », c'est-à-dire au moins : que d'emblée il s'habitue à penser à ce qui pourra, de son apprentissage, plus tard, ailleurs, être utilisé : c'est-à-dire échangé. Or dans cet échange (qu'on fait très tôt pressentir), les objets de l'enfant ne lui serviront de rien ; mais sa capacité, mais ses compétences. Il faut qu'il « intègre dès le départ l'échange marchand comme son aboutissement nécessaire et naturel [468] ». De même que « dès la production, [les producteurs] intègrent l'idée qu'ils n'auront jamais de rapports en tant que producteurs, mais seulement en tant qu'échangistes [469] », de même, dès la formation (à l'école), l'élève intègre l'idée qu'il n'entretiendra pas de lien durable ni réel avec les objets qu'il rencontre ; et que la seule durabilité sur laquelle il peut compter en sa vie (en ce monde), est en lui sa capacité abstraite de travail (ou compétence) – cette capacité ayant la vertu, elle, d'être échangeable.

NOTA BENE N° 3. Le travail devenu *toujours insuffisant*. (Le travailleur condamné au travail infini.) Perte d'objet et dépression.

Lorsque Marx écrit que « l'activité de l'ouvrier est réduite à une pure abstraction [470] », cela signifie que « dans le produit de cette activité, disparaissent toute trace de valeur d'usage, tout rapport d'utilité, toute correspondance à un besoin [471] ». Or cela implique, si le travailleur travaille sans besoin, qu'il n'aura jamais *assez* travaillé. « À partir de quel moment peut-il se dire qu'il a *suffisamment* travaillé, que son travail du jour *suffit* à la satisfaction de ses besoins ? Il ne dispose plus d'aucun critère lui permettant de répondre à cette question [472]. » Nous n'avons plus l'expérience d'un nombre fini de besoins, n'avons plus « l'expérience du *suffisant* [473] ». C'est la perte la plus radicale.

> L'aliénation [...] possède incontestablement des traits communs avec la mélancolie décrite par Freud : l'aliénation consiste bien [...] en une perte d'objet qui s'accompagne d'une subjectivité appauvrie et vide, d'une subjectivité du dénuement, ou, comme le dit encore Freud, la perte d'objet a pour effet de « vider le moi jusqu'à l'appauvrissement total » [474].



THÈSE N° 12

Compétence
et démocratisation de l'enseignement

La compétence comme *renoncement*
de l'enseignement
(à enseigner, au sens le plus fort).
La compétence comme démission.

Un bouleversement d'ampleur eut lieu dans l'édifice scolaire au cours des années 1960 et 1970 ; on a parlé à son sujet de « démocratisation » ou de « massification » de l'enseignement. (Replacer la notion de compétence sur le fond de cette transformation va permettre de la faire apparaître dans un éclairage nouveau ; en particulier, l'un de ses sens politiques se laisse apercevoir et déterminer, sous ce jour, plus nettement.) Alors qu'aux classes les plus basses de la société n'avait été le plus souvent accordée jusqu'ici que la fréquentation d'un enseignement primaire (clos par le certificat d'études, à 12 ou 13 ans), et que la poursuite d'un cursus dans l'enseignement secondaire, jusqu'au baccalauréat, était réservée dans les lycées presque exclusivement à la petite, moyenne et grande bourgeoisie, des politiques nouvelles – volontaires, de grande ampleur – furent gouvernementalement adoptées : c'est, en France, en particulier la création d'institutions d'enseignement secondaire inédites, dans les années 1970 : les collèges ; par quoi l'on fit que la plus grande partie d'une classe d'âge, indépendamment des origines sociales des élèves, puisse désormais poursuivre au-delà du seul enseignement primaire son parcours, et accède au lycée [475]. Cette transformation eut pour conséquence simple l'arrivée dans les établissements secondaires d'une population toujours plus nombreuse – mais aussi plus socialement bigarrée. (C'est toute la société désormais, sur l'ensemble de son spectre ou presque, qui entrait dans les collèges, les lycées : les enfants des paysans des campagnes reculées, ceux des petits commerçants, ceux des ouvriers immigrés du Maghreb ou d'Afrique noire, etc. [476]) Il est utile de distinguer ces

deux points : 1° l'augmentation en nombre de cette population scolaire (massification) ; 2° sa bigarrure sociale (diversification). 1° L'augmentation en nombre posa d'évidentes difficultés matérielles et pratiques : de vastes politiques publiques durent assurer l'édification sur le territoire d'établissements scolaires nouveaux, et l'embauche d'un personnel enseignant supplémentaire nombreux [477]. (Qu'en regard de la tâche immense les investissements n'aient pas été à la hauteur, d'emblée – que les rigueurs budgétaires, à partir des années 1980, et toujours plus drastiques depuis, aient fini par les rendre incontestablement insuffisants : bien des questions se posent depuis là.) 2° Dans le même temps, au-delà de la seule massification, laquelle posait des questions pressantes en termes de quantité, on considéra que la *diversification* de l'origine sociale des élèves conduisait à un autre type de difficultés, celles-là « qualitatives » – c'est-à-dire : soulevait quant à la nature de l'enseignement et de ce qu'il fallait enseigner des questions nouvelles – pressantes elles aussi.

L'enseignement secondaire, en effet, ayant jusqu'alors été réservé aux classes supérieures de la société, était *fait pour elles*. (Il était fait pour elles 1° dans le sens qu'il répondait aux besoins de cette classe : formait à de certains métiers, préparait à de certaines fonctions, qui étaient ceux et celles de cette classe ; il avait pour but de conduire à l'université, où les diplômes correspondant à ces métiers, les concours ouvrant à ces fonctions, étaient préparés ; 2° mais aussi dans le sens que cet enseignement *s'adressait* à elle : en cela qu'il parlait la langue de cette classe, partageait et s'appuyait sur les références culturelles propres à celle-ci.) Or cet enseignement ne devait-il pas être modifié, dès lors qu'il n'était plus réservé à ces groupes sociaux particuliers ? (Ainsi se posait la question – nouvelle – de savoir pour quoi on voulait faire accéder à l'enseignement secondaire la totalité des élèves : pour leur procurer quel enseignement ?) [478]

Avant qu'une réponse à cette question ait pu être donnée, ou que la question, même, ait pu être formulée avec assez de clarté, on fit le constat que la « démocratisation » de l'enseignement, par la diversification qu'elle induisait, compliquait le métier des enseignants, dans le secondaire. On constata certes aussi des difficultés nouvelles dans l'enseignement primaire : mais cet enseignement était déjà préparé à accueillir les classes les moins favorisées de la population ; il avait été créé pour elles ; il existait pour elles depuis son commencement. Sur le plan pédagogique il n'y avait pas de radicale nouveauté. La difficulté, nécessairement, fut plus grande dans le secondaire : la transmission de pans entiers des programmes (Pascal, Flaubert, Rimbaud…) (les mathématiques abstraites, exigeantes) (la physique newtonienne) avait pu, commença-t-on à se dire alors, s'effectuer jusque là assez bien : en raison de la proximité de la classe bourgeoise avec ces éléments culturels enseignés. (La littérature, les mathématiques, les arts, l'écriture de l'histoire, etc., avaient été faits, en quasi-totalité, par la bourgeoisie, ou par l'aristocratie avant elle.) Mais un fossé plus grand devait être franchi, se dit-on, pour approcher ces savoirs et richesses, quand

on avait affaire à des enfants issus de classes sociales qui en étaient plus distantes. Lorsque des difficultés surgirent (or, dans l'enseignement, des difficultés surgissent toujours), on disposait donc d'une explication : le « public » (car on commença alors à user de ce terme) avait changé ; et, pour certains élèves, en raison de leur origine sociale, l'apprentissage des contenus imposés était rendu « difficile ». On commença à dire et entendre dire [479] que la matière même de l'enseignement, pour certains élèves, n'était peut-être plus adaptée. Évidemment ce n'étaient pas leurs capacités intellectuelles qui étaient mises en question ; mais la culture dont ils étaient issus (paysanne ou ouvrière ou petite-commerçante, au lieu qu'elle soit bourgeoise ; arabe, au lieu qu'elle soit française, etc.). Or cette culture faisait très simplement qu'ils étaient plus à distance des objets à atteindre, partaient de plus loin.

Si cette difficulté, cependant, avait été la seule en question, les enseignantes et enseignants auraient sans doute tiré la conclusion supplémentaire qu'en ce cas il fallait redoubler d'efforts pour amener ces élèves – ces élèves *eux aussi* – jusqu'aux objets d'étude enseignés. Et il n'y avait là rien d'impossible. Si certains parmi les enseignants renoncèrent et même se persuadèrent, ou se laissèrent persuader, qu'il fallait renoncer, c'est qu'autre chose se passa. (Un enseignant de sport ne peut très raisonnablement décider qu'on renoncera à l'apprentissage de la nage pour la raison que quatre ou cinq privilégiés dans la classe l'ont déjà acquise ou pourront l'acquérir plus facilement ailleurs, hors l'école ; et que les autres sont plus éloignés, pour l'instant, d'acquérir cette capacité. Au contraire même. À condition de considérer que l'enseignement de la nage *importe* – et importe *de la même manière pour tout le monde*.)

S'ils renoncèrent ou se persuadèrent qu'il fallait renoncer, c'est que par ailleurs – au-delà de la seule difficulté [480] – un doute s'empara de certains d'entre eux quant à la pertinence (l'*importance*) même de leur tâche, c'est-à-dire de leur enseignement (c'est-à-dire : de l'*importance*, pour les élèves, des objets enseignés). Certes l'idée de démocratisation avait pu trouver d'abord une approbation franche en leur cœur militant : c'est quand les enseignants du secondaire ne pouvaient enseigner qu'à une élite étriquée, et favorisée à maints égards, que leur tâche était fondamentalement injuste et que le savoir scolaire, dont ils étaient porteurs et dispensateurs, était instrumentalisé : capté par la seule classe dominante. Cependant il leur fallait constater maintenant que, même si on faisait entrer dans l'enseignement secondaire tous les enfants ou presque, et non plus seulement ceux des classes les plus favorisées, ces derniers y réussissaient mieux ; les examens notés les plaçaient inexorablement en tête, statistiquement. Il n'y avait à cela rien de tellement étonnant (1° puisque ces enfants-là étaient infiniment plus aidés, à la maison et ailleurs ; 2° puisqu'ils partaient de moins loin que les autres pour aller à Flaubert, à Rimbaud, aux langues étrangères, aux arts, à l'histoire : linguistiquement, culturellement, leur effort pour s'approcher était moindre). Il n'empêche : certains enseignants et enseignantes se sentirent

coupables de participer à la sélection de la sorte (et de faire participer, *contribuer*, leur discipline à cette sélection). Des enquêtes sociologiques et statistiques parurent [481] ; leurs résultats étaient cinglants : par l'enseignement de leur propre discipline (en ce que celle-ci favorisait la classe dont elle était la plus proche), les enseignants faisaient fonctionner un mécanisme brutal de sélection. On s'avisa que les enfants des classes défavorisées quittaient l'édifice scolaire munis des bribes d'enseignement disciplinaire que l'école leur avait dispensées ; mais que ces bribes ne leur servaient de rien, dès lors que contrairement aux autres ils ne poursuivaient pas de cursus universitaire, ou moins qu'eux, même à niveau scolaire égal (ce que ces mêmes études statistiques révélaient). Pour les enfants des classes défavorisées, l'enseignement des disciplines n'avait donc en réalité aucun sens, se dit-on ; l'enseignement des disciplines n'avait de sens que pour celles et ceux qui iraient en poursuivre l'apprentissage à l'université (où on le leur sanctionnerait d'un diplôme ou d'une place à un concours). Mais un élève qui par son origine sociale ne pouvait se destiner à des études longues et n'avait ni le désir (peut-être) ni la possibilité de devenir mathématicien, physicien, biologiste, historien, juriste, journaliste, littérateur : pour celui-là l'enseignement des disciplines était une charge inutile. Ce qu'on lui enseignait à l'école – dans la succession des disciplines – n'était pas pour lui, se dit-on. Il avait besoin d'autre chose – pour la vie qui l'attendait, dès l'école quittée (vie professionnelle et citoyenne). Il fallait lui donner autre chose que ce qu'on avait donné jusqu'à présent, dans l'enseignement secondaire. « Présidant en 1971 la commission de réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire, Hélène Romian, déjà, estimait que la confrontation aux savoirs abstraits et aux textes littéraires devait être épargnée aux enfants des milieux populaires qui y étaient mal préparés [482]. » « La position de R. F. Gauthier (inspecteur général de l'administration de l'Éducation nationale) est très claire : il considère qu'il aurait fallu repenser les contenus d'enseignement dès lors que l'on élargissait aux enfants du peuple la scolarisation secondaire. Faute de l'avoir fait on suscite l'ennui et le décrochage [483]. » La culture bourgeoise pouvait même avoir quelque chose d'excluant [484]. Les enseignants du secondaire, en continuant à se river à leurs disciplines (lesquelles n'ont de sens, disait-on, que dans leur continuation universitaire) (et donc n'ont de sens que pour les privilégiés qui les poursuivront en effet à l'université, comme eux l'avaient fait en leur temps), étaient incapables de donner ce dont ces élèves nouveaux avaient besoin. (Certains enseignants pensèrent eux aussi cela, et le pensent encore aujourd'hui : *et ils agissent et enseignent, selon cette pensée*.)

Alors, quand la notion de compétence commença de circuler dans les milieux de la pédagogie et des sciences de l'éducation nouvellement apparues, nombre d'enseignantes et d'enseignants – et parmi eux certains des plus sensibilisés aux questions de justice sociale ; et parmi eux certains des plus à gauche – y virent la possibilité d'échapper à la fonction de sélection à laquelle ils

se voyaient – en tant qu'enseignants de telle ou telle discipline – astreints malgré eux. C'est en enseignant une discipline qu'ils servaient une classe sociale particulière : il fallait trouver un moyen d'enseigner autrement que par disciplines : or c'est exactement ce que proposait la logique neuve des compétences [485].

Et avec cette logique neuve, c'était une révolution cette fois *véritablement pédagogique* qui pouvait avoir lieu : puisqu'elle atteignait la *matière* même de l'enseignement ; elle le réformait et transformait qualitativement, et non plus seulement quantitativement. (L'approche par compétences, se disait-on, venait accomplir *qualitativement*, c'est-à-dire dans la manière même d'enseigner, ce que la massification, en ouvrant à tous les portes du secondaire, n'avait d'abord pu accomplir que *quantitativement*.)

Vite, la notion de compétence acquit dès lors une coloration émancipatrice dans le milieu enseignant de gauche. On lui chercha des garants. On remarqua que Freinet avait enseigné par compétences (ou à peu près) ; on s'aperçut que Chomsky (figure de la gauche contestataire américaine) avait employé le mot, dans certaines de ses études. (Des chercheurs en sciences de l'éducation, dans des départements qui s'étaient créés à la fin des années 1970, firent ces ponts.) (Plus tard, quand son œuvre fut rendue enfin accessible en français, on se référa aussi en ce sens très spécifiquement à Dewey.)

En se réclamant de la compétence – et en acceptant de se démettre des encombrements ou carcans de leur discipline – en se déclarant enseignants avant tout (avant que d'être enseignants *de mathématiques*, *de lettres, d'histoire*, etc.), les enseignants se persuadèrent qu'ils étaient critiques, voire subversifs à l'endroit du système. Ils ne virent pas qu'ils faisaient exactement ce que le système attendait d'eux : 1° en renonçant à enseigner les disciplines, ils répondaient à la volonté des politiques gouvernementales (car celles-ci avaient-elles jamais eu sérieusement en tête d'*enseigner* à tous, au sens le plus fort et le plus exigeant, ce qui avait d'abord été réservé à une élite : la physique, les mathématiques, les lettres, etc. [486] ?) ; 2° en acceptant la logique des compétences, sur le plan pédagogique, ils contribuaient à acclimater sans résistance – voire avec enthousiasme – jusque dans l'intérieur des écoles un concept clef de la nouvelle gestion biopolitique et économique des individus [487].

Ce ne fut sans doute pas la première fois dans l'histoire qu'une instance politique vit ceux dont elle pouvait craindre qu'ils ne s'opposent à sa volonté, par un singulier mécanisme de renversement idéologique faire exactement ce qu'elle souhaitait qu'ils fassent. Mais un pareil renversement aura rarement eu lieu de façon aussi parfaite ; et donc aussi tragique. Puisque de bonne foi des enseignantes et des enseignants, persuadés de contrer un gouvernement et une politique de droite et d'agir pour leurs élèves les plus défavorisés socialement, acceptèrent la solution d'un enseignement au rabais – précisément prévu, par la gouvernementalité néolibérale, pour ces populations d'élèves qui ne devaient pas

aller bien loin, mais qu'il fallait cependant faire sortir du système scolaire « certifiées » a minima [488]. (Il y a aussi une ironie particulière et supplémentaire liée au fait que les enseignantes et les enseignants sont des intellectuels : et que les intellectuels sont réputés, se dit-on, mieux armés pour déjouer des pièges idéologiques de cette sorte [489].)

C'est pour des raisons diamétralement opposées que les enseignants de gauche, lecteurs de Bourdieu, et que les milieux gouvernementaux, néolibéraux, estimèrent que l'enseignement secondaire devait être transformé : et qu'ils s'accordèrent sur le fait qu'*en raison de l'arrivée dans le lycée des enfants des classes les plus défavorisées* le lycée devait être transformé, *dans son enseignement même*. C'est pour des raisons diamétralement opposées mais ils voulurent les uns et les autres – et finalement très collégialement – la même chose : qu'on renonce à enseigner les disciplines scolaires dans toute leur exigence méthodologique et conceptuelle ; et qu'on enseigne à la place des « compétences », utiles aux individus pour leur vie [490].

*

Pourquoi tout élève n'aurait pas droit – même s'il ne poursuit pas d'études à l'université – à être initié aux plus belles et utiles choses de l'enseignement disciplinaire (mathématiques, physique, économie, biologie, philosophie, sciences naturelles, histoire, musique, sociologie, langues étrangères, sport, arts plastiques, etc.), c'est ce qui n'a pas été établi par les adversaires de l'enseignement secondaire *disciplinaire*. (Et il n'a pas été établi non plus que les disciplines ne disent pas quelque chose de la vie ; ne préparent pas *à leur manière* – manière beaucoup plus détournée sans doute, plus lente – à vivre elles aussi.)

(Après tout, celui qui va à l'université faire des mathématiques, de la biologie, etc., lui non plus n'a pas besoin d'avoir eu un enseignement en philosophie, en littérature, en histoire ou en aucune matière autre que la sienne, se dit-on.) (Pourquoi faudrait-il renoncer à enseigner les disciplines à tous les élèves qui désormais montent jusqu'à l'enseignement secondaire ? C'est ce qui n'a pas été démontré.)

NOTA BENE N° 1 (sur la notation et la sélection) : Quand certains enseignants, placés face au constat qu'en enseignant leur discipline ils participaient à une sélection brutale – laquelle favorisait les classes déjà les plus favorisées de la

société –, décidèrent pour cette raison de renoncer à enseigner leur discipline, une erreur de raisonnement eut lieu. Ce qui organisait la sélection brutale était la notation et le classement des élèves. Rien dans l'enseignement d'aucune discipline n'implique qu'il faille pour l'enseigner *noter et classer les élèves*. Ce qui exerçait la sélection brutale, ce n'était pas la discipline – mais la notation, mais le classement.

(Et l'on a eu le temps de comprendre et de constater, depuis, qu'en matière de notation, de classement, de tri, la logique de la compétence ne venait aucunement, à l'encontre des promesses faites si souvent à ce sujet, se substituer aux anciennes pratiques de notation, ou les adoucir ; puisqu'il a fallu à l'inverse exact faire le constat qu'elle a permis d'étendre massivement le champ de la notation, la précision de la saisie comportementale et personnelle des individus, et va permettre à terme d'augmenter la fiabilité implacable des sélections et des tris [491].)

NOTA BENE N° 2 SUR L'ÉCHEC – (Rancière, Jacotot et les sociologues.) (L'espérance, la volonté.)

On a dit, et entendu dire, que l'enseignement secondaire disciplinaire a été par la massification des années 1960-1970 rendu impossible *pour une part de la population*, dans la forme qu'il revêtait jusqu'alors : et qu'il fallait par conséquent réagir à un échec inévitable (voire d'avance scientifiquement prouvé). Ainsi la compétence naissait sur fond de l'échec – accompli ou supposé devoir s'accomplir inévitablement – du système scolaire. Elle ne pouvait dans un tel contexte que surgir comme remédiation et pis-aller, sur fond angoissé ou anxieux. (Pour cette raison, la pédagogie de la compétence est au plus loin d'une pédagogie de l'espérance qui promet l'infini (le chemin infini, indéfini, qu'ouvre dans la connaissance toute discipline), de façon rayonnante (comme les rayons d'un cercle partent en différentes directions, opposées même parfois : mais partent à l'infini très sûrement… [492]).) Jean-Pierre Terrail a parlé à ce titre d'un paradigme « déficitariste » – autre nom pour cette pédagogie du manque, de l'échec, de la remédiation, de l'anxiété [493]. La pédagogie de la compétence est aussi pour cette raison une pédagogie de la vie nécessairement ordinaire et soumise [494]. Même dans les intentions les meilleures des pédagogues de gauche (ceux prenant parti pour un enseignement au service des classes populaires), la logique de la compétence naît pour s'assurer – *négativement* – que l'élève, malgré tout, sortira de l'école en n'ignorant pas certaines choses qu'il ne faut surtout pas qu'il ignore (double négation) (et d'autant moins s'il est socialement fragile). Il ne s'agit plus

de désigner, de donner, d'offrir (un objet) (un monde) (positivement) [495] ; il s'agit de parer, anxieusement, à une situation d'avance défavorable et condamnée à l'échec, d'avance perdue : donner (au moins) ce dont il ne faut pas que l'élève (le plus défavorisé) manque. (On n'apprend plus que pour ne pas ignorer.) (On n'apprend plus que ce qu'il ne faut pas ignorer – quand on a échoué.) Il n'est pas étonnant que le socle commun – texte censé donner l'ambition de l'enseignement pour toute la classe d'âge – ait finalement été formulé dans les termes d'une semblable double négation : « … [le socle commun] détermine ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se trouver marginalisé [496]. »

Mais, objectera-t-on, l'échec n'est-il pas une réalité ? N'a-t-il pas été démontré ? Ne l'a-t-on pas même, précisément et statistiquement, chiffré ? Et, plus récemment, la psychologie scientifique n'a-t-elle pas mis en évidence à son tour les dispositions déficitaires (par exemple linguistiques ou cognitives) où selon elle se trouvent inévitablement placés certains ? L'échec, les partisans de l'enseignement secondaire disciplinaire (partisans de la secondarisation) (qu'ils soient de droite ou de gauche) ont beau jeu de ne pas le considérer, de faire comme s'il n'existait pas. Puisque cet échec existe. Et puisque les raisons de cet échec existent.

L'échec existe mais : ne le fait-on pas exister inévitablement et sans espoir d'en sortir, si l'on *part de* cet échec ; si l'on pense et transforme l'enseignement *à partir de* cet échec ? Il est très troublant de remarquer que l'échec a été constaté, mesuré, prédit, extraordinairement tôt. C'est très vite en effet que des statisticiens et experts sont venus montrer que certains réussissaient moins bien que d'autres – et qu'il y avait inégalité [497]… L'enseignement se massifiait d'une façon considérable et inouïe, sur fond d'une société dans sa base matérielle extrêmement inégalitaire : et il aurait fallu qu'en dix ans il ait déjà fonctionné parfaitement – et égalitairement [498]. A-t-on laissé le temps à la « démocratisation » de se faire ? Surtout : lui en a-t-on donné les moyens ? Les mesures statistiques sont venues tout aussitôt, avant même l'effort commencé, mesurer précipitamment l'échec de l'immense entreprise, c'est-à-dire prouver comme par avance son impossibilité [499].

Que certains enfants, parce qu'issus de classes culturellement plus éloignées des habitudes scolaires (d'abord bourgeoises), aient eu plus de mal, la distance étant pour eux un peu plus grande, à arriver aux objets enseignés, cela est une simple tautologie : ils sont plus loin car ils sont plus loin. Mais cela, pour l'enseignement, ce n'est pas le point d'arrivée. Cela, c'est seulement le point de départ. Et c'est au point de départ que l'enseignement commence. (Or on ne le laisse pas commencer.) (On ne le laissa pas commencer.) (On ne lui donna pas le moyen de commencer vraiment.) (On ne crut pas ou ne voulut pas croire qu'enseigner aux classes populaires était possible.) (Avant qu'ils aient pu commencer, on a dit aux enseignants : « Vous n'y arriverez pas. » On leur a dit : « Regardez vos élèves (car nous les avons étudiés). (Nous avons étudié leur

déficit initial, leur retard.) Certains parmi eux ne peuvent réussir : nous l'avons pour vous scientifiquement prouvé [500]. »)

Or l'enseignement est – comme toute tâche ou entreprise humaine de quelque envergure – comme toute tâche d'espérance et de volonté – et comme tout ce qui a trait en particulier à la démocratie – toujours d'abord une tâche *impossible*. (L'enseignement est toujours difficile, les enseignants savent cela, eux aussi, étant bien placés pour le savoir [501].) Il y a certes quelque chose de terriblement scandaleux pour les scientifiques de l'éducation, et pour tout scientifique en général (statisticien, cogniticien, etc.), à admettre que des enseignants puissent leur rétorquer ne pas vouloir savoir le résultat de leurs études ; ne pas vouloir connaître l'état initial des capacités ou prédispositions des élèves qui sont les leurs ; et même qu'il leur faut absolument, pour enseigner, *ignorer volontairement tout cela*... (Ne prend-on pas alors des enseignants – eux censés vouloir savoir et toujours faire savoir – en flagrant délit de vouloir *ici* ignorer quelque chose [502] ?) C'est qu'enseigner est un acte qui ne peut avoir lieu que sur fond d'une *présupposition* d'égalité et de liberté. La liberté et l'égalité ne peuvent se construire progressivement, par adjonctions successives (comme le croient les partisans d'une construction cognitiviste de l'individu par la pédagogie : on deviendrait progressivement libres, progressivement égaux, en se dotant progressivement de qualités et de savoirs, de compétences...). La liberté et l'égalité ne peuvent qu'être données au départ. Et c'est parce qu'elles doivent être données au départ – et que peut-être, et que très certainement, elles ne sont pas là, réellement, au départ – que l'enseignant, pour enseigner, doit à toutes forces les *présupposer* [503]. L'enseignant, instituant la classe comme *scène*, ne peut faire autrement que *comme si tous étaient égaux, et comme si tous étaient capables* [504].

Dès qu'il cesse de présupposer l'enseignement *absolument possible*, l'enseignant rend *de fait* l'enseignement *impossible*. Il mesure l'état initial, et nécessairement inégalitaire, du niveau de ses élèves : et il s'installe alors dans la gestion (même bienveillante) de l'échec scolaire, et des tristesses et déboires afférents. Et il renonce alors, toujours déjà, pour « l'élève en difficulté », aux objets les plus grands [505]. (Et alors on ne cherche plus des solutions dans l'enseignement ; on cherche des solutions *ailleurs*. Mais *c'est parce qu'on a renoncé*, dès avant d'avoir commencé [506].) (Ce qui s'esquisse dès lors, c'est une logique – lente, politique, scientifique – de l'abrutissement : où l'abrutissement est exactement « effroi devant la liberté [507] ».)

Certains élèves partent certes d'un peu plus loin que d'autres (comme dans le cas de la nage précédemment évoqué) : mais qu'on leur donne les moyens, le temps, de rattraper ce retard, ils le rattraperont (comme dans le cas de la nage) (ou bien ils feront autre chose : car tout n'est pas *retard* en ce monde… et tous les chemins ne sont pas identiques, contrairement à l'idée véhiculée par l'acquisition constructiviste et curriculaire des compétences). Comment justifier que cet enfant ne reçoive pas de véritable enseignement de mathématiques, de physique,

d'histoire, parce qu'il est au départ un peu plus loin que les autres de ces enseignements-là [508] ?

(Cela ne veut pas dire que l'enseignant – se plaçant à une distance absolue sur son estrade ou derrière son bureau – refuserait d'observer des différences entre tel et tel élève : évidemment qu'il voit ces différences. Voir ces différences, c'est son quotidien ; mais ces différences ne peuvent constituer les *conditions* de son enseignement. Il s'agit de lire le *Télémaque* et toutes et tous y arriveront...) (Il n'y a rien qui prédestine – sinon précisément une mesure initiale que l'on ferait ou accepterait de laisser faire (au psychologue, au sociologue), afin de connaître la situation de départ – *pour s'y adapter*.)

*

Or l'enseignement est possible. (L'égalité des intelligences se vérifie : l'enseignement, *dès qu'il a lieu*, l'avère, la vérifie [509].) L'enseignement est même possible sans maître savant – c'est la leçon scandaleuse (scandaleuse à un deuxième degré) de Jacotot. L'enseignement fonctionne toujours à la proportion de la croyance et de l'espérance (c'est-à-dire de la *volonté*) qu'on y met [510]. Et l'enseignement ne peut avoir lieu, ne peut commencer, que si l'on considère (c'est-à-dire postule) que tous sont capables. *Ou bien l'enseignement ne commence jamais…* Or le renoncement dont nous avons parlé ne désigne pas autre chose que le fait que *l'enseignement le plus souvent cesse de vouloir commencer*.

> « Présidant en 1971 la commission de réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire, Hélène Romian, déjà, estimait que la confrontation aux savoirs abstraits et aux textes littéraires devait être épargnée aux enfants des milieux populaires qui y étaient mal préparés. »
>
> J.-P. Terrail, « D'un socle à l'autre. Vers une démocratisation de l'école ? » [2014]

> « L'inégalité n'est la conséquence de rien, elle est une passion primitive ; ou, plus exactement, elle n'a pas d'autre cause que l'égalité. La passion inégalitaire est le vertige de l'égalité, la paresse devant la tâche infinie qu'elle exige, la peur devant ce qu'un être raisonnable se doit à lui-même. »
>
> J. Rancière, *Le Maître ignorant*, p. 134

« Il est vrai que nous ne savons pas que les hommes soient égaux. Nous savons qu'ils le sont *peut-être*. C'est notre opinion et nous tâchons, avec ceux qui le croient comme nous, de la vérifier. Mais nous savons que ce *peut-être* est cela même par quoi une société d'hommes est possible. »

J. Rancière, *Le Maître ignorant*, p. 124

« Il faut donc retourner les questions des rieurs. Comment, demandent-ils, une chose comme l'égalité des intelligences est-elle pensable ? Et comment son opinion pourrait-elle s'installer sans provoquer le désordre de la société ? Il faut demander à l'inverse comment l'intelligence est possible sans l'égalité ? »

J. Rancière, *Le Maître ignorant*, p. 123

« Le cercle de l'impuissance est toujours déjà là, il est la marche même du monde social qui se dissimule dans l'évidente différence de l'ignorance et de la science. Le cercle de la puissance, lui, ne peut prendre effet que de sa publicité. Mais il ne peut apparaître que comme une tautologie ou une absurdité. »

J. Rancière, *Le Maître ignorant*, p. 29

« … il faut apprendre quelque chose et y rapporter tout le reste d'après ce principe : toutes les intelligences sont égales. »

Joseph Jacotot (*aut al.*) [511]

NOTA BENE N° 3 : Enseignement primaire et enseignement secondaire. Primarisation du secondaire ou secondarisation du primaire. Quadripartition des positionnements.

Le rappel historique, accompli ci-dessus, d'un développement d'abord parallèle et entièrement séparé des enseignements primaire et secondaire, depuis la première moitié du XIX^{e} siècle jusqu'aux années 1960, éclaire peut-être utilement la situation actuelle, ainsi que les différentes positions en présence, dans les débats contemporains sur l'école : au moins permet-il de comprendre qu'en transformant

le primaire en un premier, et le secondaire en un second degré, les réformateurs de l'édifice scolaire se trouvaient placés face à une alternative, laquelle se laisse reformuler assez bien dans les termes suivants : à ces réformateurs, en ces années de massification, il revenait ou bien de « primariser » l'enseignement secondaire, ou bien de « secondariser » le primaire [512].

Dans la première solution (« primarisation »), on considérait que si l'on envoyait toute la classe d'âge dans le secondaire c'était à la condition de revenir sur la nature de cet enseignement : et de *primariser* celui-ci, au sens où l'on renonçait à y faire ce que le secondaire y avait fait jusqu'alors (enseigner des disciplines) et où l'on décidait de prolonger à la place, jusqu'à la fin de l'enseignement obligatoire, c'est-à-dire jusqu'à ce qu'on appellerait bientôt « socle », la logique qui jusque là avait été celle de l'enseignement primaire : *préparer à la vie*. (Et certes la vie n'était plus la même ; certes les exigences se transformaient ou augmentaient ; certes il fallait maintenant l'anglais et des compétences nouvelles, technologiques, communicationnelles, etc. Mais la logique était bien celle – primaire – d'une préparation à la vie [513].)

Dans la seconde solution (« secondarisation »), on considérait qu'envoyer l'ensemble de la classe d'âge dans le secondaire et les lycées, c'était en effet permettre à tous les élèves d'accéder à l'enseignement secondaire tel qu'il avait existé jusque là (c'est-à-dire comme enseignement *disciplinaire*) ; et qu'il s'agissait de prodiguer désormais cet enseignement – autrefois réservé aux classes favorisées – à tous. (Certes la vie et les disciplines n'étaient plus les mêmes : et des modifications pouvaient être envisagées ; l'on pouvait raisonnablement se poser la question de l'entrée de nouvelles disciplines (sciences économiques et sociales, psychologie, informatique, droit, etc.) ; ou celle du recul en âge, voire de la pertinence, de l'apprentissage de disciplines anciennes, grec et latin par exemple, etc. Il n'empêche : on restait sur la volonté de faire exister un enseignement secondaire, et c'est à lui que l'enseignement de premier degré devait préparer les élèves [514].)

L'alternative une fois installée en ces termes, si maintenant l'on fait jouer très simplement deux à deux les couples d'oppositions primarisation/ secondarisation et droite/gauche, on se trouve en présence, assez élémentairement, des quatre positions suivantes (et c'est faute de cette cartographie à quatre termes que très souvent actrices ou acteurs du débat, rabattant tout sur deux termes seuls, évaluent de façon erronée leur propre positionnement, ainsi que ceux de leurs adversaires ou alliés) :

1° la thèse d'une primarisation du secondaire, venue de la droite :

La primarisation est ici réclamée au nom du bon et rationnel fonctionnement de la société telle qu'elle existe (organisation capitaliste de l'économie, gestion concurrentielle du marché de l'emploi, etc.). La massification de l'enseignement, qu'on peut sans préjudice grave laisser nommer et nommer soi-même « démocratisation », ne consiste pas, depuis ce point de vue,

à mener toute la classe d'âge aux exigences de l'enseignement secondaire ancien. Cela, même, n'est pas souhaitable, et doit être empêché (contrainte à laquelle répond précisément la primarisation) : 1° d'abord parce que cela serait inutile : le marché de l'emploi est étudié prospectivement par des agences nationales ou internationales ; ces agences sont formelles ; les postes à haute qualification, dans la société capitaliste de demain, ne vont concerner, après comme avant, qu'une faible proportion des populations au travail ; il serait inutilement coûteux par conséquent d'envoyer trop de jeunes gens dans le supérieur pour les porter à des niveaux de qualification auxquels le marché ne saurait ensuite les employer. Si l'investissement dans la connaissance, et donc dans l'éducation, est reconnu comme un impératif de premier ordre par les pouvoirs économiques depuis les années 1950 ou 1960, cela n'implique pas que le savoir exigeant (en particulier disciplinaire) doive être prodigué à toutes et tous. La masse de la population peut sans inconvénients être maintenue à bas niveau. Elle doit être en revanche formée à des compétences de base – correspondant au socle – que les métiers les plus déqualifiés, sur le marché de l'emploi, requerront (communication en langue vernaculaire, lecture et arithmétique élémentaires, anglais minimal, compétences de bonne comportementalité sanitaire, technologique, sociale, citoyenne, etc.) ; 2° ensuite, parce qu'une secondarisation réelle de l'enseignement serait socialement dangereuse : les études psycho-sociales montrent assez bien chiffres à l'appui, dit-on, la frustration que peut créer sur un individu un emploi « au-dessous de ses capacités ». (Et il est connu par ailleurs que les lieux d'enseignement supérieur dans lesquels certains élèves s'enlisent, ou naguère s'enlisaient, sont des lieux de radicalisation politique à gauche – dont il faut, depuis ce point de vue, cesser d'encourager voire freiner de manière active le développement : facultés de sociologie, de lettres, d'histoire, de philosophie, etc.). Pour ces raisons, les pouvoirs néolibéraux, s'ils ont partout consenti et même pris une part active à la mise en place d'une massification de l'enseignement dans les années 1960-1970, ne la veulent et ne la peuvent vouloir qu'à la condition que le secondaire soit primarisé. Or l'approche par compétences, par destitution des disciplines, réalise exactement cette primarisation souhaitée [515].

2° la thèse d'une primarisation, venue de la gauche :

L'argumentation est absolument inverse par rapport à la précédente. Se plaçant du point de vue des élèves les plus défavorisés, dont on sait statistiquement et sociologiquement qu'ils le quitteront tôt, on fait le constat qu'un enseignement secondaire disciplinaire ne saurait leur être utile et qu'il exerce même sur eux une violence possiblement considérable (par l'utilisation qui en est faite pour exercer la sélection) : alors, faisant le choix politique fort d'enseigner d'abord pour ces classes les plus défavorisés, on renonce à cet enseignement secondaire au sens ancien, considéré pour ces populations comme inutile et hostile. (Il s'agit de tenter d'épargner à ces élèves les douleurs voire l'humiliation de l'échec répété, que l'école, dans sa forme actuelle, par l'évaluation, organise et

institue, dès le plus jeune âge.) Dans un tel positionnement, on fait le choix d'accepter de changer la logique même de l'enseignement pour permettre aux élèves de sortir du système scolaire au moins munis de compétences qui leur seront le plus immédiatement utiles pour s'insérer socialement et professionnellement dans la vie (primarisation). L'idée est qu'on essaie de cette façon de les armer au mieux, en vue de la vie (hostile) qui les attend – *eux tout particulièrement* [516].

3° la thèse d'une secondarisation, venue de la gauche : Cette thèse prend au sérieux le mot de « démocratisation » de l'enseignement. Elle considère naïvement (naïveté volontaire ?) qu'il est une belle chose que toutes et tous puissent recevoir un enseignement de disciplines. Elle considère que l'école ne sert pas, d'abord, à distribuer des places mais *effectivement à enseigner des disciplines* (lesquelles ont *des objets et des méthodes multiples*) ; et qu'il n'y a pas de raison, indépendamment de ce qui se passe après, qu'un tel enseignement n'ait pas lieu, au moins pendant le temps scolaire des élèves – où il est possible de les considérer égaux. (Dans ce positionnement s'ajoute, sans doute nécessairement, la croyance implicite que même pour un jeune élève qui ne pourrait accéder ensuite, en raison des inégalités existant hors l'école, à un emploi considéré comme haut-situé socialement, l'enseignement de disciplines forme mieux et plus librement à la vie que l'enseignement par compétences – enseignement piloté gouvernementalement.) (C'est l'idée que les disciplines préparent elles aussi à la vie – *mais à leur façon* ; et cette façon fait qu'elles ne préparent pas à la vie telle qu'elle est ; puisqu'elles ne préparent à aucun attendu ; le chemin des disciplines est *ouvert*, à l'infini… [517])

4° la thèse d'une secondarisation, venue de la droite : Ce positionnement est celui d'une droite non pas néolibérale, comme dans le cas du premier positionnement, mais conservatrice. Pour ses représentants, il faut conserver les valeurs propres à l'enseignement tel qu'il a toujours existé. La préoccupation est en particulier que la présence des populations nouvelles, qui jusqu'alors n'accédaient pas à l'enseignement secondaire, voire étaient absentes du pays, ne serve pas de prétexte à ce qu'on abaisse le niveau général, dans le secondaire (ce qui serait l'abaisser pour les enfants des classes les plus favorisées aussi), ou à ce qu'on modifie les conditions de préséance d'une « culture » particulière (élitaire) dans laquelle ont baigné les disciplines jusqu'à une date récente. Ce positionnement, sans doute, devient pour cette raison nerveux quand les disciplines, depuis l'intérieur, changent (et ne reflètent plus, ou plus seulement, la « culture » souhaitée). Ce positionnement, par ailleurs, ne prend pas en compte l'inégalité des chances des élèves. Il préfère considérer qu'il faut exiger beaucoup de toutes et tous – et le mérite décide.

*

Une telle cartographie quadripartite, un peu simple, permet au moins d'expliquer pourquoi, par exemple, le syndicat SUD-Éducation (à gauche) et l'OCDE ou le patronat français (à droite) peuvent se trouver à soutenir ensemble le passage à la pédagogie de la compétence (primarisation) ; et pourquoi des enseignants de gauche, dans le primaire et le secondaire, peuvent s'y opposer radicalement, en même temps, remarquera-t-on à juste titre, qu'une droite conservatrice, favorable elle aussi à la secondarisation.

(On préfère parfois, afin d'éviter une clarté blessante, le flou que permet la polarisation sur l'opposition entre le camp 2 et le camp 4, connue en France depuis les années 1980 sous le nom de « débat entre pédagogues et républicains ».) (Et pendant ce temps le camp 1, très sûrement, poursuit sa progression... [518]) (Il est frappant, enfin, que faute d'avoir cartographié ainsi, même un auteur aussi lucide que Pierre Bourdieu n'ait pas vu, dans ces mêmes années 1980, que son positionnement sur les questions scolaires, à propos desquelles il fut très explicitement interrogé, servait une politique dont il était théoriquement ailleurs l'un des plus farouches adversaires [519].)

NOTA BENE N° 4 : Enseignement primaire et enseignement secondaire. Raisons tristes des difficultés de communication entre les enseignants de l'un et de l'autre.

Cette présentation des choses permet également d'éclairer et d'affronter un point problématique en général peu discuté : celui des relations entre les enseignants de l'enseignement primaire et ceux de l'enseignement secondaire. Au lieu d'accepter un récit qui insiste sur les incompréhensions, voire les tensions existant entre les uns et les autres, depuis toujours, et qui en argumentant volontiers psychologiquement cherche à faire accroire que chacun des deux corps (celui des enseignants du primaire et celui du secondaire) défendrait son pré carré, ou sa façon de faire, et serait pris bien malgré lui dans des contraintes internes pour cette raison indémêlables [520], la cartographie ici proposée permet un positionnement *politique* des uns et des autres. Rien ne prédétermine un enseignant du primaire à penser ceci ou cela ; de même un enseignant du secondaire.

Ainsi nombre d'enseignantes et d'enseignants du secondaire, s'ils se sont persuadés que c'était là la voie souhaitable, ont sans rechigner accepté de « primariser » leur enseignement – et accepté de se penser d'abord comme enseignants (dans l'absolu) et ensuite seulement comme enseignants de leur

discipline. Inversement, rien ne prédispose un enseignant des classes élémentaires ou maternelles à l'idée de la primarisation.

Ce qui a été appelé ici secondarisation en aucun cas ne minimise ou efface la tâche primordiale des enseignants du primaire (on dira plus justement peut-être, au lieu de primaire, « premier degré » ; le primaire devenant, dans cette perspective, le premier degré d'un enseignement enfin secondarisé...) : précisément parce que même pour eux alors le refus de la primarisation permet d'affirmer que dès le début (dès les cours préparatoire ou élémentaire, dès la maternelle...), l'école n'a pas pour *but ultime* de *préparer à la vie* ; mais prépare à quelque chose de plus grand – qui dépasse la vie (telle que les gouvernants et les pédagogues se la représentent et peuvent se la représenter). (Pour un gouvernant, comme pour un pédagogue ayant pour but de préparer à la vie, la vie est nécessairement la vie telle qu'elle est. Mais, pour les disciplines, la vie n'est pas telle qu'elle est.)

Regarder la feuille d'arbre, la chrysalide, Saturne, réciter la fable de La Fontaine, faire une ronde en se tenant par la main : rien de tout ça ne sert d'abord à préparer à la vie. (Refuser la primarisation, y compris et surtout au « primaire », c'est enfin refuser la logique gouvernementale de la primarisation, qui a en effet été celle de Jules Ferry à la naissance de l'école primaire républicaine...) (« Quoi de plus trivial que le regard de la pauvreté sur la richesse sa voisine ? Mais ici le sentiment se complique d'orgueil poétique, de volupté entrevue et dont on se sent digne […]. Nous aussi, nous comprenons la beauté des palais et des parcs. Nous aussi nous savons l'art d'être heureux [521]. »)

1 Signalons que Nico Hirtt, depuis Bruxelles, éleva des critiques déjà nettement formulées contre l'entrée de la notion de compétence dans les écoles, au début des années 2000 (voir la série d'articles publiée en mai et juin 2001 sur le site de l'APED) ; et Angélique Del Rey publia en 2010 *À l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève compétent* (La Découverte, rééd. 2013). Dès 1993, depuis Bruxelles également, Marcelle Stroobants examinait de façon critique l'intrusion du concept dans le champ de la sociologie du travail : dans *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Éditions de l'Université de Bruxelles, 1993.

2 Nous entendons par là qu'aucune thèse ne s'étaie sur une autre, ou la précède ou la suit. Toutes, lisibles isolément, sont situées à même distance du centre autour duquel elles tournent, plus ou moins vite.

3 Une grande partie du débat sur les compétences s'est enlisé sans reste dans cette opposition entre « compétences » et « connaissances ». Les adversaires des compétences, qui croyaient se poser en défenseurs des connaissances, y ont toujours perdu : les pédagogues leur opposant systématiquement, à bon droit, qu'on ne peut enseigner par compétences sans enseigner de connaissances.

4 En cela la pédagogie de la compétence réalise enfin – à la lettre – le premier grand principe de la révolution pédagogique contemporaine : « placer l'élève au centre du système éducatif », principe promulgué sous cette forme de slogan à la fin des années 1980.

5 Se trouve par-là honoré, après « l'élève au centre », un second grand principe ou slogan de la révolution pédagogique actuelle : l'interdisciplinarité. (Cette interdisciplinarité se révèle n'être en réalité qu'une trans- ou extradisciplinarité : cf. Thèse n° 16.)

6 Sur cet aspect, voir la Thèse n° 2.

7 Dans le sens, exactement, où pour Husserl toute conscience est conscience *de quelque chose*.

8 La philosophie de la « ressource » et du « monde comme ressource » donnerait après « l'élève au centre » et « le primat de l'interdisciplinarité » le troisième grand principe de la révolution pédagogique. Sur le lien existant entre les deux concepts de « compétence » et de « ressource », voir la Thèse n° 3 ci-dessous. / À partir de son constat d'acosmisme (« perte » ou « inévidence » du monde ; « *Entweltlichung* »), Michaël Fœssel retrouve, à partir d'analyses s'appuyant sur Weber puis Arendt, exactement lui aussi cette « réduction du monde au rang d'espace pour la vérification de soi et de sa valeur » (M. Fœssel, *Après la fin du monde*, Seuil, 2012, p. 102) ; « le monde perd toute valeur propre pour devenir un lieu de vérification de soi et de sa propre "virtuosité" » (p. 93). / Voir aussi, s'appuyant sur Heidegger et Marx : Franck Fischbach, *La Privation du monde. Temps, espace et capital*, VRIN, 2011.

9 Sur cette question, voir la Thèse n° 17. (Thèse adjointe sur la perception.)

10 Sur cette idée de l'enseignement comme « institution » de la perception, voir par exemple : Étienne Bimbenet, *Le Complexe des trois singes. Essai sur l'animalité humaine*, Seuil, coll. « L'ordre philosophique », 2017, p. 237 ; et voir ci-dessous Thèse n° 4.

11 Sartre, « Une idée fondamentale de la phénoménologie de Husserl : l'intentionnalité » (1939), in *Situations I*, Gallimard, 1947, coll. « Folio », p. 30. « Il n'en faut pas plus pour mettre un terme à la philosophie douillette de l'immanence, où tout se fait par compromis, échanges protoplasmiques, par une tiède chimie cellulaire. La philosophie de la transcendance nous jette sur la grand-route, au milieu des menaces, sous une aveuglante lumière. » (p. 31)

12 Jean-Pierre Le Goff, *La Barbarie douce*, La Découverte, 1999, p. 44. / Cf. « Rondes et jeux-danses en maternelle. / Compétence visée : s'exprimer sur un rythme musical ou non, avec un engin ou non ; exprimer des sentiments et des émotions par le geste et le déplacement. » (par M. Guet et C. Charvet, Inspection Académique du Rhône : https://dokumen.tips/download/link/rondes-en-maternelle.html ; pris le 24 octobre 2023)

13 Sur cette question, voir la Thèse n° 2 : « La vraie vie est ailleurs ».

14 C'est le quatrième slogan essentiel de cette pédagogie : « Redonner du sens aux savoirs » (après « l'élève au centre », « l'interdisciplinarité » et la logique ou philosophie de la « ressource »). Sur ce sens « redonné », voir Thèse n° 21.
15 Par exemple : Christophe Dierendonck, in *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, coll. « Pédagogies en développement », Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2014, p. 315 ; ou : Chantal Serres, « Avant-propos », *ibid.*, p. 17-18.
16 Définition préliminaire donnée dans le « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture », Ministère de l'Éducation nationale, 2015, p. 2. / Voir aussi la définition donnée par France-Compétences : « La compétence peut être envisagée comme la mobilisation de manière pertinente de ressources (par exemple : savoirs, savoir-faire techniques, savoir-faire relationnels) [...]. » (France-Compétences, « VADEMECUM » [Vademecum relatif au répertoire national des certifications professionnelles], juillet 2022, p. 24).
17 Le terme de « ressource » est aujourd'hui omniprésent dans les écoles : la pédagogie et ses plateformes (Eduscol ; Canopé et sa canothèque ; le CLEMI ; l'association d'intérêt général R2E, etc.) mettent à disposition des enseignants des *ressources* pédagogiques. La bibliothèque du lycée et du collège (appelée CDI) est un lieu de *ressources* et d'*exploitation de ressources* (l'information étant pensée comme ressource). Mais le savoir est, tout aussi bien, *ressource* – par exemple dans les situations de gestion de conflits ou de vie de classe. Certaines personnes, enfin, deviennent possiblement des *ressources* : on appelle alors ces personnes des « personnes-ressources ».
18 « Par-delà leurs divergences, beaucoup (De Ketele, 2000 ; Beckers, 2002 ; Dolz & Ollagnier, 2002 ; Jonnaert, 2002 ; Lasnier, 2000 ; Le Boterf, 1994, 1997 ; Legendre, 2001 ; Perrenoud, 1997 ; Rey, 1996 ; Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2003 ; Roegiers, 2000, 2003 ; Scallon, 2004, etc.) estiment en effet qu'une compétence authentique exige, non pas la mise en œuvre d'une action automatisée en réponse à un signal, mais la "mobilisation" à bon escient de différentes "ressources" pour répondre à une situation qui est à la fois inédite et complexe. » (Bernard Rey, *La Notion de compétence en éducation et formation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Éducation, 2014, p. 30) / « Une approche par compétences précise la place des savoirs – savants ou non – dans l'action : ils constituent des *ressources* – souvent déterminantes – pour identifier et résoudre des problèmes, préparer et prendre des décisions. » (Philippe Perrenoud, *Construire des compétences dès l'école*, coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques », ESF éditeur, 1997, p. 70 : paragraphe intitulé : « Aborder les savoirs comme des ressources à mobiliser ») « Insistons simplement ici sur cette *double face* de toute compétence, qui peut, selon les moments, mobiliser des ressources ou fonctionner elle-même comme ressource au profit d'une compétence plus vaste. » (*ibid*., p. 36)
19 Sur cette question, voir par exemple : *De Monsieur Rey, pédagogue*, Pontcerq, 2023.
20 « Tant l'esprit d'imitation peut faire faire des choses aux moins douées. » (*Zazie dans le métro*)
21 Étienne Bimbenet, *L'Animal que je ne suis plus*, Gallimard, coll. Folio, 2011, p. 328. (Pour l'exemple des enfants de 14 mois allumant la lumière avec le front, Bimbenet renvoie à : Andrew N. Meltzoff, « *Imitation and Other Minds : the 'like me' Hypothesis* », in Susan Hurley et Nick Charter (dir.), *Perspectives on Imitation: from Neuroscience to Social Science*, Cambridge, The MIT Press, 2005, vol. 2, p. 58-59.) (Sur l'émulation, il renvoie à Michael Tomasello : *Aux origines de la cognition humaine* [1999], trad. Y. Bonin, La Découverte, 2022, p. 41.) Étienne Bimbenet s'appuie ailleurs sur des études de David Premack : « les enfants imitent pour imiter, quand les chimpanzés imitent pour obtenir la nourriture » (David Premack, "*Why Humans Are Unique: Three Theories*", *Perspectives on Psychological Science*, vol. 5, n° 1, 2010, p. 11, cité in Bimbenet, *Le Complexe des trois singes. Essai sur l'animalité humaine*, Seuil, 2017, p. 237.)
22 Étienne Bimbenet, *L'Animal que je ne suis plus*, op. cit., p. 339.
23 A. Jarry, « La Tiare écrite », in *La Plume*, 1er avril 1903.
24 Étienne Bimbenet, *L'Animal que je ne suis plus*, op. cit., p. 339.
25 *Ibid*.

26 *Ibid*. (La question se pose alors de savoir s'il serait possible de dresser des bêtes non-humaines à imiter bêtement (c'est-à-dire à la manière humaine)… Deviendraient-elles alors humaines ?)
27 « Leurs modèles ne sont-ils pas plutôt des postures qui les frappent, des rôles qui leur plaisent, des personnages qui les impressionnent, des personnes qu'ils admirent ? » (Jacqueline Nadel, *Imitation et communication chez les jeunes enfants*, PUF, 1986, p. 56 ; cité par Bimbenet, *L'Animal que je ne suis plus*, op. cit., p. 330)
28 « Ce décentrement systématique, Merleau-Ponty l'a thématisé à travers le concept de "chair", ce corps définitivement impropre, mimétiquement vagabond, empathiquement happé par tous les autres corps alentour. » (Étienne Bimbenet, *L'Animal que je ne suis plus*, op. cit., p. 375.)
29 Sur la compétence comme « ascétisme » et « hygiène mentale », voir : *De la faiblesse de l'esprit critique envisagé comme « compétence »*, Pontcerq, 2022, par exemple p. 71 et 79.
30 E. Bimbenet, *Le Complexe des trois singes*, op. cit., p. 237.
31 E. Bimbenet, *Le Complexe des trois singes*, op. cit., p. 283. (Par cet aspect de remise en question de l'absolu de la vie est ici touchée la thèse n° 13 : « La pédagogie de la compétence est un zoocentrisme ».)
32 E. Bimbenet, *Le Complexe des trois singes*, op. cit., p. 237-238.
33 L'enseignement « n'est pas une simple pratique », mais « une institution vouée à réguler l'imitation humaine » (*Le Complexe des trois singes*, op. cit. p. 237.) (N. B. : Bimbenet écrit ici « pédagogie » et non « enseignement » ; mais le sens du passage autorise à entendre « enseignement », et non « pédagogie », dans la terminologie qui est la nôtre dans ce livre. Cf. *supra* : nota bene de l'introduction).
34 E. Bimbenet, *L'Animal que je ne suis plus*, op. cit., p. 306.
35 E. Bimbenet, *Le Complexe des trois singes,* p. 238.
36 Et l'enseignement n'est « institué » que pour permettre à l'élève de s'élever au-dessus de toute institution : « La fin de l'école, c'est d'élever l'homme au-dessus de toute institution, c'est de préparer l'homme à se faire juge de toutes les valeurs. » (Canguilhem, in *Libres propos* (1932), recension de : Alain, *Propos sur l'éducation*, cité in Dominique Lecourt, *Georges Canguilhem*, PUF, coll. « Que sais-je ? », 1ère éd. 2008, 2e éd. 2016, p. 102)
37 Cité par Angélique Del Rey, *À l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève compétent*, La Découverte, 2010, rééd. 2013, p. 34.
38 Kurt Goldstein, *La Structure de l'organisme*, p. 32, cité in E. Bimbenet, *Le Complexe des trois singes*, op. cit., p. 307.
39 Kurt Goldstein, *La Structure de l'organisme*, p. 170, cité in E. Bimbenet, op. cit., p. 307.
40 *Le Complexe des trois singes*, op. cit., p. 308 ; citation tirée de : *Le Normal et le pathologique*, PUF, Quadrige, 1993, p. 132.
41 Valéry, *Cahier* B, 1910, cité par G. Canguilhem, *La Connaissance de la vie*, Vrin, 1965, rééd. 1992, p. 117.
42 « Un profil de sortie de l'élève doit être défini […]. » (Xavier Roegiers, « Quelle évaluation des compétences, au service de quel projet pour l'école ? », in 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, p. 74)
43 J. Rancière, *Le Spectateur émancipé*, La Fabrique, 2008, p. 20.
44 *Ibid*., p. 20 ; p. 57.
45 Cf. Thèse n° 1 : « La pédagogie de la compétence accomplit une destitution de l'intentionnalité. »
46 *Ibid*., p. 20.
47 « Les images changent notre regard et le paysage du possible si elles ne sont pas anticipées par leur sens et n'anticipent pas leurs effets. » (Rancière, *op. cit.*, p. 114)
48 Et « [c]e heurt marque un bouleversement de l'économie "policière" des compétences » (J. Rancière, *op. cit.*, p. 68). Rancière commente par cette phrase le récit que Gabriel Gauny, ouvrier

menuisier, donne en 1848 de sa journée de travail : son regard sort du régime de sensorialité *attendu*.
49 « Les joujoux sont des leurres, pour que nous ne dépecions point de grandes proies… Et on nous donne un filet à papillons en gaze verte et des cages à mouches toutes petites, pour que nous n'attrapions que de toutes petites bêtes. » (Jarry, in *La Plume*, 15 juillet 1903)
50 J. Rancière, *op. cit.*, p. 81.
51 Nico Hirtt, marxiste précis – et l'un des premiers enseignants à être monté au créneau sur ces questions – faisait remarquer, en 2001, que tant que le savoir dispensé dans les écoles l'était à l'élite bourgeoise de la société l'enseignement n'avait pas eu besoin d'être encadré par la « pédagogie ». « Maintenant que l'enseignement général s'est largement ouvert aux enfants du peuple, on se préoccupe soudain d'instrumentaliser ces savoirs. » (Nico Hirrt, « Avons-nous besoin de travailleurs compétents ou de citoyens critiques ? À propos de l'approche par compétence », site de l'APED, mai 2001)
52 Alain, *Propos sur l'éducation*. *Suivis de : Pédagogie enfantine*, PUF, coll. Quadrige, 6e éd., 2005 [1ère éd., 1932], p. 43-44.
53 *Ibid*., p. 44.
54 *Ibid*., p. 45.
55 La science peut bien faire des découpes dans cette normalité. Elle peut bien, par exemple, du groupe des individus normaux, arracher celui des autistes, des épileptiques, des surdoués, des attardés, etc., et administrer à chacun de ces groupes un enseignement spécifique (adapté, dit-elle ; basé sur l'étude scientifique de leur tare ou spécificité) : mais au sein de ce groupe, étudié de même scientifiquement, et *connu*, il ne sera enseigné jamais que selon une norme, c'est-à-dire tout aussi *normalement* et *normativement.*
56 « … je me défie de ces expériences qui bouleversent aussitôt leur tendre et fragile objet. » (Alain, *op. cit.*, p. 44)
57 Cf. Thèse n° 13 : « La pédagogie de la compétence est un zoocentrisme. ».
58 « Dans quelle mesure est-il possible d'arriver à une *identification des compétences-clés indépendamment de la culture,* de l'âge, du genre, du statut, de l'activité professionnelle ? » C'est l'une des grandes questions que se posent les experts du DESECO (« Définir et Sélectionner les Compétences Fondations théoriques et conceptuelles », groupe de travail créé par l'OCDE en 1997) à l'occasion d'un symposium qui s'est tenu en Suisse en 1999. (Cité par Vincent Legeay et Angélique Del Rey, dans « De l'aptitude à la compétence », *Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Éducation*, 3.)
59 Sur cette question de la « culture » appréhendée négativement (comme contrainte, comme milieu) par la pédagogie de la compétence, voir la Thèse n° 14.
60 « Et vous êtes plaisant d'observer l'enfance d'aujourd'hui, qui, avec les mots de la langue, apprend en quelques mois la sagesse des siècles, quand l'enfance de l'espèce se montre sur toute la Terre en ses temples et ses dieux. » (Alain, *op. cit.*, p. 44)
61 « *De quo consultus, an esset / tempora maturae uisurus longa senectae, / fatidicus uates : 'Si se non nouerit' inquit. / Vana diu uisa est uox auguris...* » (Ovide, *Mét.*, III, v. 345 sq.)
62 Cf. *supra* : nota bene n° 1 de la thèse n° 5.
63 « Élever », pris ici dans le sens de hausser (*adtollere*, et non *educare*). « Les psychologues se trompent sur tout et sur eux-mêmes, par cette manie de vouloir connaître au lieu d'échanger et d'élever. » (Alain, *op. cit.*, p. 56).
64 Alain, *op. cit.*, p. 56.
65 « Il est plus vite fait de changer les hommes que de les connaître. » (Alain, *op. cit.*, p. 57) Et les connaître c'est s'empêcher de les changer. L'idée est nietzschéenne : « La connaissance tue l'action [*Die Erkenntnis tötet das Handeln*] ».
66 Jean-Pierre Bourgeois, in « Coopération Pédagogique » [publication de l'ICEM-Pédagogie Freinet], numéro de novembre 2005.

67 Cf. Thèse n° 1 : l'enseignement est intentionnel – tout enseignement est enseignement *de quelque chose*.
68 Au contraire, le pédagogisme de la compétence est un zoocentrisme, une régulation prudente et hygiéniste de la vie nue (cf. Thèse n° 13).
69 Deleuze, *Différence et répétition*, PUF, coll. « Épiméthée », 1968, p. 55.
70 « Cette mesure ontologique est plus proche de la démesure des choses que de la première mesure : cette hiérarchie ontologique, plus proche de l'hybris et de l'anarchie des êtres que de la première hiérarchie. Elle est le monstre de tous les démons. » (p. 55) / « l'hybris cesse d'être simplement condamnable, et *le plus petit devient l'égal du plus grand* dès qu'il n'est pas séparé de ce qu'il peut. » (*ibid.*) / « L'Être univoque est à la fois distribution nomade et anarchie couronnée. » (*ibid.*) / « Jamais la forme de la recognition n'a sanctifié autre chose que le reconnaissable et le reconnu, jamais la forme n'inspira autre chose que des conformités. » (p. 176)
71 Une certaine idée de la « vie humaine », non interrogée, se dégage du discours des pédagogues : « La vie humaine trouve un équilibre, variable d'une personne ou d'une phase du cycle de vie à une autre, entre les réponses de routine à des situations similaires et des réponses à construire pour affronter des obstacles nouveaux. » (Philippe Perrenoud, *Construire des compétences dès l'école*, coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques », ESF éditeur, 1997, p. 37) La vie est conçue comme une succession d'obstacles (connus ou inédits), qui selon les cas seront : à franchir, à faire disparaître, à subir, à « résilier », etc.
72 C'est la définition, devenue classique, du pédagogue Philippe Perrenoud : « Une compétence est la faculté de mobiliser un ensemble de ressources cognitives (savoirs, capacités, informations…) pour faire face avec pertinence et efficacité à des familles de situations. » (cité par exemple, in Michel Develay, *Les Compétences de vie en classe*, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur, 2023, p. 29)
73 Bernard Rey, Vincent Carette, Anne Defrance et Sabine Kahn, *Les Compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*, Bruxelles, De Boeck, 2006, p. 152.
74 Michel Develay, *Les Compétences de vie en classe*, op. cit., p. 29.
75 Philippe Perrenoud, *Construire des compétences dès l'école*, op. cit., p. 70.
76 « Programme du Cycle 2 [soit : CP, CE1-CE2] en vigueur à la rentrée 2020 », document « eduscol » [d'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020], p. 56.
77 « Programme du Cycle 3 [soit : CM1-CM2 et 6e] en vigueur à la rentrée 2020 », document « eduscol » [d'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020], p. 6.
78 Philippe Meirieu, *Le Choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*, ESF, 1991 (6e tirage, 1997), p. 125, cité par Denis Kambouchner, *Une école contre l'autre*, PUF, 2000, p. 109.
79 Sur cette question du « sens » du savoir, voir Thèse n° 21 : « Compétence et sens du savoir » / Dès la maternelle, le *problem solving* devient un mot d'ordre, dans les domaines les plus variés. « Proposer des solutions dans des situations de projet, de création, de résolution de problèmes, avec son corps, sa voix, ou des objets sonores. » (3.2, p. 13) [« Programme d'enseignement de l'école maternelle », Bulletin officiel, n° 25, 24 juin 2021.]
80 Philippe Meirieu, *Le Choix d'éduquer*, op. cit., p. 128-129, cité par Denis Kamboucher, *op. cit.*, p. 204.
81 Philippe Perrenoud, *Construire des compétences dès l'école*, op. cit., p. 70. / « … en favorisant l'apprentissage par résolution de problèmes, on incite les élèves à construire les connaissances dans le contexte même de leur future utilisation. » (Marcel Crahay, « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 154, 2006)
82 Bernard Rey, *La Notion de compétence en éducation et formation*, op. cit., 2014, p. 75.
83 Bernard Rey, *Faire la classe à l'école élémentaire*, ESF, Issy-les-Moulineaux, 2010 ; cité par Jean-Pierre Terrail, in : « Les enjeux cachés de l' 'interdisciplinarité' au collège » [novembre 2015], publié sur « democratisation-scolaire.fr », site du Groupe de Recherches sur la Démocratisation

Scolaire (GRDS). http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article213#nb3 [prélevé le 19 avril 2023].

84 « Le savoir s'y offre comme un ensemble de compétences et non pas comme une suite de résultats. » (Bernard Rey, Vincent Carette, Anne Defrance et Sabine Kahn, *Les Compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*, Bruxelles, De Boeck, 2006 , p. 147-148) Voir aussi : Bernard Rey, *La Notion de compétence en éducation et formation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Education, 2014, p. 75.

85 Quelques exemples de compétences, pris aux référentiels des Cycles 2 et 4 : « – Exploiter une œuvre [d'art] pour construire un savoir scientifique, ou encore interpréter certains éléments d'une œuvre grâce à sa culture scientifique. » (« Programme du Cycle 4 [soit 5e, 4e, 3e] en vigueur à la rentrée 2020 », document « eduscol » [d'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020], p. 115) / « – Exploiter le pouvoir expressif du corps en transformant sa motricité et en construisant un répertoire d'actions nouvelles à visée esthétique. » (« Programme du Cycle 2 [soit : CP, CE1-CE2] », *ibid.*, p. 39)

86 Michel Develay, pédagogue influent, a cette lucidité. Que peut-il mettre au jour sinon précisément ce *cercle* ? « La pédagogie des compétences de vie nécessite que les tâches soient du type résolution de problèmes, au cours desquelles différentes actions seront mises en œuvre. Lesquelles actions conduiront à mobiliser des opérations intellectuelles et des émotions dont l'union conduit à l'idée de compétences de vie. » (Michel Develay, *Les Compétences de vie en classe*, op. cit., p. 45)

87 « *Die ungeheure Gebärde des zeigenden Johannes in Grünewalds Kreuzigungsbild stellt sich sogleich vor unseren Sinn, wenn wir diese Freiheit der Hand und die menschliche Eigenart der Zeigefunktion bedenken.* » (Portmann, *Aufbruch der Lebensforschung* [« Eranosvorträge », vol. 1] », p. 121, cité in Rolf Kugler, *Philosophische Aspekte der Biologie Adolf Portmanns*, Editio Academica, 1967, p. 68). / Bachelard, exactement à l'inverse (voir Nota Bene n° 1 ci-dessous) prendra le parti de la pédagogie du problème ; il présente le pédagogue, positivement, en « négateur des apparences ».

88 Bernard Rey, *La Notion de compétence en éducation et formation*, op. cit., p. 75.

89 La thèse sur le rapport entre « compétence » et « évaluation » (cf. Thèse n° 11 ci-dessous) met en lumière, quand il s'agit de justifier la nécessité d'un passage à une pédagogie du faire, un argument moins circulaire que celui des pédagogues : s'il est requis et justifié de privilégier toujours l'activité, c'est que le « faire » est beaucoup plus facilement contrôlable que le « regarder » ou l'« écouter ». Qui pourra m'assurer que celui-là a *vraiment contemplé*, au lieu de seulement bâiller aux corneilles, a vraiment écouté, tandis que je parlais, au lieu d'être dans la lune ?

90 Cette idée « a trouvé son expression conceptuelle systématique dans le pragmatisme » (Arendt, « La crise de l'éducation », in *La Crise de la culture*, trad. Chantal Vezin, Gallimard, coll. Folio Essais, 1972, p. 234).

91« Et pendant que la nature est toute remplie de ces choses absurdes, révoltantes, exagérées ! » (Claudel, *Le Soulier de satin*, Gallimard, coll. « NRF », 1929, p. 210)

92 Car il y a au fondement de tout réductionnisme constructiviste (réduction du monde à ce qui est « fait » par nous) une tenace volonté de maîtrise : ce que je problématise, le fait que je constitue moi-même, est bien un fait que je maîtrise. Ce que le pédagogue Bernard Rey énonce, en ce même instant, exactement, où il en vient à l'identification (considérable) entre savoir et compétence : « 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. En ces différents sens, le savoir est une compétence. » (Bernard Rey, *La Notion de compétence en éducation et formation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Education, 2014, p. 75) La pédagogie est, fondamentalement, volonté de maîtrise.

93 « savoir lire en visant différents objectifs : – lire pour réaliser quelque chose ; – lire pour découvrir ou valider des informations sur… ; – lire une histoire pour la comprendre et la raconter à

son tour ; – lire pour enrichir son vocabulaire ; – lire pour le plaisir de lire. » (« Annexe 1. Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2). » [64 pages], [doc2024-6], p. 14)

94 Cf. 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, p. 20-21.

95 La pédagogie du faire condamne le monde et l'expérience du monde à n'être jamais que ressource. « – Réaliser et ou observer des préparations microscopiques montrant des cellules animales ou végétales. […] PRÉCISIONS : un animal et une plante pourront servir de support à l'étude. » (Programme de SVT de la classe de Seconde, p. 5) / « L'expérience est faite pour illustrer un théorème. » (G. Bachelard, *La Formation de l'esprit scientifique*, Vrin, 2011, p. 47)

96 Bernard Rey, *La Notion de compétence en éducation et formation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Education, 2014, p. 75.

97 « Les organismes, dans la manière de voir qui prévaut actuellement, apparaissent avant tout comme porteurs de fonctions vitales [*propices à la vie*]. Ce qui n'entre pas dans cette perspective est considéré comme un résultat secondaire et contingent ; on en fera possiblement même, s'il est suffisamment tenace, l'effet d'une production relevant d'un luxe. Le terme savant d' "hypertélie", au moyen duquel nous nommons des structures qui vont "au-delà du but", signifie seulement, sans le dire expressément, que ce qui est dépassé ici [ce qui va "au-delà"], c'est précisément la conservation de la vie. ») » (Portmann, *Neue Wege der Biologie*, Munich, R. Piper & Co Verlag, 1960, p. 214, n. t.)

98 Portmann, avec les ocelles du paon (*Pfau*), ou les taches du Tabac d'Espagne (*Kaisermantel*), cherche ce qui résiste à un tel fonctionnalisme généralisé. « Le motif en tant que tel, quelle que soit la façon dont il agit optiquement sur nous, est, dans les détails de sa forme, et même dans son existence ou sa non-existence, sans pertinence fonctionnelle [*funktional belanglos*]. Et pourtant il est là. [*Und doch ist es da.*] » (*Neue Wege der Biologie*, Munich, R. Piper & Co Verlag, 1960, p. 148, n. t.) / « Car ce qui se trouve face à nous comme une énigme non résolue, ce sont des formations structurées et ordonnées qui, dans leur spécificité formelle [*in ihrer formalen Eigenart*], ne se laissent pas expliquer à partir de leur fonction. » (Adolf Portmann, « *Erhaltung und Erscheinung als Aufgaben des Lebendigen* », in *Naturwissenschaft und Medizin*, 2^e année, 1965, n° 8, p. 13, n. t.)

99 Cf. Thèse n° 17 sur la perception. Cette réduction de la perception à un prélèvement d'informations dans le réel (prélèvement de ressources) est explicite dans un schéma cognitiviste comme celui de la taxonomie de Bloom par exemple.

100 Nous ne donnons ici, au conditionnel, qu'un passage à la limite – mais qui donne la vérité d'une telle logique pédagogique. Aucun enseignant, évidemment, dans la réalité des classes, n'enseigne ainsi. (L'enseignement résiste, consciemment comme inconsciemment, volontairement comme à son insu, à la pédagogie.)

101 Adolf Portmann, « *Ptolemeäer und Kopernikaner. Eine biologische Studie* », in *Der Monat*, Berlin, 12^e année, avril 1960, cahier n° 139, p. 30. [Repris dans : *Aufbruch der Lebensforschung* (Eranosvorträge, vol. 1).]

102 « Or, disent les accusateurs, c'est un mal que d'être spectateur, pour deux raisons. Premièrement regarder est le contraire de connaître. Le spectateur se tient en face d'une apparence en ignorant le processus de production de cette apparence ou la réalité qu'elle recouvre. Deuxièmement, c'est le contraire d'agir. La spectatrice demeure à sa place, passive. » (Jacques Rancière, *Le Spectateur émancipé*, La Fabrique, 2008, p. 8)

103 Or la fonction, c'est la vie, ce n'est pas le monde. Et la vie consomme l'objet… (cf. Arendt, *Condition de l'homme moderne* ; et Portmann, *Neue Wege der Biologie*, op. cit.).

104 « Après m'avoir permis de m'orienter dans sa collection, et ouvert quelques armoires, le professeur me laissa seul. [...] [Il s'agit d'Oskar Vogt, neurologue célèbre et entomologiste passionné ; Jünger est face à sa collection de scarabées.] Je m'assis à la fenêtre devant un choix de

ces idoles rayées : leur contemplation me plongea dans un rêve, jusqu'au moment où les couleurs se confondirent – le crépuscule tombait. Les heures avaient passé à la même vitesse que devant les pages d'un livre souvent lu, et dont pourtant, peut-être aussi pour cette raison même, on ne se lasse pas. Ces momies multicolores ressuscitaient, et j'appris, une fois de plus, quel pouvoir est enclos dans un menu morceau de substance animée. » (*Subtile Jagden*, in *Auswahl aus dem Werk in fünf Bänden*, 5. Band, Stuttgart, Klett-Cotta, 1994, p. 34-35. Trad. fr. : *Chasses subtiles*, trad. Henri Plard, Christian Bourgois, 1969, p. 54-55)

105 « … nous convi[ant] toujours à résoudre des problèmes venus d'ailleurs, et […] nous consol[ant] ou nous distra[yant] en nous disant que nous avons vaincu si nous avons su répondre » (Deleuze, *Différence et répétition*, PUF, coll. « Épiméthée », 1968, p. 205) / « ... dans l'intérêt visible de nous maintenir enfants » (*ibid.*).

106 Bernard Rey, *La Notion de compétence en éducation et formation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Education, 2014, p. 75.

107 Sur le fait que les problèmes de la « vraie vie » soient le plus souvent des préoccupations gouvernementales, voir la Thèse n° 15. / Pour les pédagogues, les problèmes se posent donc (sont toujours déjà posés) « dans leur dos ». Ils sont spécialistes de la résolution de problèmes ; à strictement parler, ils ne posent jamais eux-même de problèmes. (Exactement de même qu'en entreprise, d'où le *critical thinking* provient, on valorise l'esprit critique dans le but d'augmenter l'efficience dans la résolution des problèmes : mais ce *critical thinking* nulle part n'a vocation à poser des problèmes ; à mettre en question le but ultime de quelque entreprise que ce soit. C'est un esprit critique de pure efficience, un *problem solving* de pure résilience.)

108 « L'enseignant a photocopié pour chaque élève deux tickets de caisse de supermarché et il explique aux élèves ce qu'il attend d'eux » (Michel Develay, *Les Compétences de vie en classe*, op. cit., p. 16). / (Voir aussi les six situations-problèmes présentées comme « exemplaires », que proposent les pédagogues à des classes d'enfants, en Belgique, pour l'évaluation et l'acquisition de compétences (problèmes qui, très certainement, leur semblent les plus neutres possible, les plus a-culturés, quand s'y déverse au contraire tout le prosaïsme d'une époque) : Bernard Rey *et al.*, *Les Compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*, op. cit., p. 96 sq.)

109 Deleuze, *Différence et répétition*, op. cit., p. 205 et p. 176. / Sur ces questions, voir : Pontcerq, *De la faiblesse de l'esprit critique envisagé comme « compétence »*, Rennes, 2022.

110 G. Bachelard, *Le Rationalisme appliqué* (1949), PUF, coll. « Quadrige », rééd., 1994, p. 21.

111 « Dans la formation de l'esprit scientifique, le premier obstacle, c'est l'expérience première […]. » (G. Bachelard, *La Formation de l'esprit scientifique* (1938), Vrin, 2011, p. 27)

112 G. Bachelard, *L'Activité rationaliste de la science contemporaine*, p. 124, cité par Vincent Bontems, in *Bachelard*, Les Belles Lettres, 2010, p. 40.

113 G. Bachelard, *La Philosophie du non. Essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique* (1940), PUF, 3e éd. 1962, p. 144.

114 « Le rationalisme serait plutôt désemparé devant cette vie offerte, devant cette pensée offerte. » (G. Bachelard, *Le Rationalisme appliqué*, op. cit., p. 32).

115 Par exemple Bernard Rey : cf. *La Notion de compétence en éducation et formation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Education, 2014, p. 73 et p. 84-85.

116 Santé Publique France, Rapport « Les Compétences psychosociales : état des connaissances scientifiques et théoriques », octobre 2022, par Béatrice Lamboy, *et al.*

117 Michel Develay, *Les Compétences de vie en classe. École élémentaire, collège et lycée*, éditions Deboeck supérieur, 2023, p. 12.

118 Rapport Houchot/Robine (Inspection générale de l'Éducation nationale), « Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis » [rapport n° 2007-048], juin 2007, p. 13. / De la DeSeCo elle-même, voir : « La définition et la sélection des compétences clés », Résumé, OCDE, publication du 26 août 2005 (https://www.oecd.org/pisa/35693273.pdf).

119 Michel Develay, *op. cit.*, p. 37.

120 DeSeCo / OCDE, « La définition et la sélection des compétences clés », *art. cit.*, p. 10.
121 Dossier « Des compétences “douces” », in *L'US-Mag* [publication du SNES/FSU], n° 838, octobre 2023, p. 14. (Ce référentiel, en l'occurrence, concerne spécifiquement « la région en crise allant du Maroc au Moyen-Orient ».)
122 « Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2006/962/CE) », *Journal officiel de l'Union européenne*, le 30 décembre 2006.
123 Richard Abauzit, « Du marché du travail au marché des travailleurs », juillet 2010, document [11 pages] en ligne sur le site: https://retraitbaseeleves.files.wordpress.com/2010/07/du-marche-du-travail-au-marche-des-travailleursv2.pdf (consulté le 29 décembre 2023).
124 Rapport Houchot/Robine, *art. cit.*, p. 21.
125 DeSeCO / OCDE, « La définition et la sélection des compétences clés », art. cit., p. 10.
126 DeSeCo / OCDE, « La définition et la sélection des compétences clés », art. cit., p. 21.
127 Rapport Houchot/Robine, *art. cit.*, p. 18.
128 *Ibid*.
129 Le monde est fragile car il est un artifice ; le monde n'est pas ici le milieu ; le monde est l'ensemble des productions artificielles, techniques, artistiques, culturelles. Prenons l'exemple d'une langue : qu'une génération cesse de la parler à ses enfants, la considérant par exemple comme honteuse : et cette langue disparaît. Que l'on cesse d'enseigner les mathématiques à la génération suivante et qu'on ôte du monde tous les livres et supports où les théories sont conservées : et les mathématiques auront disparu entièrement du monde ; elles seront à refaire. Le monde doit être transmis (défendu) (et parfois volontairement) pour durer.
130 H. Arendt, « La crise de l'éducation », in *La Crise de la culture*, trad. Chantal Vezin, Gallimard, coll. Folio Essais, 1972, p. 238. [Première publication en allemand : Brême, Angelsachsenverlag, 1958 ; repris en 1961 en anglais dans *Between Past and Future* (New York, 1961)]
131 « PUNTILA […]. Anstatt zwei Gabeln – *er hebt eine Gabel hoch* – sehe ich nur noch eine. / MATTI *entsetzt* : Da sind Sie also halblind? / PUNTILA. Ich seh nur die Hälfte von der ganzen Welt. » (Brecht, *Herr Puntila und sein Knecht Matti*)
132 H. Arendt, « La crise de l'éducation », *art. cit.*, p. 243.
133 Ou bien il dit, par exemple : « Voilà nos objectifs, voilà les activités que je vous propose. Vous avez déjà une idée de vos besoins ; vous disposez d'une expérience acquise en classe ou à l'extérieur. Choisissez ce qui vous paraît le plus utile et le plus adapté . » (Philippe Meirieu et Marc Guiraud, *L'École ou la guerre civile*, Plon, 1997, p. 173). / « … les modernes n'ont pas été rejetés dans le monde : ils ont été rejetés en eux-mêmes. » (Arendt, *Condition de l'homme moderne*, chap. 6, p. 322). « La grandeur de la découverte de Max Weber a propos des origines du capitalisme est précisément d'avoir démontré qu'une énorme activité strictement mondaine est possible sans que le monde procure la moindre préoccupation ni le moindre plaisir, cette activité ayant au contraire pour motivation profonde le soin, le souci du moi. Ce n'est pas l'aliénation du moi, comme le croyait Marx, qui caractérise l'époque moderne, c'est l'aliénation par rapport au monde. » (*ibid.*)
134 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 ; prélevé le 19 janvier 2024 ; respectivement : 20min45, 23min30, 24min20, 26min. / « L'éducation est le point où se décide si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité [...]. » (Arendt, « La Crise de l'éducation », *art. cit*., p. 251.)
135 Michel Foucault, *« Il faut défendre la société »*, Cours au Collège de France (1975-1976), Seuil/Gallimard, 1997, p. 222.
136 « Pour chaque domaine d'apprentissage, des propositions d' “observables” permettent d'objectiver les progrès significatifs réalisés par les élèves. En complément de ces indicateurs de progrès [...], des points de vigilance sont proposés qui peuvent conduire, le cas échéant, à renforcer de façon plus individualisée l'étayage ainsi que les activités d'aide et de remédiation. » (eduscol,

« Ressources maternelle – Évaluer à l'école maternelle. De l'observation instrumentée au carnet de suivi », https://eduscol.education.fr/107/suivi-et-evaluation-des-apprentissages-des-eleves-l-ecole-maternelle [prélevé le 13 décembre 2023]) / « Les indicateurs de progrès proposés ont été définis en référence aux compétences attendues en fin d'école maternelle dans chaque domaine d'apprentissage. Ces "observables" peuvent être envisagés comme des "balises" qui jalonnent le parcours scolaire des enfants [...]. » (*ibid.*, p. 3)

137 Voir les documents intitulés « Synthèse de la recherche et recommandations », produits par le Conseil Scientifique de l'Éducation nationale (diffusés par l'opérateur Canopé).

138 « Utiliser le nombre pour exprimer la position d'un objet ou d'une personne dans un jeu, dans une situation organisée, sur un rang ou pour comparer des positions » (4.1.2 ; p. 16) / « Distinguer et manipuler des syllabes : scander les syllabes constitutives d'un mot, comprendre qu'on peut en supprimer, en ajouter, en inverser. » (1.3 ; p. 9) / « Situer des objets par rapport à soi, entre eux, par rapport à des objets repères » (5.1.2 ; p. 19), etc. [« Programme d'enseignement de l'école maternelle », *Bulletin officiel*, n° 25, 24 juin 2021].

139 Sur le site Canopé, voir par exemple : « L'évaluation en maternelle », série « Parole d'experts », https://www.canotech.fr/a/32050/levaluation-en-maternelle. / Sur eduscol : « Ressources maternelle – Évaluer à l'école maternelle. De l'observation instrumentée au carnet de suivi », https://eduscol.education.fr/107/suivi-et-evaluation-des-apprentissages-des-eleves-l-ecole-maternelle [consulté le 13 décembre 2023].

140 « L'évaluation régulière des acquis des élèves est un acte pédagogique à part entière qui ne se limite pas à des temps spécifiques. » (« Principes d'action pour évaluer les acquis des élèves », in eduscol, page « Modalités d'évaluation des acquis scolaires des élèves », https://eduscol.education.fr/141/modalites-d-evaluation-des-acquis-scolaires-des-eleves, prélevé le 4 juillet 2022) / « Pour cela, il est nécessaire d'envisager des pratiques pédagogiques favorisant l'observation directe et régulière du travail des élèves, dans des situations ordinaires variées. » (*ibid.*) / « … aider les enseignants à développer des pratiques d'évaluation qui s'appuient principalement sur l'observation des élèves en situation "ordinaire" » (eduscol, « Ressources maternelle – Évaluer à l'école maternelle. », *art. cit.*, p. 3).

141 « Principes d'action pour évaluer les acquis des élèves », in eduscol, page « Modalités d'évaluation des acquis scolaires des élèves », art. cit.

142 « Ressources maternelle – Évaluer à l'école maternelle. », *art. cit.*, p. 2.

143 *Ibid.*

144 Michel Foucault, *Surveiller et punir*, Gallimard, 1975, p. 218. (Noté « **S&P »** dans ce qui suit.)

145 On surveille et évalue mieux un « faire », qu'un « voir » ou qu'un « écouter ». Qui garantit à l'enseignant que ses élèves regardent quand il dit « regardez ! », qu'ils écoutent quand il dit « écoutez ! ». Il est beaucoup plus difficile de faire semblant de faire, que semblant de regarder ou d'écouter. (Cf. *supra* Thèse n° 8 sur le « faire ».)

146 Cf. Nota Bene n° 1 ci-dessous : « La fusion entre évaluation et apprentissage. » / « La réforme du "renouveau pédagogique" institue explicitement l'évaluation des compétences comme l'élément central du nouveau dispositif d'apprentissage » (Rapport Houchot/Robine » (Inspection générale de l'éducation nationale), Rapport n° 2007-048, juin 2007, p. 22) / « … l'évaluation se place désormais au cœur de l'apprentissage. » Il s'agit alors, pour les enseignants, de « se doter ainsi d'une véritable culture d'évaluation » (Claire Dauvillier, « La refondation de l'évaluation à l'école maternelle. Pour une évolution des pratiques professionnelles », Mémoire de Master MEEF, 2016-2017, p. 79).

147 Sur le « peuple des élèves », que la pédagogie a pour but de traverser, de cartographier, de perforer, voir la Thèse n° 23.

148 Michel Develay, *Les Compétences de vie en classe, École élémentaire, collège et lycée*, éditions Deboeck supérieur, 2023, p. 53.

149 Cf. « Des clés pour une coéducation fructueuse », publié le 14 décembre 2023, sur le site reseau-canope.fr.

150 « La loi de refondation de l'école de la République a donné une place essentielle et officielle à la coéducation. Depuis 2013, elle est ainsi intégrée au référentiel de compétences des enseignants. » (« Des clés pour une coéducation fructueuse », *art. cit.*) À ce titre, Catherine Hurtig-Delattre a peut-être raison de voir dans la coéducation un « changement de paradigme historique à l'intérieur de l'institution scolaire » (Catherine Hurtig-Delattre, [chargée d'études à l'Institut français de l'éducation (centre Alain-Savary)], « La coéducation, une responsabilité à partager entre l'école et les familles », [transcription], site de canopé « canotech.fr »).
151« La coéducation, c'est l'idée d'une mutualisation, d'un partage, entre les différents acteurs qui entourent l'éducation d'un enfant. » / « les parents, […] mais également tous les autres professionnels qui vont intervenir dans l'école et en dehors de l'école, également dans le soin, le loisir [...]. » Catherine Hurtig-Delattre, « La coéducation, une responsabilité à partager entre l'école et les familles », *art. cit.* / « …. depuis les ATSEM à la maternelle jusqu'aux équipes de vie scolaire au collège et au lycée, mais aussi les personnels périscolaires, médico-sociaux et d'accompagnement de l'inclusion tout au long de la scolarité » (Catherine Hurtig-Delattre, « Des pistes pour coéduquer », entretien avec Lilia Ben Hamouda, sur le site « Café Pédagogique », 19 juin 2023).
152 Catherine Hurtig-Delattre, « La coéducation, une responsabilité à partager entre l'école et les familles », art. cit.
153 Les pédagogues de l'IFÉ (l'Institut Français de l'Éducation) en particulier parlent du « carcan des disciplines ». Voir par exemple : « Les contenus transversaux face aux carcans disciplinaires » in « Éduquer au-delà des frontières disciplinaires », dir. Catherine Reverdy [Dossier de veille de l'IFÉ, ENS de Lyon, n° 100, mars 2015], p. 2. (Cet institut collabore avec l'opérateur Canopé sur des publications pédagogiques de tous ordres.)
154 Cf. Thèse n° 15. « La Compétence est inculcation d'un comportement. » / Ce n'est pas pour autant le terme que mettent en avant les instances académiques, ni d'ailleurs les pédagogues qui comme souvent relaient ici les mots de celles-ci, sans distance : le célèbre pédagogue Michel Develay parle ainsi, très positivement, de « compétences de vie ». (Cf. Michel Develay, *Les Compétences de vie en classe, École élémentaire, collège et lycée*, op. cit.)
155 D'où cette autre désignation de « compétences du 21e siècle », considérée comme un synonyme de « compétences psycho-sociales » ou de « compétences de vie » (cf. Michel Develay, *op. cit.*, p. 28). Il faudrait traduire pour ne pas périmer l'appellation par « compétences d'aujourd'hui », « compétences pour la société d'aujourd'hui ».
156 « Alors que le monde découvre les effets à court et à plus long terme de la pandémie, de la mondialisation et de la numérisation de nos économies, l'OCDE continue d'œuvrer et, travail essentiel s'il en est, d'analyser avec rigueur les faits et les innovations politiques pour aider à cerner les besoins de compétences. Le monde entier en recueillera les fruits au retour de la croissance et de la prospérité. » (Mathias Cormann [Secrétaire général de l'OCDE], in Editorial à la publication : *Regards sur l'éducation 2021 : Les indicateurs de l'OCDE. https://www.oecd-ilibrary.org/sites/960cc7ba-fr/index.html?itemId=/content/component/960cc7ba-fr&_csp_=4b380690238e79fb2a0d8a22b87c0109&itemIGO=oecd&itemContentType=chapter* (prélevé le 5 janvier 2024).)
157 « Connaître et mettre en œuvre quelques règles d'hygiène et d'une vie saine. » (« Programme d'enseignement de l'école maternelle », Bulletin officiel, n° 25, 24 juin 2021, 5.2.2 ; p. 20)
158 « Se déplacer avec aisance et en sécurité dans des environnements variés, naturels ou aménagés. » (2.2 ; p. 11) / « Prendre en compte les risques de l'environnement familier proche (objets et comportements dangereux, produits toxiques). » (5.2.2 ; p. 20)
159 « Coopérer, exercer des rôles différents complémentaires, s'opposer, élaborer des stratégies pour viser un but ou un effet commun. » (2.2 ; p. 11)
160 « Commencer à adopter une attitude responsable en matière de respect des lieux et de protection du vivant. » (5.2.2, p. 20)

161 « Courir, sauter, lancer de différentes façons, dans des espaces et avec des matériels variés, *dans un but précis*. » (2.2 ; p. 11, n. s. : quelle étrange indication !) / « [...] élaborer des stratégies *pour viser un but ou un effet commun*. » (2.2 ; p. 11, n. s.)
162 Voir les textes de ces grands « parcours » : « Le parcours citoyen de l'élève », Circulaire n° 2016-092 du 20 juin 2016 (MENESR - DGESCO B3-4) / « Mise en œuvre du parcours éducatif de santé » [Guide d'accompagnement des équipes pédagogiques et éducatives], DGESCO/Santé Publique France *et al.* / « Orientations générales pour les comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté », Circulaire n° 2016-114 du 10 août 2016 [NOR : MENE1621031C]. / Voir aussi le texte et le référentiel du « Parcours Avenir », qui est l'un des plus idéologiques : « Parcours Avenir » (NOR : MENE1514295A), arrêté du 1er juillet 2015, *Journal officiel* du 7 juillet 2015.
163Extraits de programmes d'enseignement : « Mettre en œuvre et apprécier quelques règles d'hygiène de vie : variété alimentaire, activité physique, capacité à se relaxer et mise en relation de son âge et de ses besoins en sommeil, habitudes quotidiennes de propreté (dents, mains, corps). » (Cycle 2 : « Programme du Cycle 2 », document « eduscol » [d'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020], p. 49) / « Adopter un comportement éthique et responsable […]. – Fonder ses choix de comportement responsable vis-à-vis de sa santé ou de l'environnement sur des arguments scientifiques. – Comprendre les responsabilités individuelle et collective en matière de préservation des ressources de la planète [...] et de santé. » (Cycle 4 : *ibid.*, p. 107-108) / Sur ce point, voir la « Tapisserie des programmes d'enseignement des sciences naturelles, en France, au début du XXIe siècle », in Frédéric Metz, *Le Plongeur de Pélasge* ou *Quelques considérations sur l'enseignement des sciences naturelles, dans les écoles, au début du XXIe siècle*, Rennes, Pontcerq, 2021 (en particulier les sections [XIV] et [XV], p. 66-67).
164 « – Permettre aux élèves de découvrir la notion d'engagement individuel et/ou collectif, notamment dans le cadre d'un travail partenarial, et en lien avec l'enseignement moral et civique. » (Cycle3 : « Programme du Cycle 3 [soit : CM1-CM2 et 6e] », document « eduscol » [d'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020], p. 89) / Au cycle 4 [soit : 5e, 4e et 3e], on relève sept compétences du socle commun ayant à être spécifiquement travaillées et évaluées « intérieurement à » l'enseignement d'histoire-géographie, notamment la compétence comportementale « Coopérer ou mutualiser ». « L'histoire et la géographie contribuent pleinement, par la mise en œuvre dans les programmes de la compétence "Coopérer et mutualiser", à l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (domaines 2, 3 et 5). [...] Par les démarches qu'elles invitent à mettre en œuvre, l'histoire et la géographie se prêtent à la mise en œuvre de stratégies de coopération entre élèves, qui prennent leur place parmi d'autres démarches d'apprentissage. » (eduscol, « Histoire-géographie. Travailler les compétences et évaluer la maîtrise du socle. Coopérer et mutualiser. [Cycle 4] »). / Eduscol produit ainsi, pour chaque compétence et pour chaque discipline, des matériaux pédagogiques d'application.
165 « Les compétences de vie, dont nous espérons qu'elles s'insinueront progressivement dans les curricula disciplinaires au fur et à mesure que ceux-ci seront revisités... » (Michel Develay, *Les Compétences de vie en classe*, op. cit., p. 13) / De son côté, la pédagogue Lucie Mottier Lopez parle d'« injection » (in « L'implication de l'élève dans les processus évaluatifs. » [Parole d'expert], sur le site canotech.fr du réseau « Canopé ») / Ce « reversement » significatif de compétences comportementales dans les programmes *disciplinaires* s'explique par le fait que ces compétences, par nature extra-disciplinaires, transversales, ont cependant besoin d'investir les grilles des programmes disciplinaires pour exister ; en particulier, pour être évaluées (empruntant, et détournant, « capturant », sa légitimé d'évaluateur, qui lui vient de sa maîtrise en sa discipline, à l'enseignant d'une discipline, pour la faire servir à autre chose). (Sur la capture des disciplines par la compétence, dont ce *reversement* (ou *injection*) est une illustration, voir la Thèse n° 16 : « L'enseignement capturé par la pédagogie ».)
166 Michel Develay, *Les Compétences de vie en classe*, op. cit., p. 40.

167 Cf. Thèse n° 2. « La vraie vie est ailleurs » et Thèse n° 13 : « La compétence est un zoocentrisme. »
168 S&P, p. 238. Foucault parle à cet endroit d'« un appareil disciplinaire exhaustif ».
169 « *Mein Vater, mein Vater, jetzt faßt er mich an.* » / Nous ne prétendons pas ici qu'aucun enseignant, qu'aucune enseignante, de maternelle et de primaire en particulier, applique ces directives d'évaluation permanente et intrusive (ou ait le désir de les appliquer, si cela se pouvait). Nous ne faisons qu'indiquer – *à la limite* – le rêve politique de la pédagogie, tel que les textes et les directives officiels le déclarent, le rêve du contrôle bienveillant de l'activité (des élèves) (des enseignants) (de la communauté éducative, etc.), le rêve d'une instigation douce des bons comportements, des postures efficaces et fonctionnelles, des dispositions productrices, etc. (Cf. Thèse n° 15) / Enfin remarquons que, contrairement à ce que notre présentation pourrait suggérer ici, l'école ne s'est jamais désintéressée du comportement des élèves : mais la discipline (règlement intérieur, sanctions, punitions, surveillants, censeurs, etc.) servait à faire en sorte que l'indiscipline (assez « naturelle ») (de groupes d'enfants et d'adolescents cloîtrés) ne puisse empêcher, entraver ou ralentir (trop) le déroulement des enseignements. L'intention n'est pas alors d'*évaluer* (positivement ou négativement) les comportements ; mais de faire en sorte que les comportements n'empêchent pas l'enseignement d'avoir lieu. Le partage des rôles entre les enseignants, d'un côté, et les personnels plus spécifiquement chargés de la discipline, de l'autre, permettait notamment de garantir une distinction, et de maintenir autant que possible la discipline-*disziplin* en dehors de la discipline-*fach.* (C'est ce partage, précisément, que les concepts de « coéducation » et de « communauté éducative » mettent en question.)
170 L'ethos disciplinaire du biologiste moléculaire n'est pas celui de l'ornithologue de terrain ; l'ethos de la philosophe analytique n'est pas celui de la philosophe spécialiste de Marx ; l'ethos du géomètre n'est pas celui du probabiliste ; l'ethos du judoka n'est pas celui du footballeur ou du lanceur de poids ; l'ethos de la grammairienne latiniste, etc. (Regardez comment ils s'habillent, les uns et les autres… quelles lunettes ils portent… comment ils se tiennent, sur leur chaise, au tableau, et comment ils marchent dans la cour, dans la rue… Les hauts talons, les baskets. Comparez les tignasses, les coupes rases de leurs cheveux, les barbes, les moustaches, les mascaras, etc. Regardez ce qu'ils et elles regardent, ce qui les fait s'arrêter dans la rue, sur le sentier, etc. Comparez ce qui les étonne.) (Les disciplines, c'est la multiplicité.) (La pédagogie c'est l'implémentation de l'ordre unique, du bon comportement.)
171 Rapport Houchot/Robine (Inspection générale de l'éducation nationale), « Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis », art. cit., p. 50.
172 Nous employons ici le mot « technologie » dans le sens abstrait que lui donne Foucault. C'est en ce sens que l'emploie également au sujet des compétences, très justement, Sylvie Monchatre, notamment dans : « En quoi la compétence devient-elle une technologie sociale ? Réflexions à partir de l'expérience québécoise », in *Formation Emploi*. *Revue française de sciences sociales*, n° 99. Juillet-septembre 2007.
173 « Le livret personnel de compétences. Repères pour sa mise en œuvre au collège » [50 pages], Direction générale de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale, mai 2010, p. 28.
174 Cf. eduscol, « Ressources maternelle – Évaluer à l'école maternelle. », *art. cit.*, p. 3.
175 « *Les indicateurs de progrès* proposés ont été définis en référence aux compétences attendues en fin d'école maternelle [...] afin de rendre leurs progressions lisibles. (« Ressources maternelle – Évaluer à l'école maternelle. », *art. cit.*, p. 3) Autres termes employés : « observables », « indicateurs-repères », « marqueurs » (cf. *ibid.*, p. 4). Le pédagogue Michel Develay, sans distance, parle d'« ingénierie curriculaire » (*Les Compétences de vie en classe*, op. cit., p. 76).
176 En raison de luttes et de résistances contre la mise en place de ces fichiers, leur nom est (et sera sans doute, à l'avenir) régulièrement changé au fil des années. Ainsi BE1D (base élèves 1er degré) a été remplacé par le fichier ONDE (outil numérique pour la direction d'école) en janvier 2017. Le LPC (« Livret personnel de compétences ») s'appelle actuellement LSUN (« Livret scolaire unique

numérique »). Il est obligatoire du CP à la 3ème depuis la rentrée 2016.
177 Rapport Houchot/Robine, « Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis », *art. cit.*, p. 56.
178 Par exemple, le dispositif « Folios » pour le parcours Citoyen : « FOLIOS : LE SUIVI DU PARCOURS DE CHAQUE ÉLÈVE. Pour que le parcours citoyen de chaque élève prenne corps et soit lisible pour tous (l'élève en premier lieu, sa famille, les personnels de l'éducation nationale, les partenaires), un outil de suivi régulièrement renseigné garde trace des projets et actions à dimension morale et citoyenne dans lesquels il s'est engagé. » (https://eduscol.education.fr/1558/le-parcours-citoyen-de-l-eleve) / Cf. « portfolio citoyen ». (cf. l'US-Mag, n° 838, octobre 2023, p. 17).
179 Michel Develay, au sujet du « portfolio », parle ainsi de « traces d'apprentissage » (Develay, *op. cit.*, p. 70). « Un carnet de traces et une interprétation synthétique de l'enseignant. [Le carnet de suivi est] [u]n document qui peut prendre des formes diverses, dans lequel l'enseignant présente des traces significatives de l'activité de l'enfant et une interprétation synthétique de l'évolution de son parcours d'apprentissage. » « Le carnet de suivi en maternelle », in eduscol, « Suivi et évaluation des apprentissages des élèves à l'école maternelle », https://eduscol.education.fr/107/suivi-et-evaluation-des-apprentissages-des-eleves-l-ecole-maternelle (prélevé le 29 décembre 2023).
180 S&P, p. 228.
181 S&P, p. 254.
182 « … afin d'en garder la mémoire » (« Ressources maternelle – Évaluer à l'école maternelle. », *art. cit.*, p. 4).
183 Rapport Houchot-Robine, *art. cit.*, p. 56-57. / Jarry, à ce sujet, s'intéresse à des expériences d'anthropométrie effectuées en Afrique du nord pendant l'Antiquité. Au niveau de l'économie technologique, prise en ce sens, il remarque qu'on s'évita « la lenteur du chiffrage et l'encombrement des bureaux en laissant, sans plus de souci, les bandelettes anthropométriques à demeure sur le corps » et « le corps fixé au fond de la case » (article publié dans *La Renaissance latine*, 15 novembre 1902).
184 Rapport Houchot-Robine, *art. cit.*, p. 48.
185 S&P, p. 193.
186 S&P, p. 194.
187 « Si les éléments constitutifs du livret scolaire peuvent être établis avec différents outils, le livret prend une forme numérique commune à tous les élèves et tous les types d'établissements d'enseignement par le biais d'une application nationale de suivi de la scolarité, appelée livret scolaire unique du CP à la troisième » (Site du Ministère de l'Éducation nationale. https://www.education.gouv.fr/le-livret-scolaire-unique-du-cp-la-troisieme-1979, consulté le 29 décembre 2023). / « Les éléments constitutifs du livret scolaire, définis à l'article 1, sont numérisés dans une application informatique nationale, dénommée livret scolaire unique numérique. » (Article 8 de l'arrêté du 31 décembre 2015 [NOR : MENE1531425A / MENESR - DGESCO A1-2], in *Journal officiel* du 3 janvier 2016) / « L'application nationale de saisie des bilans, simple et ergonomique, est commune aux enseignants du premier et du second degré, du public et du privé. » (Site du Ministère de l'éducation nationale, https://www.education.gouv.fr/le-livret-scolaire-unique-du-cp-la-troisieme-1979) / « Pour renforcer le dialogue, pour faciliter l'accès aux informations, pour favoriser l'implication des parents et des élèves ou pour proposer des services, le numérique offre un large panel d'opportunités complémentaires aux autres actions, toutes essentielles pour améliorer le lien entre l'école et la maison. Par exemple, l'espace numérique de travail (ENT) facilite la communication entre tous les acteurs de la communauté éducative (les personnels de direction, les enseignants, les parents, les élèves et parfois même la collectivité). De nombreux autres outils numériques peuvent appuyer la coéducation. » (« Des clés pour une coéducation fructueuse », publié le 14 décembre 2023, Site reseau-canope.fr)
188 Voir par exemple les interventions et travaux du Collectif National de Résistance à Base Élèves (CNRBE) : *https://retraitbaseeleves.files.wordpress.com.* Le site garde la mémoire des luttes

nombreuses et âpres. (En Isère, des directrices et directeurs d'école, ayant refusé de faire remonter les livrets aux Inspections académiques, furent démis de leur fonction.)
189 Cf. Thèse n° 1.
190 « L'examen comme fixation à la fois rituelle et "scientifique" des différences individuelles, comme épinglage de chacun à sa propre singularité » (S&P, p. 194) / « Grâce à tout cet appareil d'écriture […], maintenir [chacun] dans ses traits singuliers, dans son évolution particulière, dans ses aptitudes ou capacités propres, sous le regard d'un savoir permanent » (S&P, p. 192).
191 « – Quelles compétences de vie vous semblent avoir été privilégiées par vous dans cette séance ? […] – est-ce que cette compétence de vie vous l'avez rencontrée en dehors du collège et, si oui, dans quelles circonstances ? – Sur la carte de la maîtrise de vos compétences de vie, quel chiffre lui attribuez-vous ? Pourquoi ? – Dans votre portfolio, vous pourrez, quand cela se présentera, expliquer dans quelles circonstances vous avez croisé cette compétence de vie. » (Michel Develay, *Les Compétences de vie ne classe*, *op. cit.*, p. 49)
192 « L'individu, c'est [...] aussi une réalité fabriquée par cette technologie spécifique de pouvoir qu'on appelle la "discipline". Il faut cesser de toujours décrire les effets de pouvoir en termes négatifs : il "exclut", il "réprime", il "refoule", il "censure", il "abstrait", il "masque", il "cache". En fait le pouvoir produit ; il produit du réel [...]. » (S&P, p. 195-196)
193 France-Compétences, « VADEMECUM » [Vademecum relatif au répertoire national des certifications professionnelles], juillet 2022 [www.francecompetences.fr.], p. 27.
194 « La communication de la Commission "Réaliser un espace européen de l'éducation et de formation tout au long de la vie" et la résolution du Conseil du 27 juin 2002 sur l'éducation et la formation tout au long de la vie adoptée par la suite font de l'offre de "nouvelles compétences de base" une priorité et insistent sur le fait que l'éducation et la formation tout au long de la vie doivent couvrir la vie entière, depuis la période préscolaire jusqu'après l'âge de la retraite. » (« Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2006/962/CE) », *Journal officiel de l'Union européenne*, le 30 décembre 2006) / « La formation tout au long de la vie est un continuum entre la formation initiale, générale ou professionnelle, et l'ensemble des situations où s'acquièrent des compétences : actions de formation continue, activités professionnelles, implications associatives ou bénévoles. » (education.gouv, https://www.education.gouv.fr/la-formation-tout-au-long-de-la-vie-7508) / Michel Develay précise que l'on trouve cette formulation une première fois dans le Rapport Delors, à l'origine de l'ouvrage *L'éducation, un trésor est caché dedans* (Delors et al., 1996) : proposer « une vision intégrée de l'éducation », avec un « apprentissage tout au long de la vie » (Cf. Michel Develay, *op. cit.*, p. 31). / On comprend qu'un tel livret « à vie » constitue un enjeu considérable : il n'existe pour l'instant que de façon embryonnaire, décevante pour les gouvernements – par rapport aux volontés affichées. Par exemple, la durée de conservation de certaines données, qui avait été fixée à 35 ans, a été revue à la baisse suite à des luttes et des résistances locales, dans des établissements scolaires de l'enseignement primaire, et à un avis du Conseil d'État. En 2007, les rapporteurs Houchot et Robine décrivaient ainsi la situation (l'objectif gouvernemental étant, lui, inchangé) : « Des avancées sont réelles, parfois engagées depuis de nombreuses années, mais elles n'ont que rarement pu se développer et s'inscrire dans une continuité. Cela est dû à la permanence de certains éléments qui apparaissent comme autant d'obstacles sérieux, qu'il faudra lever : on ne peut donc envisager le recours à un livret de compétences comme un simple renouvellement d'outils d'évaluation, mais bien comme le signe et comme l'aboutissement d'une sorte de révolution copernicienne dans le domaine des apprentissages et de leur évaluation. » (Rapport Houchot-Robine, *art. cit.*, p. 57)
195Les compétences, étant des « ressources » (cf. Thèse n° 3), ont comme toutes les ressources des « durées de validité » : « Du point de vue de l'usager, un bloc est acquis à vie. Cependant, le certificateur peut faire évoluer sa certification quand les conditions d'exercice des activités changent ou évoluent. Dans ce contexte, au même titre que la durée de validité de la certification, la

durée de validité du bloc, dans le cadre d'un parcours d'acquisition de la certification, doit être explicite et transparente sous réserve des évolutions des compétences constatées par l'analyse des situations de travail. » (France-Compétences, « VADEMECUM », *art. cit.*, p. 27)

196 S&P, p. 191.

197 S&P, p. 210.

198 « La loi pour la refondation de l'école du 8 juillet 2013 a instauré [...] le concept d'évaluation positive. » (Claire Dauvillier, « La refondation de l'évaluation à l'école maternelle. », *art. cit*.)

199 Cf. « Le livret personnel de compétences. Repères pour sa mise en œuvre au collège » [mai 2010], *art. cit.*, p. 28.

200 « Il faut cesser de toujours décrire les effets de pouvoir en termes négatifs » (S&P, p. 195-196). Cf. note 192 ci-dessus.

201 « … à la vieille mécanique du pouvoir de souveraineté beaucoup trop de choses échappaient, à la fois par en bas et par en haut, au niveau du détail et au niveau de la masse. » (Michel Foucault, *« Il faut défendre la société »*, Cours au Collège de France (1975-1976), Seuil/Gallimard, 1997, p. 222)

202 Un algorithme pourra efficacement éliminer en effet les individus ne disposant pas de telle ou telle compétence jugée élémentaire (disciplinaire-*disziplinär* par exemple) ; mais parmi les restants la note continuera de fournir à l'algorithme le moyen de distinguer le « meilleur » de l'« un peu moins bon » élève.

203 « le "supplément" disciplinaire […] – élément de surpouvoir » (S&P, p. 276). / Le prouve également, si besoin, la manière dont dès que la nécessité s'en fait sentir une évaluation par compétences, dans l'ombre, dans le dos des élèves, par le biais des dispositifs informatiques, est convertie en notes chiffrées. Ainsi, exemplairement, pour l'obtention du Diplôme national du brevet : les compétences sont, au dernier moment, converties (par l'ordinateur) en note chiffrée pour entrer dans le calcul de la moyenne totale de l'élève. L'application Affelnet réalise parfaitement le mariage des pouvoirs de souveraineté et de discipline – et leur « addition » très mathématique : « indépendamment du brevet, la procédure d'affectation post 3ème est aujourd'hui automatisée (application Affelnet). À chaque enfant est attribué un nombre de points ; des classements peuvent ainsi être établis pour toutes les formations à capacité d'accueil limitée. La validation des compétences entre dans le calcul du nombre de points (les notes peuvent apporter jusqu'à 320 pts, 128 pour les compétences, 50 pour l'avis du chef d'établissement). » (Entretien d'enseignants et de parents d'élèves ayant lutté contre la « Base élève » et préférant rester anonymes, publié sur : https://retraitbaseeleves.files.wordpress.com/2008/06/lpc_06062011=)

204 Cette Thèse est la retranscription remaniée de l'exposé fait à l'Université de Rennes 2, le 16 mai 2024, lors du lancement de l' « Appel contre l'entrée de l'approche par compétences dans les écoles ».

205 Cf. Jean-Claude Milner, *De l'école*, Le Seuil, 1984, p. 72. (Milner fait remarquer que l'usage du terme « pédagogique » ne préjuge en rien de l'existence d'une science séparée appelée « pédagogie ». Une confusion existe pourtant, due à des raisons d'abord purement lexicales : un seul adjectif, « pédagogique », distribue en français deux substantifs : « enseignement » et « pédagogie ». Or on peut très bien n'utiliser le terme « pédagogique » que comme l'adjectif renvoyant à « enseignement ».)

206 Les jeunes enseignantes et enseignants savent que dans les cours de pédagogie donnés par les pédagogues (dans les IUFM, les INSPE, etc.), ils n'ont rien appris ou presque rien appris ; ils savent qu'ils ont en revanche occasionnellement beaucoup appris de conseils donnés par leurs pairs – *comme en tout métier*. (On refuse obstinément d'habitude d'appréhender comme un problème la débâcle, pourtant souvent constatée, que constituent les cours de « pédagogie » prodigués dans les écoles normales devant de jeunes enseignants. Cette Thèse n° 16, même indirectement, essaie d'affronter cette question.)

207 Le mouvement tournant relevé ici explique l'extrême difficulté, très souvent constatée elle aussi, qu'ont les enseignantes et enseignants à entrer en discussion avec les pédagogues : ceux-ci étant tantôt installés à ce premier endroit du cercle (présomption, prétention à dicter comment s'y prendre, à redéfinir depuis le dehors ce qu'est enseigner, ce qu'est le savoir, etc.) ; tantôt au point diamétralement opposé (extrêmes bienveillance et prudence ; extrême modestie) ; et passant de façon insaisissable d'une position à l'autre, au gré des nécessités de l'argumentation.
208 Puisque d'emblée est admis sans interrogation par le pédagogue de la compétence que l'enseignement n'a pas lieu pour lui-même, mais toujours déjà en vue d'un dehors, d'un ailleurs : *la vraie vie* (cf. Thèse n° 2).
209 Cf. « Les contenus transversaux face aux carcans disciplinaires », in « Éduquer au-delà des frontières disciplinaires », dir. Catherine Reverdy [Dossier de veille de l'IFÉ, ENS de Lyon, n° 100, mars 2015], p. 1. / Déborder les disciplines, cela va également consister, comme nous allons le voir, à déborder l'institution existante, dont on montre l'insuffisance (« les carcans institutionnels », écrit Catherine Reverdy), pour ensuite la recapturer depuis le dehors : on reconnaît dès ici une stratégie néolibérale classique de capture des institutions.
210 Pour un exemple de cette ironie du pédagogue à l'égard des passions de l'enseignement, voir : 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). Dominique Raulin, l'un des théoriciens et promoteurs dans l'institution de la pédagogie de la compétence, secrétaire général du Conseil national des programmes de 2002 à 2005, soutient ouvertement l'indifférence de l'objet enseigné et assume l'abdication devant la question de l'importance. (Cf. ci-dessus, Thèse n°10 [Arendt], p. 40-41 : « Face à la masse de connaissances, il n'y a pas de critère absolu pour dire : "ça, ça doit être enseigné ou pas". » (23min30) / « On n'a plus aucun élément pour choisir les connaissances qu'il convient d'enseigner » (24min20) / L'argumentation de Dominique Raulin en faveur de cette « indifférence » de l'objet passe par une violente ironie à l'égard de débats passionnés ayant eu lieu entre enseignants pour la détermination de programmes en sciences de la vie et de la terre (cf. 21min16) et en littérature (cf. 22min50-23min40).
211 On lit dans un rapport ministériel de juin 2007 que l'approche par compétences a pour but de « lutter contre la fragmentation des apprentissages […] en redonnant à ceux-ci une finalité visible » (« Rapport Houchot/Robine » (Inspection générale de l'éducation nationale), « Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis » [rapport n° 2007- 048], juin 2007, p. 9, cité par Jean-Pierre Terrail, in « Que faire avec le "socle" et les "compétences" ? » [16 mars 2013], publié sur « democratisation-scolaire.fr », site du Groupe de Recherches sur la Démocratisation Scolaire (GRDS), http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article164 (prélevé le 11 février 2025).)
212 La pédagogie croit pouvoir reprocher aux disciplines d'être renfermées sur elles-mêmes ; elle ne voit pas que les disciplines, au contraire, ayant des objets, étant transitives (intentionnelles), se rapportent de manière nécessaire au monde (au monde réel, passé, présent, à venir). Sur le fait que l'enseignement a un objet (et que l'objet *importe*), voir la Thèse n° 1 : « La pédagogie de la compétence accomplit une destitution de l'intentionnalité. » / « *Nihil enim in omni vita egregium effici potest, nisi animus studio eius rei quam affectat, ardeat, et ad eam magno quodam motu atque impetu rapiatur.* » (Philipp Melanchton, *De miseriis paedagogorum*, Stuttgart, Reclam, 2015, rééd. 2023, p. 27)
213 Giorgio Agamben, *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, trad. Martin Rueff, Payot & Rivages, coll. Poche, 2007, p. 31.
214 Nous retrouvons ici les arguments bien connus du faux débat opposant « compétences » et « connaissances » (cf. *supra*, note 3), où les pédagogues ont toujours beau jeu de rétorquer : « Mais non, les compétences ne se substituent pas à l'enseignement des connaissances : puisqu'il faut des connaissances pour faire acquérir des compétences. On ne peut enseigner à vide. Il faut bien un

objet – même quelconque. Il faut bien une *discipline* – même indifférente, interchangeable. » (La pédagogie est capture de l'enseignement, dans l'exacte mesure où la compétence est capture de la connaissance : refermeture de celle-ci sur une fin extérieurement déterminée.)
215 Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation (NOR : MENE0601554D), publié au *Journal officiel*, n°160, 12 juillet 2006.
216 Dans le monde anglo-saxon : « *output* », « *learning outcomes* », etc.
217 Cf. « Enseignement commun de SES de seconde générale et technologique », in Arrêté du 17 janvier 2019, publié au BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019 / « Spécialité SES de première générale », in Arrêté du 17 janvier 2019, publié au BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019 / « Spécialité SES de terminale générale », in Arrêté du 19 juillet 2019 publié au BO spécial n° 8 du 25 juillet 2019.
218 Par exemple ici, les cinq grandes parties, dans l'ancien programme de Seconde : « I. Ménages et consommation / II. Entreprises et production / III. Marché et prix / IV. Formation et emploi / V. Individus et culture » (« Programme de Sciences Économiques et Sociales en classe de seconde générale et technologique. Enseignement d'exploration. », Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010).
219 Et c'est exactement ce cadre qui garantit la *liberté pédagogique* : c'est-à-dire la liberté de l'enseignant formé à une discipline, et reconnu comme un représentant de celle-ci (et des débats existants en celle-ci), de construire un cours sur une question donnée relevant de cette discipline.
220 Autrement dit, dans un tel programme, l'objectif de l'enseignement sur tel ou tel thème (ou « question ») est déjà clos sur une ou plusieurs affirmations préétablies auxquelles le cheminement du cours doit conduire l'élève. Par exemple : « – Comprendre que la poursuite d'études est un investissement en capital humain et que sa rentabilité peut s'apprécier en termes de salaire escompté, d'accès à l'emploi et de réalisation de ses capabilités » (Seconde, *art. cit.*, p. 3), où le vocabulaire employé installe (et enferme) la réponse dans une certaine logique, qu'au contraire la discipline a précisément pour but de pouvoir interroger et remettre inlassablement en question. / « – Comprendre que la politique de la concurrence, en régulant les fusions-acquisitions et en luttant contre les ententes illicites et les abus de position dominante, augmente le surplus du consommateur. » (Première, *art. cit.*, p. 3) / « – Comprendre qu'une croissance économique soutenable se heurte à des limites écologiques (notamment l'épuisement des ressources, la pollution et le réchauffement climatique) et que l'innovation peut aider à reculer ces limites. » (Terminales, *art. cit.*, p. 4), etc. Le plus souvent, ces « comprendre que » permettent de décider d'avance des termes du débats (de refermer le débat sur une liste de questionnements restreinte, et établie selon une modalité qui a déjà décidé, sans le dire, de beaucoup) : « – Comprendre que l'action des pouvoirs publics en matière de justice sociale (fiscalité, protection sociale, services collectifs, mesures de lutte contre les discriminations) s'exerce sous contrainte de financement et fait l'objet de débats en termes d'efficacité (réduction des inégalités), de légitimité (notamment consentement à l'impôt) et de risque d'effets pervers (désincitations). » (Terminales, p. 8) « – Comprendre la multiplicité des facteurs d'inégalités de réussite scolaire (notamment, rôle de l'École, rôle du capital culturel et des investissements familiaux, socialisation selon le genre, effets des stratégies des ménages) dans la construction des trajectoires individuelles de formation. » (Terminales, p. 6) / Systématiquement (par leur nature même) les listes referment l'horizon du possible (qu'une discipline a pour tâche au contraire de laisser toujours *absolument ouvert*) : « – Comprendre pourquoi, malgré le paradoxe de l'action collective, les individus s'engagent (incitations sélectives, rétributions symboliques, structure des opportunités politiques). » (Terminales, p. 7) / « – Connaître les principaux descripteurs de la qualité des emplois (conditions de travail, niveau de salaire, sécurité économique, horizon de carrière, potentiel de formation, variété des tâches). » (*ibid*.)
221 Cf. Sur ces compétences, voir en particulier Thèse n° 11, *supra*, p. 45 sq.

222 Notons que le terme de « contribution » est présent de façon caractéristique dans le référentiel ayant à s'appliquer aux enseignants eux-mêmes, précisément à l'endroit où il est question des « éducations à », c'est-à-dire des compétences extradisciplinaires des élèves : « – Apporter sa *contribution* à la mise en œuvre des éducations transversales, notamment l'éducation à la santé, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation au développement durable et l'éducation artistique et culturelle. » (« Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation » [NOR : MENE1315928A], Arrêté du 1er juillet 2013 – J. O. du 18 juillet 2013 ; MEN - DGESCO A3-3, n. s.)
223 Exemple emprunté à un pédagogue précisément spécialiste en compétences psychosociales (qu'il appelle « compétences de vie ») : « Soit une classe de 4e de collège dans laquelle les enseignants de toutes les disciplines ont pour un trimestre retenu comme compétence de vie la coopération. En classe de français a été lue *La guerre des boutons* le roman de Louis Pergaud, en mathématiques l'enseignant a privilégié le travail en groupes pour la résolution de problèmes, en sciences a été abordé le travail de recherche nécessaire pour la mise sur le marché d'un médicament, en EPS ce trimestre-là le basket comme sport d'équipe a été développé... » (Michel Develay, *Les Compétences de vie en classe*, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur, 2023, p. 70)
224 Sylvie Monchatre, qui a étudié de près la transformation des mécanismes institutionnels dans le cas particulier des établissements scolaires au Québec, a très bien repéré cette question de la mise à « contribution » de l'enseignement par des instances extérieures : cf. « L' "Approche par compétences", technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec », février 2008, in Net.Doc, n° 36, p. 10 et p. 30 sq. Elle formule elle aussi cette thèse d'une mise en « service » des disciplines – pour *autre chose* : « Cette approche [...] transforme les disciplines en moyens, et non plus en fins, au service de la construction des compétences attendues. » (p. 41-42) Elle parle à ce sujet d'un « pilotage de l'enseignement » (p. 29).
225 Cf. *supra* note 165. Sur la distinction que nous faisons entre discipline-*fach* et discipline-*disziplin*, voir également le nota bene de cette Thèse, ci-dessus, page 51.
226 Sans doute faut-il considérer qu'à la liberté pédagogique d'un enseignant répondait exactement, comme principe régulateur, une limitation de sa « compétence » (sens juridique) dans le domaine de l'évaluation : en effet, un enseignant d'une discipline n'avait de légitimité à évaluer qu'à l'intérieur de sa discipline (et selon les critères qui étaient ceux à l'œuvre dans sa discipline). Son autorité en matière d'évaluation était par ce biais circonscrite rigoureusement. Or c'est bien le concept de compétence qui en créant un continuum permet cette extension du *disziplin*-disciplinaire : sous le même terme de compétence en effet, l'on peut désigner un savoir-faire *fach*-disciplinaire comme la maîtrise d'un théorème de mathématique ; mais aussi un « bon comportement » sanitaire ou social.
227 Foucault montre, dans *Surveiller et punir*, que le continuum qui s'établit entre le juridique et la discipline-*disziplin*, a pour conséquence que le juridique se met à prendre lui aussi en compte des éléments comportementaux qui jusque là n'entraient pas et ne pouvaient entrer dans les lignes de ses comptes : quelque chose de l'ordre d'un « infra-droit » (*Surveiller et punir*, Gallimard, 1975, p. 224) ; et qu'inversement le juridique apportait – grâce à ce continuum – une « caution légale aux mécanismes disciplinaires » (*ibid.*, p. 309). Or le concept de « compétence », par l'effet de continuum qu'il instaure (du disciplinaire à l'extra-disciplinaire, cf. note 226 ci-dessus), assure lui aussi une « caution » (*fach*-disciplinaire) aux mécanismes *disziplin*-disciplinaires : des enseignantes et enseignants (dont l'autorité ne venait d'abord que de leur maîtrise en un domaine du savoir, en une discipline-*fach*) se mettent à étendre leurs prérogatives en termes d'évaluation dans le champ du comportemental. C'est par cette « continuité » que peut « [s]e légaliser, ou en tout cas [s]e légitimer le pouvoir disciplinaire, qui esquive ainsi ce qu'il peut comporter d'excès ou d'abus » (*ibid*., p. 309).
228 Voir exemplairement la certification « PIX » concernant les compétences informatiques des élèves mises en place dans les lycées à partir de 2019 *. Voir également, et tout aussi exemplairement, le label « Educfi » proposé en partenariat avec la Banque de France (cf.

https://eduscol.education.fr/180/education-economique-budgetaire-et-financiere**). / * « Depuis 2019, le dispositif PIX remplace le brevet informatique et internet (B2i) et le niveau 1 de la certification informatique et internet (C2i). […] La Certification PIX consiste en la validation des compétences numériques de 16 domaines de niveau 1 à 7 et ayant un total de 1024 Pix validables en fin d'année de Terminale. » (https://clg-bude-yerres.ac-versailles.fr/spip.php?article212, prélevé le 10 février 2025) / ** « L'éducation économique, budgétaire et financière des élèves porte un enjeu fort : celui de la lutte contre le surendettement. En France, cette éducation est développée par l'éducation nationale en partenariat avec la Banque de France. Cette page présente les objectifs de l'EDUCFI, le passeport EDUCFI et des ressources pour accompagner la mise en œuvre d'une éducation économique, budgétaire et financière de l'école au lycée. » (https://eduscol.education.fr/180/education-economique-budgetaire-et-financiere, avril 2024) / Ce label est conçu entièrement extérieurement à l'école et aux disciplines scolaires. L'école n'est sollicitée que 1° pour ses locaux, 2° pour le temps scolaire ; 3° et pour l'autorité de l'enseignant (ou d'un autre membre de la communauté éducative, indifféremment) requis pour « surveiller » l'épreuve. « [Le passeport Educfi] est déroulé par les enseignants, pour leurs élèves, sur la base d'un support fourni par la Banque de France. » (Voix off, in Eduscol, https://eduscol.education.fr/180/education-economique-budgetaire-et-financiere, 5e min, 15 mars 2022) / « Comment se déroule le passeport EDUCFI ? Le passeport comprend une formation de deux heures (le support est un diaporama) suivie d'un test sur le fonctionnement d'un budget, d'un compte courant, les principaux moyens de paiement, l'épargne, le crédit et la prévention des arnaques. Le passeport peut être organisé par un ou plusieurs professeurs ou un membre de la vie scolaire qui peuvent aussi travailler en collaboration avec le chef d'établissement et/ou l'adjoint gestionnaire. Le diaporama peut être modifié et ajusté pour s'adapter aux choix d'organisation des professeurs et personnels engagés. L'EDUCFI ne nécessite pas de compétences professionnelles spécifiques : tous les professeurs et personnels peuvent s'engager dans cette éducation. Des ressources d'accompagnement et un parcours d'autoformation sont mis à disposition des équipes éducatives : ils permettent une prise en charge et une préparation de la passation du passeport, simples, souples, adaptables et nécessitant peu de matériel. »

229 La prolifération du lexique de la « contribution » dans la rédaction des programmes disciplinaires est caractéristique. Les Sciences de la vie et de la terre doivent permettre « l'éducation en matière d'environnement, de santé, de sécurité, *contribuant ainsi à* la formation des futurs citoyens » ; elles « *contribuent à* l'éducation des élèves aux médias et à l'information » (Programme de Seconde générale et technologique de SVT, d'après le BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019, p. 2 et p. 3 ; n. s.). « L'enseignement des langues dans une acception large – langues vivantes étrangères, langues vivantes régionales, langues de l'Antiquité – *contribue à* développer une culture riche et diverse, à promouvoir une citoyenneté ouverte sur l'Europe et le monde, à assurer une meilleure employabilité à l'issue du système scolaire et à renforcer les valeurs humanistes communes. » (Parcours « Mare Nostrum et coordination de la politique académique des langues et cultures de l'Antiquité », Note de service du 22 mars 2022, https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo12/MENE2204039N.htm, prélevé le 10 février 2025 ; n. s.).

230 Cette reprise en main est indépendante de la nature des compétences mises en avant : elles sont actuellement clairement teintées de néolibéralisme et de gouvernementalité sanitaire et sécuritaire. Mais on peut imaginer une capture qui se ferait au service d'autres orientations politiques et biopolitiques. Nous interrogeons moins ici le « contenu » de la capture – que sa forme. Or cette forme est *pédagogique* – indépendamment du contenu disciplinaire-*diszpilinär* effectivement mis en œuvre.

231 Signalons deux exceptions notables : 1° Jean-Pierre Terrail, par exemple dans : « Que faire avec le "socle" et les "compétences" ? » [16 mars 2013], publié sur « democratisation-scolaire.fr », site du GRDS [Groupe de Recherches sur la Démocratisation Scolaire], http://www.democratisation-

scolaire.fr/spip.php?article164 [prélevé le 11 février 2025] ; et 2° Alain Beitone, « Disciplines scolaires et disciplines savantes. Enjeux pour la formation des maîtres et la formation des élèves. L'exemple des SES », [septembre 2015], *ibid.*, http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article209 [prélevé le 20 février 2025].

232 Sur l'oblitération ou refoulement caractéristiques du concept de discipline chez les pédagogues de la compétence, voir en particulier l'étude (s'attachant à l'exemple de Bernard Rey) : Pontcerq, « Extraits de lettres sur les sciences de l'éducation, à un ami qui enseigne en province », *Pontcerq-Flugblatt* #26 (mai 2024) ; spécifiquement les lettres n° 5, pages 6-10 et n° 7, pages 11-12.

233 « … le *sense of proportions*, le fait de replacer les choses dans la perspective qui est la leur, en somme le simple, mais opiniâtre, bon sens (*der gesunde Menschenverstand*) » (Adorno, *Minima Moralia. Réflexions sur la vie mutilée*, trad. Éliane Kaufholz et Jean-René Ladmiral, Payot, coll. Poche, 2003, p. 97). / La loi organique relative aux lois de finances (LOLF), promulguée en 2001, est en France le texte qui entérine ce « bon sens » fondamental. Elle s'applique depuis 2006 à l'ensemble de l'administration.

234 « Pour Tyler (1949), c'est la société, avec ses exigences, besoins et valeurs, qui définit les finalités de l'éducation et lui dicte ses objectifs opérationnels. […] Les objectifs pédagogiques sont, de fait, conçus comme des outils de planification des compétences à produire en fonction des besoins du système social. » (Sylvie Monchatre, « En quoi la compétence devient-elle une technologie sociale ? Réflexions à partir de l'expérience québécoise », in *Formation Emploi*. *Revue française de sciences sociales*, n° 99, juillet-septembre 2007, p. 31)

235 C'est la proposition faite très sérieusement par Dominique Raulin, ancien secrétaire général du Conseil national des programmes précédemment cité (voir *supra*, note 210) : « Dans une démocratie représentative, ce type de choix relève du Parlement : pourquoi n'en serait-il pas ainsi pour les contenus d'enseignement ? Le Parlement pourrait en fixer les objectifs généraux sous forme globale rédigée en termes de compétences, comme il l'a fait par exemple en définissant le socle commun des connaissances et des compétences dans l'article 9 de la loi de 2005. » (Dominique Raulin, Bernard Toulemonde, « La réforme en éducation, vue par des acteurs », entretien avec Bruno Poucet, in *Carrefours de l'éducation*, vol. 1, n° 41, 2016, p. 212-213). / « La notion de compétences […] a du même coup pour fonction de faire fixer, par l'instance étatique démocratiquement élue, ce que l'école a mission de faire acquérir. » (Bernard Rey, « Compétences scolaires : mode d'emploi », in *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, Université de Liège, n° 21-22, p. 68)

236 Sur ces questions, on pourra suivre à la trace le concept de « pédagogie » dans l'œuvre de Jacques Rancière.

237 Pour l'éducation au développement durable, voir par exemple : Angela Barthes [professeur en sciences de l'éducation, Université d'Aix-Marseille], « L'éducation au développement durable, un engagement pour la citoyenneté », vidéo mise à disposition sur le site Canopé. (https://www.canotech.fr/a/33278/leducation-au-developpement-durable-un-engagement-pour-la-citoyennete?, prélevé le 12 avril 2024). / Pour « l'éducation à la santé », voir notamment la mise en place du « parcours éducatif de santé pour tous les élèves » (de la maternelle au lycée) : Circulaire n° 2016-008 du 28 janvier 2016 (NOR : MENE1601852C / MENESR - DGESCO B3-1). / Pour « l'éducation à la citoyenneté », voir le « Parcours citoyen de l'élève » (Circulaire n° 2016-092 du 20 juin 2016, NOR : MENE1616142C / MENESR - DGESCO B3-4). / Pour l'éducation financière, voir la mise en place du label « Educfi » à la rentrée 2023 : cf. note 228 ci-dessus). / Remarquons que c'est dans tous ces cas la mise en place de « parcours » ou de « labels », c'est-à-dire de *constructions curriculaires*, extériorisées par rapport aux disciplines, qui permet d'effectuer la capture. Bernard Rey a parfaitement repéré ce point : « … le but de ces constructions curriculaires est de placer les savoirs scolaires en position de subordination par rapport aux exigences de la vie sociale » (« Compétences scolaires : mode d'emploi », in *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, Université de Liège, n° 21-22, 2005, p. 70) / L'un des textes majeurs, pour

comprendre l'histoire récente de la « capture », est la résolution adoptée par l'Union européenne le 30 décembre 2006 : « Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie – Un cadre de référence européen ». On y lit en effet une liste de préoccupations gouvernementales, dans différents domaines de la gestion biopolitique des populations (emploi, sécurité, santé, bien-être, citoyenneté, bonne information, etc.) : les systèmes éducatifs des différents pays y sont, par le truchement du référentiel européen de compétences, invités à « contribuer ». / Nous avons relevé ailleurs (cf. *De Monsieur Rey, pédagogue*, Pontcerq, 2023, Nota Bene n° 3, p. 34-35) l'inattendu et impressionnant éclair de lucidité politique qui saisit Bernard Rey et ses collègues au détour d'une page. « 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. » (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, p. 20)

238 « Depuis une dizaine d'années, l'esprit critique est reconnu comme l'une des compétences clés du XXI[e] siècle par l'OCDE. Depuis cette reconnaissance, l'appellation "esprit critique" n'a cessé d'être promue dans le monde éducatif. L'esprit critique est régulièrement mentionné comme une prophylaxie pour prévenir la "désinformation" de la jeunesse [...]. » (Nicolas Gauvrit et Sylvain Delouvée (dir.), *Des têtes bien faites. Défense de l'esprit critique*, [sous la direction scientifique de Gérald Bronner], PUF, 2019, p. 78) Même concept de « *Schlüsselkompetenz* » en Allemagne (cf. Harald Gapski, Monika Oberle, Walter Staufer (éd.), *Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung*, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, 2017, p. 207 et sq.).

239 En France a été ainsi mis en place un dispositif pédagogique incluant : 1° la création d'une sorte d'« enseignement ad hoc » appelé EMI (« Éducation aux médias et à l'information »), « enseignement » transdisciplinaire, c'est-à-dire piloté extra-disciplinairement et possiblement enseigné, ensuite, par des enseignants de n'importe quelle discipline ; 2° le reversement massif de compétences informationnelles dudit « esprit critique » dans les programmes de différentes disciplines appelées chacune à « contribuer », à tous les niveaux du système scolaire (du primaire au lycée).

240 Cf. « Les Lumières à l'ère numérique » (Rapport pour la Présidence de la République, janvier 2022), p. 12.

241 Ce que nous prenons le temps de démontrer dans : Pontcerq, *De la faiblesse de l'esprit critique envisagé comme « compétence »*, 2022.

242 OCDE, « Analyse des politiques d'éducation », 1998, cité par Nico Hirtt, « Les trois axes de la marchandisation scolaire », Aped, Bruxelles, 2001 (https://www.skolo.org/2001/06/12/les-trois-axes-de-la-marchandisation-scolaire-2/, prélevé le 19 avril 2023).

243 Agamben, *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, op. cit., p. 10-11 et p. 21. / Tel était bien déjà le rôle du dispositif tel que l'énonçait Foucault : « par dispositif, j'entends une sorte – disons – de formation, qui, à un moment donné, a eu pour fonction majeure de répondre à une urgence. Le dispositif a donc une fonction stratégique dominante. » (Foucault, entretien in *Ornicar ?*, n° 10, juillet 1977, repris dans *Dits et écrits*, vol. 2 [1976-1988], p. 299, cité par Agamben, *op. cit.*, p. 9)

244 W. v. Humboldt, « *Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin* » (1810), cité par Andreas Gelhard, « Kompetenz », in *Unbedingte Universitäten. Bologna-Bestiarium*, Zurich et Berlin, Diaphanes, 2013, p. 137.

245 Seule l'oscillation comportementale du pédagogue sur le cercle évoqué ci-dessus (cf. *supra*, note 207) permet que cette opposition n'apparaisse pas trop brutalement ; ou n'apparaisse, habituellement, que de manière intermittente et floue.

246 John Dewey, partant d'une tout autre perspective, parvient dans *Les Sources d'une science de l'éducation* (1929) à une conclusion assez semblable. Repérant un « danger » véritable (et non

« purement théorique », p. 80) dans une détermination des *subject-matters* qui serait extérieure au processus éducatif (« [q]uand on opère une distinction nette entre *ce* qui est appris et *comment* on l'apprend, et quand on assigne la détermination du processus d'apprentissage à la psychologie et celle de l'objet d'apprentissage à la science sociale […] », p. 80), Dewey milite pour l'autonomie de l'éducation par rapport à toute forme de pilotage extérieur : « L'éducation est autonome et devrait être libre de déterminer ses propres fins, ses propres objectifs. C'est trahir la cause éducative que de sortir de la fonction éducative et d'emprunter des objectifs à une source extérieure. Les éducateurs ne prendront pas conscience de leur fonction propre tant qu'ils n'auront pas l'indépendance et le courage d'insister sur le fait que les buts éducatifs doivent dériver du processus éducatif lui-même et y être réalisés. » (John Dewey, *Les Sources d'une science de l'éducation* [1929], trad. Claire Tourmen, Éditions Raison et passions, 2018, p. 95) / « Se tourner vers une source extérieure pour y chercher un but, c'est échouer à reconnaître ce qu'est l'éducation, à savoir un processus en cours. Ce qu'est une société, elle l'est, et de loin, en tant que produit de l'éducation [...]. Cela ne fournit donc aucune norme à laquelle l'éducation doit se conformer. […] Il n'existe aucun ensemble d'objectifs finaux et fixes, même pour le moment présent ou de façon temporaire. Chaque journée d'enseignement devrait permettre au professeur de réviser et d'améliorer les objectifs visés. » (p. 96)

247 Cf. Thèse n° 1 sur Husserl. / Nous n'écrivons tout cela qu'au conditionnel : une telle capture est évidemment bien loin d'être accomplie dans les faits. L'enseignement résiste par nature à sa propre capture ; les enseignants résistent, tant qu'ils *enseignent* (c'est-à-dire : tant qu'ils *ont un objet d'enseignement*), à la capture pédagogique. Nous n'envisageons ici que *théoriquement* la réalisation d'une capture totale.

248 Agamben, *op. cit.*, p. 30. *Dispositio*, explique Agamben, a été le mot latin retenu pour traduire *oikonomia* chez les théologiens de l'Antiquité tardive (cf. p. 21).

249 Ainsi parle le pédagogue (s'adressant au sujet) : « – Quelles compétences de vie vous semblent avoir été privilégiées par vous dans cette séance ? – pouvez-vous expliquer le sens de cette compétence de vie en utilisant vos mots ? / – est-ce que cette compétence de vie vous l'avez rencontrée en dehors du collège et, si oui, dans quelles circonstances ? – Sur la carte de la maîtrise de vos compétences de vie, quel chiffre lui attribuez-vous ? Pourquoi ? – Dans votre portfolio, vous pourrez, quand cela se présentera, expliquer dans quelles circonstances vous avez croisé cette compétence de vie. » (Michel Develay, *Les Compétences de vie en classe*, op. cit., p. 49) / « … l'épaisseur triste d'une vie privée axée sur rien sinon sur elle-même » (Arendt, *La Crise de la culture*, Gallimard, coll. Folio, 1972, p. 12)

250 « Le terme dispositif nomme ce en quoi et ce par quoi se réalise une pure activité de gouvernement *sans le moindre fondement dans l'être*. C'est pourquoi les dispositifs doivent toujours impliquer un processus de subjectivation. Ils doivent produire leur sujet. » (Agamben, *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, op. cit., p. 26-27, n. s.) /« Foucault a ainsi montré comment, dans une société disciplinaire, les dispositifs visent, à travers une série de pratiques et de discours, de savoirs et d'exercices, à la création de corps dociles mais libres qui assument leur identité et leur liberté de sujet dans le processus même de leur assujettissement. Le dispositif est donc, avant tout, une machine qui produit des subjectivations et c'est pourquoi il est aussi une machine de gouvernement. » (*ibid.*, p. 42) / Agamben indique qu'aujourd'hui la subjectivation peut être multiple, disséminée : les compétences, en effet, constituent divers sujets (diverses subjectivations) coexistant en un seul, sans nécessairement d'unité.

251 Franck Fischbach, *Sans objet. Capitalisme, subjectivité, aliénation*, Vrin, 2009, p. 8.

252 Franck Fischbach, *op. cit.*, p. 21. Et l'impuissance est bien la conséquence de la perte des objets : « … en tant qu'ils engendrent des processus de subjectivation, les dispositifs produisent des êtres qui sont sujets non pas seulement dans la mesure où ils sont assujettis, mais d'abord dans la mesure où ils sont des subjectivités abstraites, séparées, coupées des lieux, des milieux, des moyens et des conditions sans lesquels ils ne peuvent plus déployer aucune puissance d'agir propre, ni

exercer aucune maîtrise active de leur propre vie. » (*ibid.*, p. 34)
253 Franck Fischbach, *op. cit.*, p. 11. (La citation de Deleuze est tirée de : *L'Image-temps. Cinéma 2*, Les éditions de Minuit, 1985, p. 221.)
254 Même Wilhelm von Humboldt semble constituer la pleine liberté qu'il revendique pour l'université à partir d'une différenciation d'avec un enseignement scolaire qui serait, lui, possiblement fermé sur des résultats. « *Es ist ferner eine Eigentümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten, dass sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben, da die Schule es nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen zu tun hat und lernt.* » (« Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin », in *Schriften zur Bildung*, éd. Gerhard Lauer, Stuttgart, Reclam, 2017, p. 153) Et institutionnellement Humboldt insiste même sur une nécessaire séparation (« *Trennung* ») entre l'école (*Schule*) et les établissements supérieurs (« *höhere Anstalt[en]* », *ibid*., p. 154).
255 Bernard Rey, *La Notion de compétence en éducation et formation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Education, 2014, p. 63.
256 Cf. Thèse n° 2 : « La vraie vie est ailleurs ».
257 Charles Péguy, *L'Argent*.
258 « Si l'apprentissage peut [...] être compris comme expérience [*als Erfahrung*], cela veut donc dire qu'il faut laisser ouvert [*offengehalten*] le jeu des puissances, de façon à ce que l'expérience – et ainsi l'apprentissage – demeure possible. » (Andreas Gelhard, *Kritik der Kompetenz*, Zürich, Diaphanes, 2011/2018 (3e éd.), p. 149, n. t.) / « Il n'existe toutefois aucun moyen de découvrir ce qui est "plus réellement éducatif" si ce n'est en continuant l'acte éducatif lui-même. La découverte n'est jamais faite, elle est toujours en train de se faire. » (Dewey, *Les Sources d'une science de l'éducation*, op. cit., p. 98)
259 Ici comme ailleurs nous parlons d'un enseignant et de *sa* discipline, au singulier. C'est un raccourci : certains enseignants enseignent plusieurs disciplines ; c'est le cas des enseignants de l'école primaire. Mais tout ce que nous disons ici vaut aussi pour eux ; il suffit de prendre acte du fait qu'ils enseignent plusieurs disciplines (français, mathématiques, histoire, sciences naturelles, etc.), et par conséquent se font successivement représentants de ces différentes disciplines.
260 « Programme de sciences économiques et sociales de seconde générale et technologique », in Arrêté du 17 janvier 2019, publié au BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019, p. 1. Des formulations quasi-identiques se trouvent dans le programme de Première (p. 2) et de Terminale (p. 3).
261 « Les personnels de direction jouent un rôle déterminant dans le pilotage pédagogique et éducatif des établissements. » (« Présentation du protocole d'accord relatif aux personnels de direction », in *Bulletin officiel de l'éducation nationale spécial* n°1 du 3 janvier 2002)
262 « … dans un contexte marqué par la décentralisation et par la montée de l'affirmation de l'établissement comme échelon important de l'action pédagogique, qu'incarne la nouvelle légitimité des chefs d'établissement » (Anne Barrère, « Travailler ensemble dans l'établissement scolaire : le management pédagogique des chefs d'établissement », in *Administration & Éducation* 2014/3, n° 143, p. 111).
263 Signalons l'existence d'une « Charte des pratiques de pilotage » dont le but explicite est de « renforcer les moyens du pilotage pédagogique » pour les chefs d'établissements (cf. Annexe au « Relevé de conclusions sur la situation des personnels de direction », note du 24 janvier 2007, NOR : MEND0700290X, Bulletin officiel n° 8 du 22 février 2007). L'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF), crée en 1997 et installé à Poitiers, propose pour des personnels de direction des formations « sur les compétences managériales, le pilotage pédagogique et les valeurs du service public d'éducation » (https://www.ih2ef.gouv.fr/propos-de-lih2ef, 22 février 2025).
264 L'affaire Giocanti (universitaire limogée du jury du CAPES de philosophie en juillet 2023) a bien porté exactement sur ce point : le conflit entre la pédagogie et la discipline ; et la résistance

qu'opposa la discipline à la pédagogie. Cf. https://www.appep.net/eviction-de-la-presidente-du-capes-externe-de-philosophie-une-decision-arbitraire-pour-imposer-une-reforme-inacceptable/ [Site de l'APPEP] et : https://cafepedagogique.net/2023/10/20/la-presidente-du-jury-du-capes-de-philosophie-remerciee/ [Entretien sur le Café pédagogique].

265 « Le discours du 7 décembre [2023] [du Président de la République] est éloquent à propos de la transformation des statuts pour assurer le pilotage stratégique non par la profession [c'est-à-dire les enseignantes et enseignants] mais par des directions d'établissements » (Thomas Lamarche et Sandrine Michel, « Université, service public ou secteur productif ? », in *La Vie des idées* [laviedesidees.fr], 13 février 2024, p. 5). « Une des clés est le transfert de gestion des personnels aux établissements alors autonomes : les carrières, mais aussi la gouvernance, échappent progressivement aux instances professionnelles élues. » (*ibid.*, p. 5-6)

266 Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur. Sur les modalités de cette évaluation externalisée (c'est-à-dire extra-disciplinaire) (gouvernementale) des enseignements universitaires, voir : https://www.hceres.fr/fr/evaluations.

267 Andreas Gelhard, *Kritik der Kompetenz*, Zurich, Diaphanes, 2011, 3e éd. (remaniée) 2018.

268 Le terme de « *Menschenlenkung* » désigne un ensemble de procédés caractérisant une « conduite », un « pilotage », un « gouvernement » des hommes ; il serait possible de traduire ce terme par « management de l'homme » si l'on pouvait rétroactivement l'appliquer à des procédures bien antérieures à l'introduction effective de ce vocable en français. Gelhard recourt, parallèlement, au terme de « *Verhaltenslenkung* » (« pilotage comportemental »).

269 « *Diese Techniken sind deutlich älter als der Kompetenzbegriff selbst, weshalb eine Untersuchung, die sich ausschließlich am Vorkommen des Wortes „Kompetenz" orientierte, von vornherein zum Scheitern verturteilt wäre.* » (Andreas Gelhard, *op. cit.*, p. 17) (Nous traduirons tous les passages nécessaires ; ce que nous ne traduisons pas est en substance dans le texte français et n'est cité qu'à l'appui.)

270 Gelhard, *op. cit.* p. 44. / Cf. William Stern, « *Die Methode der Auslese befähigter Volksschüler in Hamburg* », in *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik*, 19 (1918), p. 132-143.

271 « *Sterns Projekte zur Begabtenauslese in der Schule fanden in der Zwischen- und Nachkriegszeit keine direkte Nachfolge.* » (Gelhard, *op. cit.*, p. 46)

272 « *Tester la compétence plutôt que l' "intelligence"* ». Cf. David C. McClelland, « *Testing for competence rather than for 'intelligence'* », in *American Psychologist*, vol. 28, n° 1, janvier 1973, p. 1-14. « Dans une interview de 1997, David C. McClelland est présenté comme le père fondateur du "*competency movement*" aux États-Unis » (Gelhard, *op. cit.*, p. 62, n. t.). L'article de 1973 est très généralement « considéré comme le point de départ de tous les efforts mis en œuvre par la suite pour l'élaboration d'instruments adéquats en mesure de la compétence » (*ibid.*).

273 « *McClellands programmatische Forderung, nicht Intelligenz, sondern Kompetenzen zu testen, ist Teil einer Öffnung des psychotechnischen Feldes, die immer deutlicher auch das Training erwünschter Verhaltensweisen in den Blick nimmt.* » (Gelhard, *op. cit*., p. 129) / Les découvertes fameuses d'Elton Mayo (dans les usines Hawthorne de la General Electric) sur la motivation, eurent à ce titre une importance considérable : elles établissaient de manière spectaculaire que la productivité d'un individu ne dépendait pas de ses seules aptitudes techniques, personnelles, autocentrées, mais pour une large part était liée à sa capacité à inscrire son travail et le sens de son travail au sein de son environnement et en particulier au sein d'une équipe (cf. Gelhard, *op. cit.*, p. 93 sq. ; cf. Elton Mayo, *The Human Problems of an Industrial Civilization*, New York, 1933, chap. III « The Hawthorne Experiment »).

274 « *McClelland bereitete so den Schritt vom Test zum Training vor, der für das Programm der neuen Psychotechnik von entscheidender Bedeutung war* » (Gelhard, *op. cit*., p. 59) / « *Das Leistungsmotiv soll nun nicht mehr nur zuverlässig gemessen, sondern auch zielsicher* erzeugt *werden.* » (p. 60, n. s.)

275 « *McClellands erfolgreicher Schachzug bestand darin, die psychologische Testentwicklung für die Anforderungen der schulischen Erziehung zu öffnen, ohne die Logik beruflicher Eignungsprüfung dabei im Grundsatz anzutasten. Der Begriff der Kompetenz konnte so von vornherein als Gelenk zwischen dem Bildungssystem und jenem Komplex psychotechnischer Testformate fungieren, den man als Dispositiv der Eignung bezeichnen könnte.* » (Andreas Gelhard, « Kompetenz », in *Unbedingte Universitäten. Bologna-Bestiarium*, Zurich et Berlin, Diaphanes, 2013, p. 141)
276 Définition donnée par le *Petit Robert* (1993).
277 « *Kompetenz ist ein Kernkonzept der neuen Psychotechnik.* » (Gelhard, *Kritik der Kompetenz*, op. cit., p. 115) Notons que Gelhard n'est pas le premier à ressentir cette nécessité de continuer à faire fonctionner ce terme de psychotechnique au-delà de son abandon par ses protagonistes mêmes : Adorno, dans les *Minima Moralia* notamment, accomplit un geste semblable : cf. *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*, Francfort-sur-le-Main, Suhrkamp, 1951, rééd. 2003, p. 71 ; trad. fr., Payot, coll. Poche, 2003, p. 85. / « *Psychotechnik ist keine Verfallsform der Psychologie, sondern ihrem Prinzip immanent.* » (*Minima moralia*, p. 71) / « La psychotechnique n'est pas seulement une forme dégénérée de la psychologie, elle est immanente à son principe même. » (trad. fr., p. 85)
278 D'après McClelland lui-même, « il est difficile, sinon impossible, de trouver une qualité humaine qui ne puisse être modifiée par l'entraînement (*training*) ou par l'expérience » (McClelland, « *Testing for competence rather than for 'intelligence'* », *art. cit*., p. 8, cité par Gelhard, *op. cit.*, p. 70, n. t.). / « *Kompetenz steht hier vielmehr für ein Ensemble von Test- und Trainingstechniken, die den Menschen als einen Könner/Nichtkönner adressieren, dessen Fähigkeiten sich nicht unbegrenzt, aber doch immer noch ein wenig mehr steigern lässt.*» (Gelhard, *op. cit.*, p. 17)
279 Cf. Gelhard, *op. cit.*, p. 100.
280 « *Die neue Psychotechnik versteht sich nicht vorwiegend als Selektionsinstrument, sondern als Lernprogramm, sie verkoppelt* Tests *mit* Training. » (Gelhard, *op. cit.*, p. 10)
281 D'où le recours à une psychologie dite « différentielle » dont William Stern fut précisément, au début du XX^{e} siècle, l'un des tout premiers représentants. Cf. William Stern, *Über Psychologie der individuellen Differenzen. Ideen zu einer „Differentiellen Psychologie"*, 1900.
282 « *Dem setzt er mit dem Begriff der Kompetenz ein Konzept entgegen, das ganz auf den geschickten Umgang mit komplexen Lebenssituationen zielt und Verbesserungsbedarf feststellt, anstatt Gerichtsurteile zu fällen.* » (Gelhard, *op. cit*., p. 71) / Remarquons qu'une telle dichotomie entre tests qui excluent et tests qui accompagnent est massivement réinvestie actuellement dans les écoles : en France par exemple, avec la critique faite à l'évaluation ancienne, au nom d'une nouvelle « culture de l'évaluation », dite précisément « évaluation positive ». « La loi pour la refondation de l'école du 8 juillet 2013 a instauré [...] le concept d'évaluation positive. » (Claire Dauvillier, « La refondation de l'évaluation à l'école maternelle. Pour une évolution des pratiques professionnelles. », Mémoire de Master MEEF, sous la direction de Clara Etner, INSPE, Académie de Paris, 2016-2017) À ce sujet, voir aussi la Thèse n° 11, p. 52. L'« évaluation positive » constatée ici est bien un effet du basculement engagé par la seconde psychotechnique autour du concept de compétence, autour du *testing*.
283 « la culture présente des tâches pour lesquelles il ne s'agit que de trouver les instruments appropriés » / « *die Kultur hält Aufgaben bereit, für die es nur die passenden Instrumente zu finden gilt* » (Gelhard, *op. cit.*, p. 43) / William Stern, lors de la célèbre « Clark Conference » de 1909 dans le Massachussets (où intervenait aussi Freud), ouvrit son propos « avec quelques remarques générales qui plac[èrent] la psychologie appliquée [*die angewandte Psychologie*] au service de tâches culturelles pratiques [*in den Dienst praktischer Kulturaufgaben*] » (Gelhard, *op. cit*., p. 40-41) (Le mot de « *Kulturaufgabe* » est chez Stern : cf. cité par Gelhard, page 42.)

284 « Dans *Psychologie und Wirtschaftsleben* Münsterberg élève le concept de psychotechnique dû à Stern au rang de terme clé [*Leitwort*] d'une science de l'ingénieur psychologique qui n'a expressément à se préoccuper que de l'optimisation des moyens et de leur mise en œuvre concrète. » (Gelhard, *op. cit.*, p. 48, n. t.) / « Le technicien sait comment il doit bâtir un pont ou creuser un tunnel, une fois admis qu'est souhaitée la construction de ce pont ou de ce tunnel. Qu'ils soient ou non souhaitables, cela relève de considérations économiques et politiques, et non de considérations purement techniques. De même dans le domaine de la vie économique, le psychotechnicien enseigne à l'industriel comment il doit procéder au moyen d'instruments psychologiques, par exemple pour la sélection d'ouvriers *tüchtig*-compétents. Qu'il soit juste-*richtig*, de faire appel à des ouvriers compétents ou, au lieu de cela, de considérer que le point de vue du niveau de salaire est la question primordiale, voilà une question que le psychologue n'a pas à décider. Si l'on veut que le technicien effectue quelque chose d'utile, il faut toujours que l'objectif soit donné d'avance. » (Münsterberg, *Psychologie und Wirtschaftsleben* [*Psychologie et vie économique*], 1912, reprint 1973, p. 22, cité par Gelhard, *op. cit.*, p. 49)
285 Voir : *De Monsieur Rey, pédagogue ou À quoi servent les sciences de l'éducation aujourd'hui ?*, Pontcerq, 2023.
286 Christiane Spiel, *et al.*, « Bildungspsychologie – Eine Einführung », in Christiane Spiel (dir.), *Bildungspsychologie*, Göttingen, 2010, p. 13, cité par Gelhard, *op. cit.* p. 116.
287 On lit dans une publication d'experts commanditée par le Ministère de l'Éducation et de la recherche du gouvernement fédéral allemand : « Dans ce qui est produit en sortie (*output*) par les systèmes éducatifs, il y a […] la mise en place, chez les élèves, de traits de personnalité » / « *Der Output von Bildungssystemen umfasst […] den Aufbau […] von Persönlichkeitsmerkmalen bei den Schülerinnen und Schülern* » (Eckhard Klieme *et al.*, *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise im Auftrag des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung,* Francfort-sur-le-Main, 2003, p. 12, cité par A. Gelhard, *op. cit.*, p. 177, n. t.).
288 Gelhard, *op. cit*., p. 116 : « … *bleibt der „Gesellschaft" überlassen* […]. »
289 *Ibid*.
290 « *Das Schema des Problemlösens fungiert dabei nicht nur als psychologisches Konstrukt, sondern erlaubt es darüber hinaus, die Welt als Schule vorzustellen, in der es keine grundsätzlichen Konflikte, sondern nur zu lösende Aufgaben gibt.* » (Gelhard, *op. cit*., p. 127)
291 « *Die Entpolitisierung politischer Prozesse ist nur einer der Effekte, die der ubiquitäre Gebrauch des Problemlösungsparadigmas produziert.* » (*ibid.*)
292 Cf. Thèse n° 8.
293 Andreas Gelhard cite une définition de la compétence, due au psychologue allemand Franz Emanuel Weinert (1930-2001), qui s'est répandue et imposée en Allemagne, et qui identifie en effet la compétence à une aptitude d'effectuation de tâches, de résolution de problèmes. « *Dabei versteht man unter Kompetenz die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemslösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.* » (Franz E. Weinert, « Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit », in Weinert (dir.), *Leistungsmessung in Schulen*, Weinheim et Bâle, Belz, 2e éd., 2002, p. 27, cité par Gelhard, *op. cit.*, p. 126) Quelques lignes plus haut, Weinert se réfère explicitement aux prescriptions faites par l'OCDE en ce sens.
294 La pédagogie de la compétence résout, dissout, efface (*solvit*) ; l'enseignement désigne, montre, rend visible, indique, exhibe (*insignit*). (Cf. Thèse n °1.)
295 « *Zu seinen Gegenständen verhält es sich wie zu bloßen Hürden, als permanenter Test des eigenen in Form Seins.* » (Adorno, *Minima Moralia*, § 126, op. cit., p. 224, cité par Gelhard, *op. cit.*, p. 130 ; trad. fr., p. 263-264 : « La pensée considère ses objets comme de simples obstacles, un test permanent pour vérifier sa propre forme. ») « *Denken heißt nichts anderes mehr als in jedem*

Augenblick darüber wachen, ob man auch denken kann. » / « Penser ne signifie plus rien d'autre que de veiller à chaque instant pour voir si l'on est capable de penser. » (*ibid.*)
296 « *Dadurch entstehen psychologische Techniken der Verhaltenslenkung, die man als direkte Nachfolger gefühlsgesteuerter religiöser Asketiken begreifen kann.* » (Gelhard, *op. cit*., p. 11)
297 « *Die Ethik folgt nicht mehr der Leitunterscheidung erlaubt/verboten, sondern der Unterscheidung können/nicht können.* » (Gelhard, *op. cit.*, p. 118)
298 « *Begabung und Eignung sind* psychologische *Kategorien.* » (William Stern, *Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methode ihrer Untersuchung. An Stelle einer dritten Auflage des Buches: Die Intelligenzprüfung an Kindern und Jugendlichen*, Leipzig, 1920, p. 249, cité par Gelhard, *op. cit.*, p. 43) (« Disposition et aptitude sont des catégories *psychologiques.* »)
299 Le pas décisif, déjà accompli par Stern, consista effectivement à appréhender ce qui avait d'abord relevé de catégories morales (voire religieuses) en termes psychologiques : ainsi le terme d'« aptitude » (*Eignung*) par exemple. « Des problèmes qu'on avait longtemps considérés comme relevant de toute évidence du domaine moral et qu'on avait dès lors traités avec les techniques particulières de la direction pastorale [*Seelenleitung*], se virent en l'espace de quelques années reformulés et appréhendés comme des problèmes d'aptitude professionnelle, pour lesquels on introduisit des méthodes de résolution toutes nouvelles. » (Andreas Gelhard, *op. cit*., p. 47, n. t.) / C'est ce basculement qu'avait, dès les années 1950, très bien repéré Reinhard Bendix dans *Work and authority in industry. Managerial ideologies in the course of industrialization* (New York, J. Wiley, 1956, cité par Gelhard, *op. cit.*, p. 47) : le travailleur, auparavant « destinataire d'exhortations morales », devient « objet de tests scientifiques ».
300 Gelhard, *op. cit*., p. 9.
301 « *Gesellschaftliche Antagonismen lassen sich so zu individuellen Aufgaben umdeuten, deren Bewältigung dann jedem Einzelnen überlassen bleibt.* » (Gelhard, *op. cit.*, p. 133) / « *Ein entscheidendes Moment bei der erfolgreichen Expansion psychologischer Muster in alle Lebensbereiche war die Strategie, gesellschaftliche Probleme so zu formulieren, dass die Psychologie – und möglichst nur die Psychologie – die dazu passende Lösung liefern kann.* » (*ibid.*, p. 43) La « vaste psychologisation de l'ensemble de la vie humaine » à quoi avaient appelé Stern et la psychotechnique à sa naissance reposait bien sur une exclusion de tout ce qui n'était pas le psychologique : à commencer par les déterminations politiques et sociales. Stern, en 1920, écrivait : « Ce qui est nouveau […] c'est un vaste mouvement de psychologisation de la totalité de la vie humaine. Les caractéristiques distinctives (non-psychologiques) entre un individu et un autre qui autrefois exerçaient sur les destinées l'influence la plus forte : à savoir les différences de richesse (*Besitz*) et d'origine, ont tendance à reculer ; à leur place les aptitudes psychiques sont amenées à jouer un rôle d'une importance jusque là inconnue. Les organismes d'assistance sociale aux individus les plus faibles, les mesures prises en faveur de l'éducation des anormaux, la structuration du système scolaire en fonction des niveaux et tendances des élèves et de leurs dispositions, la détection et sélection des plus doués, le conseil à l'emploi basé sur les dispositions psychiques – sont quelques unes des principales mesures promues par une éthique nouvelle, et auxquelles on commence déjà à recourir. Les capacités (*Fähigkeiten*) sont mises au service du public (*Allgemeinheit*), et pour cette raison celui-ci doit exiger qu'on connaisse et traite ces capacités de la façon la plus totale possible. » (Stern, *Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methode ihrer Untersuchung,* op. cit., p. 45, cité par Gelhard, *op. cit.*, p. 42)
302 « *Der Kern der Strategie besteht dabei darin, gesellschaftliche Antagonismen in ein Bündel individueller Aufgaben zu verwandeln, für deren Erledigung jeder Einzelne die* Verantwortung *trägt*. » (Gelhard, *op. cit.*, p. 134, n. s.) / « … *den Einzelnen die Verantwortung für die Lösung von Problemen zuzuschieben, die politisch nicht adressiert werden sollen* » (*ibid*.) / La psychologisation est bien, ici comme en d'autres lieux (s'il est encore d'autres lieux ?) (s'il est encore un dehors ?), un processus de dépolitisation.
303 Gelhard, *op. cit.*, p. 101.

304 Gelhard, *op. cit.*, p. 134-135. « *In diesem Zusammenhang lassen sich die genannten Beratungsangebote zur Work-Life-Balance als Teil eines strategischen Programms verstehen, das darauf ausgerichtet ist, den Antagonismus zwischen Arbeitgeber- und Arbeitnehmerinteressen* unsichtbar *zu halten.* » (p. 134, n. s.)
305 D'où le schéma structurel type : 1° apparition d'une difficulté nouvelle (causée socialement) (question « socialement vive ») ; 2° déclaration du problème par l'instance de gouvernementalité ; 3° production et promotion d'outils pour y remédier, mis à disposition des individus isolés. (À cet égard, Canopé, la nouvelle instance de production de matériaux pédagogiques, en France, est exemplaire : chaque semaine de la période scolaire, par une lettre d'information publiée le jeudi, un paquet d'outils de remédiation est présenté aux enseignants pour affronter une difficulté particulière, à laquelle (est-il presque systématiquement rappelé) ils n'ont pas été préparés : problèmes liés à la « laïcité », aux « incivilités », au manque de « motivation » des élèves, aux défauts de « concentration », aux risques liés à la « désinformation », etc. À chacun de ces problèmes sont proposées des solutions de type psychotechnique.) / Voilà pourquoi on peut même supposer en certains cas le psychotechnicien enclin à grossir ou inventer des problèmes, quand ceux-ci viennent à manquer. « *Wo sich keine Katastrophen einstellen, die man zur Einführung neuer Strukturen nutzen kann, erfindet man sie selbst.* » (Andreas Gelhard, « Notiz zur Kompetenzgesellschaft », in *Texte zur Kunst*, n° 110, juin 2018 [« Performance Evaluation »], p. 117)
306 « *Die Nüchternheit dieser Feststellung ist typisch für den neuen Arbeitsstil einer angewandten Psychologie, die, moderat im Ton, aber entschieden in der Sache, ihre Hilfe anbietet.* » (Gelhard, *op. cit*., p. 43) (Sur ce caractère « tournant » du discours psychotechnique, charitable-autoritaire, voir : cf. Thèse n° 16, note 207.)
307 « *… ein strategisches Manöver, das bewusst Unmögliches verlangt, um den Adressaten in einer Haltung der beständigen Hilfsbedürftigkeit festzuhalten.* » (A. Gelhard, *op. cit.*, p. 79) Gelhard remarque que Hegel avait déjà repéré cette tendance de l'ascétisme protestant à encourager la « *Hilfslosigkeit* » dans son texte de 1795-1796 sur *La Positivité de la religion chrétienne* (cf. Hegel, *Die Positivität der christlichen Religion*, in *Werke*, Francfort-sur-le-Main, 1986, t. 1., p. 184).
308 « *Zugleich markiert er die Schließung des Kompetenzkonzepts zu einem selbsterzeugenden System. Ein Kerngedanke der neuen Lerntheorien besagt, dass Lernen nicht nur eine Voraussetzung ist, um Kompetenzen zu entwickeln, sondern auch selber auf Kompetenzen beruht, die gelernt werden müssen. Das ist der Punkt, an dem sich das Kompetenzkonzept zu einem Prozess positiver Bewährung schließt.* » (Gelhard, *op. cit.*, p. 135) / Gelhard cite ici la publication psychopédagogique suivante : Marcus Hasselhorn, Andreas Gold, *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*, Stuttgart, 3e éd., 2013, p. 69 (cité p. 135).
309 *Ibid.*, p. 141.
310 « *Schließung des Kompetenzbegriffs* » (*ibid.*).
311 Andreas Gelhard, *op. cit.*, p. 12. (trad. : « Apprendre, dans cette perspective, apparaît comme un événement conflictuel. ») Cf. Günther Buck, *Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft [1ère éd. 1967], 3e édition, 1989.
312 Cf. « *Vorgriffstruktur der Erfrahrung* » : cf. Gelhard, *op. cit.*, p. 137.
313 « *Dem gegenüber betont Buck, dass Hegel das Geschehen der Erfahrung als eine beständige Konfrontation mit Schwierigkeiten, Hindernissen und Enttäuschungen beschreibt, die uns zu einer grundsätzlicher Revision unserer Maßstäbe zwingen.* » (Gelhard, *op. cit*., p. 139) Au contraire, Buck, selon Gelhard, reproche à Husserl « de referm[er] la structure pour en faire un système de certitudes s'autoconservant, pour lequel l'irruption de l'altérité ne peut être que "dérangement". » (« *… schließt diese Struktur aber zu einem System sich selbst erhaltender Gewissheiten, das den Einbruch von Anderem nur als Störung kennt.* », Gelhard, *op.* cit., p. 138)

314 « *In Wirklichkeit jedoch machen wir, indem wir, wie Hegel sagt, die Unwahrheit des ersten Begriffs erfahren, eine Erfahrung über unsere seitherige Erfahrungsweise.* » (Buck, *Lernen und Erfahrung*, op. cit., p. 82, cité par A. Gelhard, *op. cit.*, p. 139, n. t.)
315 « … *diesen Prozess der Erfahrung, der nicht einfach Erkenntnis von Gegenständen vermittelt, sondern als Erfahrung von Erfahrungsweisen verstanden werden muss* » (Gelhard, *op. cit*., p. 139). À ceci s'ajoute la dimension intersubjective, par où Hegel radicalise le projet kantien de l'*Aufklärung*. Il n'y a pas d'expérience qui ne « s'expose » à autrui. « *Wenn man Erfahrung mit Hegel als ein Geschehen der Selbstprüfung fasst, das nicht nur einzele Erkenntnisse und Erwartungen, sondern immer wieder auch die eigenen Maßstäbe auf die Probe stellt, dann muss man Selbstprüfung als ein Geschehen zu mehreren verstehen. Erfarhung bedarf – in dieser Perspektive – der* Entäußerung*, weil sie von uns eine grundsätzliche Empfänglichkeit für die Widersetzlichkeit der Dinge und den Widerspruch der Anderen verlangt. […] Das ist der Punkt, an dem Hegels Begriff der Erfahrung als Radikalisierung von Kants Aufklärungsprogramm kenntlich wird.* » (Gelhard, *op. cit.*, p. 136) Mais là où Kant referme le concept d'expérience sur la « connaissance empirique », Hegel le réouvre (sur la dimension du temps et d'autrui) : « *Er öffnet das Erfahrungsgeschehen wieder auf die Dimensionen der* Zeit *und der* Anderen*.* » (*ibid*.)
316 « *Die spezifische Negativität des Lernens muss daher als Charakteristikum eines agonalen, konflikthaften Prozesses begriffen werden, der nicht durchgehend kumulativ verläuft, sondern immer wieder durch aporetische Momente gekennzeichnet ist, die zur Überprüfung der eigenen Maßstäbe nötigen.* » (Andreas Gelhard, *op. cit*., p. 139)
317 Andreas Gelhard, *op. cit.*, p. 139. « L'idée fondamentale de la théorie de l'apprentissage négatif de Buck est : apprendre veut dire réapprendre [*en « renversant »*] [*en « renversant » ce qui précéde*] ».
318 Et l'on constate pour cette raison que la critique de la compétence, faite par exemple par Marcelle Stroobants à partir du concept de « transduction » (Simondon), rejoint étonnamment cette critique hégélienne (cf. Marcelle Stroobants, *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, 1993, p. 290 sq). « En suivant Simondon, on décrira l'apprentissage comme une transformation globale de la structure de celui qui apprend. » (Muriel Combes, « Le carrosse du commun et la citrouille individuelle : Qui sait ? », publié le 5 avril 2009 sur : https://www.cip-idf.org/spip.php?article4356)
319 « *Der transzendentalphilosophische Begriff der Erfahrung ist ganz auf die Erkenntnisleistung des einzelnen Subjekts zugeschnitten. […] Kants Rede vom Pluralism der Denkungsart steht einer erkenntnistheoretischen Konzeption des Subjekts gegenüber, die ganz auf die Einheit des Ich setzt.* » (Gelhard, *op. cit*., p. 33)
320 « *Nicht Fremdbestimmung ist die Gefahr, sondern die Unterwerfung der Erfarhung unter einen unveränderlichen Maßstab, der nicht weiter zur Disposition steht.* » (Gelhard, *op. cit.*, p. 34)
321 Sur cette question de la « capture », voir la Thèse n° 16. / Il convient de rappeler que la réflexion de Gelhard, même ici, a lieu sur fond d'une étude portant sur le concept d'épreuve (*Bewährung*) (dans le sens d'examen, de probation). Et c'est l'objet de son livre le plus important : *Skeptische Bildung* (Zurich et Berlin, Diaphanes, 2018). Or, plutôt que d'en rester à une opposition systématique et abstraite à tout concept d'examen (*Prüfung*), Gelhard cherche à en penser plus dialectiquement les ressorts : s'il lui importe de se défier de formes d'examen positif (« *positive Bewährung* »), qui ont lieu sur la base de schémas fixes et extérieurement définis, il est en revanche en mesure d'accorder du crédit à d'autres formes (dites de « *negative Bewährung* »). Or le livre de Gelhard sur la compétence établit le lien entre la psychotechnique et les processus (ou procédés) de « *positive Bewährung* » (épreuve positive) : « … *so arbeitet die Psychotechnik seit mehreren Jahrzehnten an der Verstetigung von Prozessen positiver Bewährung, die der Leitidee der Leistung folgen* » (Gelhard, *Kritik der Kompetenz*, op. cit., p. 130). / NOTA BENE **:** Ce que permet de faire ici Gelhard avec cette distinction (entre épreuve « positive » et « négative »), c'est de sortir d'une opposition conceptuelle frontale et stérile entre autonomie et adaptation. (Et l'écho que nous avons

relevé ci-dessus avec la transduction (Simondon), s'explique par cette volonté de dépassement de ce couple d'opposés – même si dans l'un et l'autre cas le dépassement s'accomplit avec des outils conceptuels différents.) Avec Adorno, Gelhard reconnaît qu'opposer abstraitement au concept d'adaptation celui d'autonomie (tentation à laquelle nombre d'intellectuels succombent *) ne conduit à rien de pertinent. « *Damit halte ich zugleich Kontakt zu dem mit Adorno eröffneten Problem, Autonomie nicht abstrakt der Anpassung entgegenzusetzen.* » (*Kritik der Kompetenz*, op. cit., p. 180) « *Eine solche Analyse arbeitet nicht mit der Fiktion, dass man ein Leben ohne Anpassung – ohne Sozialisation, ohne Erziehung, ohne Arbeitsteilung – führen könnte.* » (p. 142) Il faut donc au contraire construire un concept d'apprentissage capable de prendre en compte, dans une certaine mesure, la nécessité de l'adaptation à quelque chose qui n'est pas soi, qui est autre que soi, étranger à soi. « Apprendre, écrit Käte Meyer-Drawe, échappe à l'alternative entre une hétéro- et une auto-détermination [*der Alternative von Fremd- und Selbstbestimmung*] » (Käte Meyer-Drawe, in *Bildung und Macht*, Vienne, 2015, cité in : Gelhard, *op. cit*., p. 180). Apprendre, c'est nécessairement s'installer dans l'intervalle entre adaptation et autodétermination. Gelhard en appelle alors au concept de « *Entäußerung* » chez Hegel : « *Auf Seiten der negativen Bewährung bietet Hegel mit dem Begriff der Entäußerung einen Anstaz, um den Bruch mit reinen Anpassungsprozessen zu fassen, ohne ihn zur individuellen Autonomie zu verabsolutieren.* » (Gelhard, *op. cit*., p. 122) Or c'est bien à ce concept qu'Adorno dans le passage cité * se rapportait lui aussi pour penser de façon différenciée le concept d'*adjustement*. « Les réflexions d'Adorno peuvent à cet endroit préserver de la tentation de répondre au dogme de l'adaptation sans autonomie par le dogme contraire de l'autonomie sans adaptation. Ce qui s'impose en lieu et place, c'est la nécessité d'analyser les stratégies mises en place pour fournir à l'autodétermination (destituée) des ersatz formels. » (Andreas Gelhard, *op. cit.*, p. 123, n. t.) / * « Les intellectuels européens comme moi sont enclins à ne considérer le concept d'adaptation, d'*adjustement*, que comme un élément négatif, une extinction de la spontanéité, de l'autonomie de l'être individuel. Or c'est une illusion – par Goethe et par Hegel durement critiquée – que de penser que le processus d'humanisation et de civilisation se déroule nécessairement et constamment depuis le dedans vers le dehors. Ce processus s'accomplit aussi et surtout par ce que Hegel nomme *Entäußerung* [*aliénation*]. » (Adorno, « *Wissenschaftliche Erfahrungen in Amerika* », in *Gesammelten Schriften*, vol. 10/2, p. 735, cité par A. Gelhard, p. 121)

322 Cf. Hegel, *Die Positivität der christlichen Religion*, op. cit. (Cf. *supra*, note 307.)

323 « *Als „positiv" bezeichnet Hegel in dieser Schrift Regimes der Menschenlenkung, die jedes Detail des alltäglichen Lebens an* einem *alternativlosen Maßstab messen.* » (Gelhard, *op. cit*., p. 34)

324 « … *Maßstab, der nicht weiter zu Dispositon steht* » (Gelhard, *op. cit*., p. 35). En cela, Gelhard peut voir en Hegel un précurseur de Foucault et de Weber. « *In seinen frühen Schriften beschreibt Hegel diesen Effekt autoritärer Techniken der Verhaltenssteuerung als Errichtung eines „positiven" Systems der Lebensführung, das er das „moralische System der Kirche" nennt.* » (*ibid*., p. 34)

325 Andreas Gelhard, *op. cit.*, p. 140.

326 « Si on tombe sur une impasse, survient alors une planification supplémentaire, dans le but d'identifier les moyens de dépasser les obstacles qui n'avaient pas été pris en considération au cours de la planification initiale. » (Michael Pressley, John G. Borkwski, Wolfgang Schneider, « *Good Information Processing: What it is and how education can promote it* », in *International Journal of Educational Research,* vol. 13, issue 8, 1989, p. 859, cité par A. Gelhard, *op. cit*., p. 140, n. t.)

327 C'est ce qu'Adorno, au paragraphe 126 de *Minima Moralia* (titré « Q. I. »), relevait sous la forme d'une extension du domaine de la « tâche » [*task*, *Aufgabe*] : « Les comportements adaptés au stade le plus avancé du développement technique ne se limitent pas aux secteurs où ils sont effectivement requis. C'est ainsi que la pensée ne se soumet pas seulement au contrôle social [*der gesellschaftlichen Leistungskontrolle*] là où il est imposé professionnellement, mais adapte l'ensemble de sa complexion à ce contrôle. Du fait que la pensée se pervertit en résolvant les tâches qui lui sont assignées [*Lösung von zugewiesenen Aufgaben*], elle traite même ce qui ne lui a pas été

assigné suivant le schéma de ces tâches. » (*Minima Moralia*, trad. fr., *op. cit*., p. 263 ; cité par Gelhard, *op. cit.*, p. 119)

328 « *Wo mit Buck das aporetische Zentrum des Lernprozesses auszumachen wäre, kann das kognivitische Modell nur* mehr Planung *empfehlen, um das Scheitern der Planung auszugleichen.* » (Gelhard, *op. cit.*, p. 140)

329 A. Gelhard, *op. cit.*, p. 141. / Gelhard renvoie ici à : Daniel Wrana, « *Zur Vermessung von Lernstrategien als Leistungsfaktoren* », in Carsten Bünger (dir.), *Leistung. Anspruch und Scheitern*, Halle, 2017. « *Ein anderer Effekt besteht darin, dass philosophische Konzepte der Selbstbestimmung, die durchgehend auf die Idee der Freiheit bezogen waren, zunehmend durch psychologische Konzepte der Selbstorganisation (Selbststeuerung, Selbstregulation), ersetzt werden, die ohne diesen Bezug auskommen.* » (Gelhard, *op. cit.*, p. 127)

330 Le concept de *Selbstorganisation* (« auto-organisation »), comme autorégulation, n'a plus rien à voir avec la liberté. Comme l'indique le physicien Hermann Haken fondateur de la synergétique, une auto-organisation a toujours lieu « d'elle-même », « nécessairement » : « *„sie passiert", wie der Physiker Hermann Haken schreibt, „von selbst".* » (Gelhard, *op. cit*., p. 128)

331 *« die Austauschbarkeit von Autonomie und Selbststeuerung, von Selbstbestimmung und kybernetischem Regelkreis […] ist einer der Grundzüge des derzeitigen Kompetenzdiskurses* (Andreas Gelhard, « Kompetenz », in *Unbedingte Universitäten. Bologna-Bestiarium*, op. cit., p. 142) / Sur ces questions, Gelhard renvoie à : David Gugerli, « *Kybernetisierung der Hochschule. Zur Genese des universitären Managements* », in Michael Hagner et Erich Hörl (dir.), *Die Transformation des Humanen. Beiträge zur Kulturgeschichte der Kybernetik*, Francfort-sur-le-Main, Suhrkamp, 2008, p. 414-439. / Même la promotion de la créativité (*creative thinking*) – très appuyée comme on sait par le discours pédagogique et managérial – est bien encadrée par ce discours *positif* : on crée « librement » des « moyens d'action » à l'intérieur d'un plan intangible, lequel échappe à la mise en question. « *Die Fähigkeit, sich selbst die Zwecke des Handelns zu setzen, wird so schleichend durch die Fähigkeit ersetzt, kreativ an der Verwirklichung vorgegebener Zwecke zu arbeiten. Schon das „Handbuch der Kompetenzmessung" mobilisierte den Begriff der Selbstorganisation, um diesen Übergang von Freiheit zu Kreativität zu regeln.* » (Andreas Gelhard, « *Notiz zur Kompetenzgesellschaft* », art. cit., p. 113)

332 Gelhard, *Kritik der Kompetenz*, op. cit., p. 141-142. La citation est tirée de : Daniel Wrana, « *Zur Vermessung von Lernstrategien als Leistungsfaktoren* », art. cit., p. 111.

333 « *Die kybernetisierte Hochschule setzt nicht auf selbstbestimmte Subjekte, sondern auf selbstgesteuerte Problemlöser.* » (Andreas Gelhard, « Kompetenz », in *Unbedingte Universitäten. Bologna-Bestiarium*, Zurich et Berlin, Diaphanes, 2013, p. 143) / Gelhard indique en passant que la conceptualité proposée par Boltanski et Chiapello dans *Le Nouvel Esprit du capitalisme* ne permet pas d'appréhender ce qui se passe ici avec la « positivité » managériale (cf. *op. cit.* p. 113).

334 « *Die Differenz zwischen den philosophischen Überlegungen zur Negativität von Lernprozessen und dem psychologischen Modell des selbstregulierten Lernens ist offenkundig keine, die sich durch allmähliche Annäherung zweier Forschungskulturen minimieren ließe. Sie ist Produkt eines grundsätzlichen Perspektivwechsels, der von einem Denken der Autonomie auf ein Denken der Anpassung umstellt.* » (p. 142)

335 Gelhard, *op. cit.*, p. 149. (Cette phrase est la phrase installée en exergue du Nota Bene.)

336 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.

337 Michel Develay, *Les Compétences de vie en classe*, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur, 2023, p. 24.

338 Sylvie Monchatre, « L' "Approche par compétence", technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec », février 2008, in Net.Doc, n° 36, p. 39.

339 Bernard Rey, *La Notion de compétence en éducation et formation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Éducation, 2014, p. 61. « 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). » (Marcel Crahay, « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 154, 2006, p. 100)
340 Cf. Thèse n° 8 (en particulier note 89). / Nous ne questionnons pas ici la naïveté du schéma techniciste se fondant sur la croyance en une succession « chronologique » entre les savoirs, les savoir-faire puis la bonne mobilisation de ceux-ci pour l'effectuation d'un comportement. (Comme si certains savoirs n'avaient pas la possibilité de transformer – de l'intérieur, et non par « mobilisation » – un comportement ancien, ou d'en faire advenir d'absolument inédits, aussitôt.)
341 Comme si une date, un poème, un théorème, une image, une loi, dans la vie comme dans l'enseignement, ne pouvaient entrer – bien enfoncés (bien enseignés) – dans la mémoire comme dans la chair…
342 « L'approche par compétences redonne à l'apprentissage sa dimension de transformation en profondeur du sujet. » (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, p. 22) Bernard Rey fait à très juste titre le lien entre cette volonté d'agir au plus profond sur les sujets et les technologies de suivi curriculaire. « Or si l'on admet cette conception, on doit admettre du même coup que le processus d'apprentissage prenne du temps. Une modification globale de l'organisation mentale du sujet ne saurait s'opérer en quelques heures, ni même en quelques semaines. Elle s'étale nécessairement dans la durée. C'est peut-être la raison profonde pour laquelle l'introduction de la notion de compétence dans le curriculum scolaire s'est faite, dans de nombreux pays, conjointement à une organisation de la scolarité en cycle pluri-annuels. Un cycle de deux ou trois ans permet d'engager une transformation cognitive des élèves en profondeur, beaucoup plus que ne pouvait le faire la division en années. C'est d'ailleurs à l'occasion de la mise en place des cycles que sont apparues, en France (1991), les listes de compétences pour l'école primaire. » (*ibid.*, p. 22-23)
343 Cf. *supra*, Thèse n° 5.
344 Bernard Rey (*et al.*), *Les Compétences à l'école*, op. cit., p. 17.
345 Sylvie Monchatre, dans une étude sociologique importante accomplie sur l'exemple du Québec, fait l'histoire de ce dépassement de la pédagogie par objectifs à la fin des années 1960. Voir : 1° Sylvie Monchatre, « En quoi la compétence devient-elle une technologie sociale ? Réflexions à partir de l'expérience québécoise », in *Formation Emploi*. *Revue française de sciences sociales*, n° 99, juillet-septembre 2007, p. 29-45 [noté « article de 2007 » dans ce qui suit] ; et : 2° Sylvie Monchatre, « L' "Approche par compétence", technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec », février 2008, in Net.Doc, n° 36 [noté « article de 2008 » dans ce qui suit].
346 « La formulation détaillée des objectifs a provoqué un mouvement inflationniste, certains auteurs allant jusqu'à formuler 1581 objectifs pour un programme d'anglais, 3000 pour l'arithmétique, etc. Rien d'étonnant, estime Eisner, si ce mouvement s'est effondré sous son propre poids […]. » (Monchatre, article de 2008, p. 11 ; Sylvie Monchatre s'appuie ici sur l'histoire de ces développements pédagogiques telle que donnée par Eisner dans : E. W. Eisner, *Educational Objectives: Help or Hindrance?*, in *The School Review*, vol. 75, n° 3, 1967, p. 250-260.)
347 Monchatre, article de 2008, p. 4.
348 Monchatre, article de 2007, p. 40.
349 Sylvie Monchatre parle d'une « critique artiste de la technologie des objectifs », en faisant référence à la terminologie de Boltanski et Chiapello : la critique artiste est faite au nom d'un surcroît de liberté ou d'autonomie (cf. Monchatre, article de 2008, p. 12).

350 Monchatre, article de 2008, p. 3. / Eisner est l'un des auteurs qui, à la fin des années 1960, accomplissent cette critique – et c'est cette critique qui sera institutionnellement réalisée au Québec lors de la mise en place des compétences à partir des années 1980 : « Les objectifs de situation doivent donc décrire la "*situation éducative dans laquelle l'étudiant doit travailler*", "*sans spécifier ce qui doit être appris*" (Ministère de l'Éducation du Québec, 1983, p. 30). » (Monchatre, article de 2007, p. 38. Monchatre renvoie ici à : E. W. Eisner, « Instructional and expressive educational objectives », in J. Popham, *Instructional Objective*, Chicago, AERA, 1969.) Un auteur aussi influent que Bloom travaillera lui aussi dans le sens d'une « définition élargie des objectifs » (Monchatre, article de 2007, p. 34). Et, si le *Holland College* de l'Île du Prince Édouard « f[it] figure de "*référence incontournable*" », c'est précisément parce qu' « il é[tait] parvenu à implanter une approche par compétence "*en évitant les pièges d'une orientation trop pointue et utilitaire*" (Tremblay, 1990-c, p. 8) » (Monchatre, article de 2007, p. 34).
351 Voir par exemple : Bernard Rey, *La Notion de compétence en éducation et formation*, op. cit., p. 29 sq. « Il y a donc une distinction essentielle à établir entre ces procédures, impliquant des actions standardisées, et les compétences au sens fort […]. » (p. 29) Bernard Rey critique ici l'approche par objectifs, précisément dans ses velléités de repérer et lister « les procédures automatisables » qu'il s'agirait ensuite de « faire acquérir » aux élèves « une par une » (*ibid*.). Voir aussi : Philippe Perrenoud, *Construire des compétences dès l'école*, coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques », ESF éditeur, 1997, p. 23. L'approche par compétences se positionne contre les « excès maintenant connus » de la pédagogie antérieure (par rapport à laquelle elle se constitue en instance libératrice) : « behaviorisme sommaire, taxonomies interminables, fractionnement excessif des objectifs, organisation de l'enseignement objectif par objectif, etc. » (*ibid.*)
352 Cette montée en généralité est aussi ce qui permet à la compétence de dépasser les carcans et limitations : celles des *métiers*, comme aussi des *disciplines* (voir respectivement thèse n° 13 et n° 16). Au point que, contrairement à ce que l'on peut lire parfois au sujet de la professionnalisation, même la référence à des compétences attachées à des métiers spécifiques peut se faire plus ténue : « L'idée d'adaptation aux fonctions de travail a disparu. [...] L'approche par compétence ne saurait donc, dans son schéma de conception, correspondre à une forme moderne de compagnonnage-entraînement, visant l'adaptation à une fonction de travail donnée. » (Monchatre, article de 2007, p. 39) / Remarquons que dans sa généalogie du concept, Andreas Gelhard insiste lui aussi sur ce « degré de généralité » (*Allgemeinheitsgrad*) conquis progressivement par la compétence (Gelhard, *Kritik der Kompetenz*, Zurich, Diaphanes, 2011/2018 [3e éd.], p. 101).
353 Monchatre, article de 2007, p. 39.
354 « Skinner reprochait aux méthodes pédagogiques traditionnelles, basées sur la sanction des erreurs, de conduire l'élève à apprendre "*pour échapper à la punition*" (ministère de l'Éducation du Québec, 1983, p. 19). Il importait au contraire, selon lui, de développer une "*méthode de renforcements positifs qui inciterait l'élève à apprendre pour sa satisfaction personnelle*" (*ibid*.) » (Monchatre, article de 2007, p. 32) ; « [les objectifs] [chez Eisner, en particulier] ne prescrivent pas le résultat attendu mais ils mettent l'accent sur un processus d'apprentissage qu'il appartient à l'enseignant de susciter. C'est ainsi la participation de l'élève aux activités proposées qui le sensibilisera à la gestion de sa propre sécurité, à l'acquisition d'autonomie dans la recherche documentaire face à un nouvel appareil, ou encore à la manière de remplacer des pièces défectueuses à moindre coût » (*ibid*., p. 38). / Le génie néolibéral, comme on sait, ne consiste pas à dresser l'individu jusque dans le moindre de ses gestes ; mais à le conduire à adopter de lui-même, dans son propre intérêt bien compris, le comportement qu'on se propose de lui faire adopter.
355 Remarquons que cela conduit à donner également plus d'autonomie à l'enseignant : l'approche par compétences, comme le souligne ailleurs Sylvie Monchatre, est moins prescriptive, sur le plan pédagogique, que l'approche par objectifs. (Sur le « recul de la prescription », voir l'article de 2008, page 4.)
356 Monchatre, article de 2008, p. 3.

357 *Ibid*., p. 13.
358 On observe un tel mouvement de dépassement chez un auteur comme Benjamin S. Bloom, qui développe la pédagogie de la maîtrise (*Mastery learning*) précisément dans le but de se porter au-delà du behaviorisme traditionnel – et, de cette manière, en réalité le renforce. Avec Bloom en effet, « la définition des objectifs va commencer à se complexifier, en intégrant des éléments moins immédiatement observables mais participant aux apprentissages » (Monchatre, article de 2007, p. 32). C'est le cas également d'un auteur comme le psychologue R. M. Gagné qui distingue entre « performances » et « capacités » : ces dernières – invisibles pour le simple behavioriste – sont révélées par les premières. « Capacités et performances deviennent des indicateurs l'un de l'autre : les capacités sont le produit d'apprentissages et la performance permet d'évaluer si l'élève a atteint ses capacités. Cet auteur entrouvre alors, à l'instar de Bloom, la possibilité d'explorer la "boîte noire" que l'orthodoxie behavioriste interdit d'investiguer. » (Monchatre, article de 2007, p. 33)
359 Monchatre, article de 2007, p. 38. Sylvie Monchatre s'appuie ici sur : Louis D'Hainaut, *Des fins aux objectifs*, Paris, Bruxelles, Nathan, Labor, 3e édition, 1983. (D'Hainaut fut titulaire à Mons d'une chaire de technologie de l'éducation.)
360 Voir en France la constitution en 2018 d'un Conseil scientifique de l'Éducation nationale (CSEN), où les sciences cognitives et neuronales occupent une place prépondérante.
361 Monchatre, article de 2007, p. 37.
362 Sur ces questions, voir les analyses faites dans la Thèse n° 11 (§4) : *supra*, p. 44-47.
363 Sylvie Monchatre parle, au sujet de la compétence, d'une « technologie sociale » (article de 2007, p. 30), d'une « technologie de rationalisation pédagogique » (article de 2008, titre) : « … une technologie bien réelle, celle des individus » (Foucault, *Surveiller et punir*, Gallimard, NRF, 1975, p. 226). Et les pédagogues se font « en quelque sorte [...] techniciens du comportement », « ingénieurs de la conduite, orthopédistes de l'individualité » (*ibid*., p. 301) ; « … de là le fait qu'on s'obstine à [...] faire passer [les *disziplin*-disciplines] pour la forme humble mais concrète de toute morale, alors qu'elles sont un faisceau de techniques physico-politiques. » (*ibid*., p. 225)
364 Cité par Sylvie Monchatre, in : article de 2008, p. 39.
365 Apprendre, dès lors, n'est plus une activité *transitive*, rapportée à un *objet* ; mais un travail sur le *sujet*, un travail d'éducation de *soi*. (Voir conclusion de la Thèse n° 16 : *supra*, p. 66-68.)
366 « La formation des compétences exige une petite "révolution culturelle", pour passer d'une logique d'enseignement à une logique de l'entraînement (*coaching*) sur la base d'un postulat assez simple : les compétences se construisent en s'exerçant face à des *situations d'emblée complexes*. » (Philippe Perrenoud, *Construire des compétences dès l'école*, op. cit., p. 71)
367 Monchatre, article de 2007, p. 32. Sylvie Monchatre évoque dans ce passage B. F. Skinner, l'un des « chefs de fil du behaviorisme » : « Sa théorie de l'apprentissage fait appel à une psychologie qui considère que l'enseignement doit avant tout créer des situations provoquant les stimuli susceptibles de faire évoluer les comportements. » (Monchatre, *ibid*.)
368 Le terme de « rôle » se trouve dans la définition de la compétence donnée par D'Hainaut ; celui d'« attitude » dans celle donnée par Jean Dussault (Québec), etc. (cf. Monchatre, article de 2008, p. 14).
369 Monchatre, article de 2008, p. 14. Sylvie Monchatre cite ici une publication du Ministère de l'Éducation du Québec (1983, p. 30). / Les définitions de la compétence, aussi diverses soient-elles, intègrent presque toutes désormais cette dimension décisive de la « situation ». La compétence fait référence à « un ensemble de ressources que le sujet peut mobiliser pour traiter une *situation* avec succès » (P. Jonnaert, *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck, Perspectives en éducation et formation, 2002, p. 31, n. s.) / Les compétences sont des « [r]essources mobilisables pour agir efficacement dans un type défini de *situations* » (Philippe Perrenoud, *Construire des compétences dès l'école*, op. cit., n. s.). (Définitions citées in Monchatre, article de 2008, p. 39.)

370 « … dans lesquelles plonger les étudiants » ; « … dans lesquels il faudra immerger les étudiants » (Marianne Poumay et François Georges, *Comment mettre en œuvre une approche par compétences dans le supérieur ?*, préface de Jacques Tardif, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2022, p. 24 et p. 32).
371 « La situation conditionne la façon dont la personne met en œuvre la compétence » (*ibid*., p. 23).
372 *Ibid.*, p. 32. Il s'agit de « garanti[r] » aux étudiants, écrivent plus loin Poumay et Georges, « un maximum d'adaptabilité » (p. 33).
373 « Parcours Avenir » [Référentiel Collège-Lycée] (NOR : MENE1514295A), arrêté du 1er juillet 2015, *Journal Officiel* du 7 juillet 2015, n. s. / « *Die neuen Seelenleiter heißen „Lernplaner" und „Lernbegleiter". Sie schaffen die Bedingungen für selbstorganisiertes Lernen, indem sie die entsprechenden Umgebungen entwickeln.* » (Andreas Gelhard, « Notiz zur Kompetenzgesellschaft », in *Texte zur Kunst*, n° 110, juin 2018 [« Performance Evaluation »], p. 115)
374 « Une SAÉ [= Situation d'Apprentissage et d'Évaluation] doit répondre à une série de critères. Elle doit en tout cas être authentique […]. » (*op. cit.*, p. 55)
375 « Authenticité » est identifié à « réalité » ; « réalité » est identifié au monde professionnel existant. Pour caractériser l'« authenticité » d'une situation ou d'une tâche, Poumay et Georges écrivent : « La tâche s'inspire bien d'une situation réelle. Elle confie aux étudiants une mission simplifiée (par exemple parce qu'ils la mènent en groupe, ou que certaines contraintes sont levées), une action professionnelle réelle (c'est-à-dire que l'on pourrait confier à un professionnel), ou peut-être même une action en situation réelle (ex. stage). » (Poumay-Georges, *Comment mettre en œuvre une approche par compétences dans le supérieur ?*, op. cit., p. 55) Et, comme toujours chez les pédagogues, c'est cette immersion ou plongée dans la « vie authentique » ou « réelle » qui doit permettre de redonner du sens aux apprentissages. « Elle [la situation] fera donc sens pour les étudiants (ex. "je vois bien l'intérêt de le faire !"). » (*ibid.*)
376 Nous avons fait cette étude détaillée dans : *De la faiblesse de l'esprit critique envisagé comme « compétence »*, Rennes, Pontcerq, 2022. / On peut prendre pour autre exemple la compétence « apprendre à s'orienter » : la *situation* archétypale est aussitôt là aussi (dès le plus jeune âge, dès les plus bas niveaux scolaires) celle de la « vraie vie » : dans le schéma d'un parcours d'orientation, l'élève est invité à comprendre qu'il lui faut effectuer ses apprentissages dans son intérêt propre et bien compris (dans un but d'accumulation et de valorisation de ses compétences) : la situation étant celle – *bien réelle* – de la concurrence où il sera jeté dans l'enseignement supérieur (avec sélection par « parcoursup ») puis sur le marché de l'emploi capitaliste. Les conditions de cette mise à disposition de l'individu pour le marché – à partir du moment où l'on fait d'elles une « situation » d'apprentissage – ne peuvent être interrogées. L'attitude à adopter à l'égard de la situation, celle-ci étant déclarée « réelle », « authentique », est dépolitisée et ramenée à la nécessaire adaptation (psychologique) (cognitive, émotionnelle) d'un individu dans un milieu. (Voir à ce sujet la Thèse n° 18, dite Thèse de Leipzig : *supra*, p. 75 sq.)
377 « Cette conception du curriculum [...] propose d'analyser les fins que doit servir un curriculum à partir d'une représentation finale de la personne bien formée qui prend appui sur des *valeurs*, elles-mêmes basées sur une représentation du *milieu* dans lequel la personne formée est appelée à s'insérer. Plus exactement, la formation vise moins à faire acquérir les comportements adéquats que "les capacités de conception et d'action que devront acquérir les personnes formées pour pouvoir traiter de manière adéquate les *situations* qu'elles rencontreront *dans leur vie sociale, dans leurs études, dans leur profession*". » (Monchatre, article de 2008, p. 13, n. s. ; la citation est tirée de : Louis D'Hainaut, « Comment définir un curriculum centré sur la formation fondamentale », *Pédagogie collégiale*, vol. 3, n° 3, 1990, p. 33-43.)
378 Monchatre, article de 2008, p. 13.

379 Christoph Türcke, *Lehrerdämmerung. Was die neue Lernkultur in den Schulen anrichtet*, Munich, C. H. Beck, 2016, p. 25, n. t.
380 Monchatre, article de 2008, p. 10.
381« Programme du Cycle 2 [soit : CP, CE1-CE2] en vigueur à la rentrée 2020 », document « eduscol » [d'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020], p. 7-8.
382 « Annexe – Programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège (cycles 2, 3 et 4) », publié au *Bulletin officiel* n° 30 du 26 juillet 2018 ; document pdf, p. 3.
383 « Le livret personnel de compétences. Repères pour sa mise en œuvre au collège » [50 pages], Direction générale de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale, mai 2010, p. 40.
384 Plateforme « eduscol », « Histoire-géographie. Travailler les compétences et évaluer la maîtrise du socle. Coopérer et mutualiser. [Cycle 4] » (Ministère de l'Éducation nationale - Mai 2017).
385 « Programme du Cycle 4 [soit 5e, 4e, 3e] en vigueur à la rentrée 2020 », document « eduscol » [d'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020], p. 107.
386 « Programme du Cycle 4 [soit 5e, 4e, 3e] en vigueur à la rentrée 2020 », document « eduscol » [d'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020], p. 107. / « Cette éducation à la santé vise l'acquisition de premiers savoirs et savoir-faire relatifs à une hygiène de vie saine. » (« Programme du Cycle 1 [soit l'École maternelle] en vigueur à la rentrée 2020 », document « eduscol » [d'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020], p. 26.
387 « Annexe – Programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège (cycles 2, 3 et 4) », art. cit., p. 3.
388 « Les compétences sociales et civiques » §6, in Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation [NOR : MENE0601554D], Journal officiel du 12 juillet 2006, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, p. 11.
389 « Annexe – Programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège (cycles 2, 3 et 4) », art. cit., p. 18.
390 « Annexe – Programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège (cycles 2, 3 et 4) », art. cit., p. 14.
391 « Programme du Cycle 4 [soit 5e, 4e, 3e] en vigueur à la rentrée 2020 », document « eduscol » [d'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020], p. 107.
392 « Annexe – Programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège (cycles 2, 3 et 4) », art. cit., p. 1.
393 « Annexe – Programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège (cycles 2, 3 et 4) », art. cit., p. 3.
394 « Programme du Cycle 4 [soit 5e, 4e, 3e] en vigueur à la rentrée 2020 », document « eduscol » [d'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020], p. 107, p. 114.
395 « Les compétences sociales et civiques » §6, in Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation [NOR : MENE0601554D], Journal officiel du 12 juillet 2006, Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, p. 10.
396 « Les compétences sociales et civiques » §6, in Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation [NOR : MENE0601554D], Journal officiel du 12 juillet 2006, Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, p. 11.
397 « Programme du Cycle 2 [soit : CP, CE1-CE2] en vigueur à la rentrée 2020 », document « eduscol » [d'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020], p. 7.
398 La compétence est conçue comme un dispositif disciplinaire de « recodage de l'existence » (cf. *Surveiller et punir*, op. cit., p. 239).
399 Canopé [plateforme], « Évaluer les apprentissages : pourquoi ? », page publiée le 23 novembre 2023. / (https://www.reseau-canope.fr/actualites/actualite/evaluer-les-apprentissages-

pourquoi.html, prélevé le 14 avril 2025). (Rappel : Canopé est l'opérateur officiel d'aide à la pédagogie, externalisé, en contrat avec le Ministère de l'Éducation nationale.)
400 *Ibid.*
401 Catherine Hurtig-Delattre [chargée d'études à l'Institut français de l'éducation], « La coéducation, une responsabilité à partager entre l'école et les familles », [transcription], in Site de Canopé [canotech.fr] : https://www.canotech.fr/a/33115/la-coeducation-une-responsabilite-a-partager-entre-lecole-et-les-familles (consulté le 16 janvier 2023).
402 Cf. « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation » [NOR : MENE1315928A], arrêté du 1er juillet 2013 publié au *Journal Officiel* du 18 juillet 2013 (MEN - DGESCO A3-3). Extraits : « Coopérer au sein d'une équipe » / « Installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance. » / « Œuvrer à la construction d'une relation de confiance avec les parents. » / « Contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves […]. » / « Coopérer avec les partenaires de l'école » / « Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école » / « Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques * » / « Accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés. » / « Éviter toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents, des pairs et de tout membre de la communauté éducative. » / « Recourir à des stratégies adéquates pour prévenir l'émergence de comportements inappropriés et pour intervenir efficacement s'ils se manifestent. » / « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel », etc.
* D'où la nécessité d'« un personnel spécialisé possédant les capacités morales et techniques de veiller à la bonne formation des individus » (*Surveiller et punir*, op. cit., p. 275).
403 Lettre hebdomadaire de la plateforme « Canopé » du 15 février 2024, à l'adresse des enseignantes et enseignants abonnés.
404 Catherine Hurtig-Delattre, « La coéducation, une responsabilité à partager entre l'école et les familles », *art. cit.*
405 Lettre hebdomadaire de la plateforme « Canopé », 7 décembre 2023.
406 Jean Duvillard, « La posture d'autorité », in Site de Canopé [canotech.fr], https://www.canotech.fr/a/32131/la-posture-dautorite (prélevé en novembre 2023). / Sur l'hypothèse, cependant, que Jean Duvillard serait un agent infiltré, voir : https://www.pontcerq.fr/femmes-et-hommes-et-vice-versa-nature-et-culture-et-cetera-dura-tamen-saxa-lettre-dinformation-pontcerq-8-novembre-2023/
407 Dominique Bucheton relève six items dans la posture d'un professeur : « posture d'enseignement », « posture d'accompagnement », « posture de contre-étayage », « posture de contrôle », « posture de lâcher-prise », « posture du magicien » (Canopé [plateforme], « Quelles sont les postures enseignantes ? » [vidéo], https://www.canotech.fr/a/37777/quelles-sont-les-postures-enseignantes, prélevé le 14 avril 2025). / Voir aussi l'ouvrage de Philippe Perrenoud (déjà spécialiste très reconnu en compétences des élèves) : *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, coll. « Pédagogie » [dirigée par Ph. Merieu], ESF éditeur, 1999. Les dix grandes compétences relevées par Perrenoud sont : 1° organiser et animer des situations d'apprentissage ; 2° gérer la progression des apprentissages : 3° concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation ; 4° impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail ; 5° travailler en équipe ; 6° participer à la gestion de l'école ; 7° informer et impliquer les parents ; 8° se servir des technologies nouvelles ; 9° affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession ; 10° gérer sa propre formation continue. » (*op. cit.*, p. 16)
408 « … se doter ainsi d'une véritable culture d'évaluation » (Claire Dauvillier, pédagogue : « La refondation de l'évaluation à l'école maternelle. Pour une évolution des pratiques professionnelles », Mémoire de Master MEEF, sous la direction de Clara Etner (Inspe, Académie de Paris), 2016-2017).

409 Ainsi, pour les compétences de « bien-être » : « Quels gestes professionnels, quelles stratégies et quels leviers actionner pour favoriser le bien-être des élèves ? » La question est suivie tout aussitôt de cette autre : « Comment agir pour maintenir votre bien-être professionnel au quotidien ? » (Lettre hebdomadaire de Canopé, 13 juin 2024)
410 Avec la « coéducation », les comportements parentaux (ou compétences parentales) seront désormais également pris en compte: « … les professionnels sont des experts dans leur métier et les parents sont des experts dans leur famille, [...] ces deux expertises ne sont pas à égalité […] mais on est dans la reconnaissance réciproque de l'idée d'une compétence, de part et d'autre. » (Catherine Hurtig-Delattre, « La coéducation, une responsabilité à partager entre l'école et les familles », *art. cit.*)
411 Dominique Raulin, « Les évaluations individuelles du domaine scientifique au collège : investigation et caractérisation des écarts entre les intentions évaluatives de professeurs et la conscience évaluative de leurs élèves », n. s. (https://www.theses.fr/2017USPCB204 ; résumé de la thèse de doctorat de Dominique Raulin).
412 Dominique Bucheton, « Relation entre postures des enseignants et postures des élèves * » [vidéo, série « Parole d'experts »] [sans date de publication], in Site de Canopé [Canothèque], texte de présentation de la vidéo, n. s. : https://www.canotech.fr/a/37422/relation-entre-postures-des-enseignants-et-postures-des-eleves, prélevé le 14 avril 2025).
* « Ainsi apparaît une exigence nouvelle à laquelle la discipline doit répondre : construire une machine dont l'effet sera maximalisé par l'articulation concertée des pièces élémentaires dont elle est composée. La discipline n'est plus simplement un art de répartir des corps, d'en extraire et d'en cumuler du temps, mais de composer des forces pour obtenir un appareil efficace. » (*Surveiller et punir*, op. cit., p. 166) / « L'élément essentiel [...] était de soumettre les cadres futurs aux mêmes apprentissages et aux mêmes coercitions que les ####### eux-mêmes : ils étaient "soumis comme élèves à la discipline qu'ils devaient comme professeurs imposer plus tard". [...] Première école normale de la discipline pure […]. » (*ibid.*, p. 302)
413 « Des clés pour une coéducation fructueuse », publié le 14 décembre 2023, sur le site reseau-canope.fr.
414 « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation », *art. cit.* / La meilleure résistance à ce « devenir-enseignant » standardisé n'est-il pas précisément dès lors dans un « devenir-professeur-*de-mathématique* », un « devenir-professeur-*d'histoire* », un « devenir-professeur-*de-musique* », etc. ? (C'est par son *objet* qu'on échappe à l'injonction totale et *disziplin*-disciplinaire.) (C'est d'être un professeur *de mathématiques*, qui garantit au professeur de mathématiques de n'être pas la figure simplement *disziplin*-disciplinaire du *professeur*-sans-objet.) (Sur le « sans objet », voir Thèse n° 19 ci-dessous.)
415 Catherine Hurtig-Delattre, « La coéducation, une responsabilité à partager entre l'école et les familles », *art. cit*.
416 « La coéducation comme vecteur de la réussite scolaire est formulée dans le BO d'octobre 2013 "coopérer avec les parents dans les territoires". Il s'agit donc d'une part du métier et non pas d'une posture optionnelle ou relevant du volontariat. » (Catherine Hurtig-Delattre, « Des pistes pour coéduquer », entretien avec Lilia Ben Hamouda, sur le site « Café Pédagogique », 19 juin 2023) / N. B. Une nouvelle version du « référentiel de compétences des enseignants français » est actuellement en préparation, sous la responsabilité du groupe de travail « Formation et ressources » du CSEN (cf. note 360 ci-dessus) dirigé par Franck Ramus. Le niveau de pilotage comportemental des enseignants y sera, si cette version nouvelle s'applique, considérablement accru.
417 Catherine Pascual, in « L'évaluation en maternelle », film de l'opérateur Canopé [Transcription], https://www.canotech.fr/a/32050/levaluation-en-maternelle (avec Catherine Pascual et Muriel Blandin-Jobard, membres de l'Ageem [Association générale des enseignants des écoles et classes maternelles publiques]). Catherine Pascual s'appuie ici sur Viviane Bouysse (inspectrice générale de l'Éducation Nationale, spécialiste de la maternelle).

418 Cet exemple et d'autres semblables sont donnés par Bernard Rey, en plusieurs endroits : *La Notion de compétence en éducation et formation*, op. cit., p. 52-53 ; *Les Compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*, op. cit., p. 137. Nous en avons fait l'analyse dans : « Extraits de lettres sur les sciences de l'éducation, à un ami qui enseigne en province » [Appendice à *De Monsieur Rey, pédagogue*], Partie 1 et 2, in *Flugblatt-Pontcerq* n° 25 et 26, novembre 2023 et mai 2024. Voir ici : https://www.pontcerq.fr/lettres-provinciales-sur-les-sciences-de-leducation-1-et-2/.
419 Remarquons que le mot « culture » est à prendre ici dans son sens ethnologique : il désigne un ensemble de codes arbitraires propres à un groupe social, qu'il faut assimiler si l'on veut s'y fondre ou si l'on veut au moins en interpréter correctement les gestes, les paroles, les comportements.
420 On apprend à leur contact ce qui fait le génie propre des mathématiciens (ou enseignants de mathématiques) : un mathématicien, comme on sait, se plaît à résoudre une question *a priori* (par un calcul par exemple ; ou un raisonnement « pur ») ; il se déshonore par conséquent en sortant un double décimètre, si la distance peut se calculer ; il se déshonore en sortant une calculatrice si le calcul peut se faire sans elle par la ruse, etc. ; et il se déshonore à devoir constater la fin du pot de peinture s'il ne l'a pas très exactement prédite par calcul.
421 Il est d'une ironie assez terrible que ce soient les pédagogues, qui défendent la pédagogie des compétences contre le carcan des disciplines, et qui n'ont de cesse de réclamer des situations de la « vraie vie », des « tâches authentiques » (faire des achats, préparer des commandes commerciales, projeter le budget d'une sortie scolaire, etc.), qui s'étonnent ensuite que les élèves échouent à reconnaître que l'école demande un *déplacement* du regard – par rapport à la « vraie vie ».
422 Dans un Nota bene de la Thèse n° 11 : cf. *supra*, p. 47.
423 Un enseignant d'école primaire ayant à assurer seul l'enseignement des disciplines multiples (mathématiques, français, sciences naturelles, histoire, anglais, etc.) relève alors le vénérable défi de présenter cette bigarrure à même sa personne unique. (Là-contre, les pédagogues disent de l'enseignant de primaire qu'il est un enseignant sans disciplines, soit un enseignant sans-objet ; un enseignant pur – ou éducateur.)
424 Un objet peut être aimé ; il peut aussi être haï.
425 Cf. *supra*, p. 30.
426 « De pédagogique, la technologie devient sociale en ce qu'elle agit non seulement sur les techniques d'enseignement mais plus largement sur l'organisation de la relation formation-emploi. » (Monchatre, article de 2007, p. 30)
427 Foucault a toujours insisté sur l'aspect double des technologies de l'individu. « La discipline majore les forces du corps (en termes économiques d'utilité) et diminue ces mêmes forces (en termes politiques d'obéissance). D'un mot : elle dissocie le pouvoir du corps ; elle en fait d'une part une "aptitude", une "capacité" qu'elle cherche à augmenter ; et elle inverse d'autre part l'énergie, la puissance qui pourrait en résulter, et elle en fait un rapport de sujétion stricte. » (*Surveiller et Punir*, op. cit., p. 160-161) / « … la discipline est le procédé technique unitaire par lequel la force du corps est aux moindres frais réduite comme force "politique", et maximalisée comme force utile. » (p. 223)
428 « Le travailleur comme personne juridique et comme sujet libre, c'est celui qui cède un droit momentané à l'usage de ses forces, sans pour autant céder aucun droit sur lui-même. [...] En ce sens, le rapport capital/travail repose sur la non-marchandisation (et donc la non-réification) du travailleur lui-même : il suppose au contraire que le travailleur existe et soit reconnu comme un "sujet" ou une "personne" disposant librement aussi bien d'elle-même que de ce qui lui appartient, à commencer par son propre corps et les forces vitales de celui-ci. » (Franck Fischbach, *Sans objet. Capitalisme, subjectivité, aliénation*, Vrin, 2009, p. 171 et p. 174)
429 Franck Fischbach, *Sans objet*, op. cit., p. 156. (Fischbach lit ici les manuscrits parisiens de Marx : *Manuscrits de 1844*.)
430 « Marx reprend ici son idée selon laquelle le propre de la production capitaliste est, pour le travailleur, de réaliser le procès de travail sous la forme paradoxale d'un procès d'objectivation qui

engendre en permanence le travailleur comme un être sans objet, comme un être dépourvu d'objectivité, et donc comme le possesseur d'une force de travail purement subjective, dépourvue d'objectivité et, en conséquence, dépossédée de toute maîtrise possible de l'objectivité. » (Fischbach, *op. cit.*, p. 197)

431 Fischbach, *op. cit.*, p. 71. « … cette complète élaboration de l'intériorité humaine apparaît au contraire comme un complet évidage (*als völlige Entleerung*) et cette objectivation universelle comme totale aliénation (*als totale Entfremdung*) » (Marx, *Grundrisse*, trad. fr. : *Manuscrits de 1857-58*, Éditions sociales, 1980, t. 1, p. 425, cité par Fischbach, *op. cit.*, p. 192).

432 « Cette séparation entre le travail comme essence et l'existence du travailleur s'accomplit elle-même comme un procès d'*abstraction*. » (Fischbach, *op. cit.*, p. 166)

433 Fischbach, *op. cit.*, p. 50.

434 Fischbach, *op. cit.*, p. 156.

435 Fischbach, *op. cit.*, p. 149. / « La marchandise dont le travailleur est désormais reconnu possesseur, c'est sa propre capacité à travailler ou sa propre faculté de travail » (*ibid.*, p. 171). Le travailleur : « il n'*est* plus une marchandise, mais il en *a* une. » (*ibid.*) D'où ce paradoxe : c'est parce que le travailleur en régime capitaliste, par opposition au serf ou à l'esclave, est libre, et qu'il ne se vend pas lui-même mais seulement sa force de travail (ses compétences) que se produit cette séparation, cette démondanéisation : « … le travailleur ne peut contracter et échanger l'usage de ses forces de travail qu'à la condition qu'il ne soit plus identifié immédiatement à la réalité matérielle de ces mêmes forces, qu'à la condition qu'une différence soit désormais faite entre, d'une part, la réalité physique et matérielle de *l'individu* vivant et, d'autre part, le *sujet* qui dispose librement de son corps et de ses capacités physiques et mentales, qui peut donc librement choisir de concéder (d'aliéner, au sens juridique) à un autre, contre du numéraire, l'usage des capacités propres de ce corps. Ce qui s'introduit ici, c'est une différence entre l'être et le faire du travailleur, entre ce qu'il est et ce qu'il fait : l'être du travailleur n'est pas immédiatement identique à ce qu'il fait. » (*ibid.*, p. 170-171) / NOTA BENE. À aucun moment Franck Fischbach n'évoque ici ni ailleurs dans son livre le concept de compétence ; c'est nous qui tirons, dans tout ce qui suit, vers ce concept, les analyses absolument décisives, plus générales, qu'il donne.

436 Fischbach, *op. cit.*, p. 185.

437 Fischbach revient ici à Marx, par-delà le concept de réification présent chez Lukács, concept qui a eu une si importante postérité chez les marxistes du XX^{e} siècle. Cf. *Sans objet*, op. cit., p. 65 sq. « Alors que le concept de réification situe l'aliénation dans le procès d'objectivation et de réalisation, l'aliénation consiste au contraire dans un procès que Marx qualifie explicitement de "déréalisation" (*Entwirklichung*) et de "perte de l'objet" (*Verlust des Gegenstandes*) » (Fischbach, *op. cit*., p. 87).

438 Cf. Thèse n° 2.

439 Fischbach, *op. cit.*, p. 62.

440 Marx, *Manuscrits de 1844*, cité par Fischbach, *op. cit*., p. 149.

441 Cf. Thèse n° 1, *supra*, p. 5 sq.

442 Ce que remarque Marcelle Stroobants : « Dans les lycées professionnels, la nouvelle génération d'enseignants, titulaires d'un diplôme technique supérieur, tend à adopter la norme pédagogique qui subordonne la vocation professionnelle à l'enseignement de principes généraux et universels, de méthodes et de logique [...]. Ainsi donc, la préparation d'un "producteur abstrait" n'est pas seulement assurée par la modification du rapport entre savoirs généraux et spécialisés mais par une formalisation – qui est à la fois une déspécialisation et une décontextualisation – des savoirs pratiques. » (Marcelle Stroobants, *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, 1993, p. 322)

443 Fischbach, *op. cit.*, p. 165. [Le passage cité est tiré de Marx, *Grundrisse*, trad. fr. : *op. cit.*, t. 1, p. 249.] / D'où le caractère à la fois terriblement naïf et dangereux des productions des pédagogues et des sciences de l'éducation qui promirent de livrer un concept de compétence « pédagogique »

délivré de son origine « néolibérale » : ce qui est montré dans *De Monsieur Rey, pédagogue, ou À quoi servent les sciences de l'éducation aujourd'hui ?*, Pontcerq, 2023. / Selon Fischbach, il est possible de rapprocher ces analyses, qu'il entreprend d'abord ici dans une perspective marxienne, d'une perspective heideggerienne : Heidegger parle d'une « *démondanéisation* spécifique *du monde ambiant* » (*Prolégomènes à l'histoire du concept de temps*, trad. A. Boutot, Gallimard, 2006, p. 284, cité par Fischbach, *op. cit.*, p. 56). Or : « Ce n'est pas d'être absorbé dans le monde qui est aliénant, c'est d'en être délié, détaché et prétendument "libéré". » (Fischbach, *op. cit.*, p. 57) « Est aliénante non pas l'immersion dans le monde, mais le fait de sauter le phénomène du monde, un saut qui nous donne justement la subjectivité moderne déliée du monde » (*ibid.*, p. 63). « En ce sens la *démondanéisation* dont parle Heidegger me paraît bien être inséparable de ce qui chez Marx est pensé sous le vocable *d'abstraction*, par où est désigné un processus auquel les travaux humains ont été historiquement soumis du fait de leur soumission réelle au capital et de leur inscription à l'intérieur du procès de valorisation du capital. » (Fischbach, *La Privation du monde. Temps, espace et capital*, Vrin, 2011, p. 62)

444 Fischbach, *Sans objet*, op. cit., p. 21.

445 Fischbach, *op. cit.*, p. 62.

446 La compétence est, au sens fort, un « dispositif » (cf. Thèse n° 16) ; or les dispositifs, au sens d'Agamben, constituent l'ensemble « de ce qui soustrait les choses, les lieux, les animaux ou les personnes à l'usage commun […] » (Agamben, *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, trad. Martin Rueff, Payot & Rivages, coll. Poche, 2007, p. 39, cité par Fischbach, *op. cit.*, p. 35).

447 Marx, *Manuscrits de 1844* (trad. F. Fischbach, Vrin, 2007, p. 166-167), cité par Franck Fischbach, *op. cit.*, p. 141-142. Fischbach rapproche la phrase de Marx de celle de Feuerbach dans *L'Essence du christianisme* : « *sans objet* l'homme *n'est rien* » (*L'Essence du christianisme*, in *Manifestes philosophiques*, trad. L. Althusser, PUF, 1973, p. 61). / Sur l'affaiblissement politique considérable impliqué pour les employés par le basculement d'une logique de la qualification et du métier à une logique des compétences : voir Thèse n° 13 [à venir]. « La "qualification" jouait le rôle de protection du statut que tenaient les corporations au Moyen Âge, elle était le résultat d'une négociation entre patrons et syndicats. La compétence, quant à elle, individualise le rapport entre le salarié et son patron et le soumet à une évaluation de moins en moins fondée sur le compromis social. » (Angélique Del Rey, *À l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*, La Découverte, rééd. 2013, p. 69)

448 C'est exactement aussi le mouvement que nous avons observé à l'intérieur de l'école (voir Thèse n° 11 sur Foucault) : plus on subjective l'élève, c'est-à-dire plus on déplace et centre l'enseignement sur lui (sur le sujet, et non plus sur l'objet d'enseignement), et plus on produit un enseignement qui est *disziplin*-disciplinaire. Il ne s'agit plus tant pour les enseignants de présenter aux élèves des *objets* du monde, que de *former* ces élèves en tant qu'élèves, de les *éduquer* (à être des (bons) sujets).

449 Giorgio Agamben, *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, op. cit., p. 42. (Cf. *supra*, Thèse n° 16, p. 65). / Notons cependant qu'Agamben finit par indiquer un infléchissement actuel impliquant que l'on passe de dispositifs de subjectivation à des « processus de désubjectivation » (Agamben, *op. cit.*, p. 44). Mais nous suivons ici Franck Fischbach qui interprète ce mouvement en faisant remarquer qu'Agamben entend par ce terme non une disparition de la subjectivation, mais une multiplication des subjectivations possibles pour un même sujet, et donc d'une « dissémination ». Quand Agamben parle de « désubjectivation » en effet, il « veut dire que ces subjectivités, qui ne sont plus produites que de façon spectrale et larvée, sont des subjectivités essentiellement *impuissantes* » (Fischbach, *op. cit.*, p. 33).

450 Fischbach, *op. cit.*, p. 192.

451 Fischbach, *op. cit.*, p. 157.

452 Fischbach, *op. cit.*, p. 158. Sur le primat accordé, du point de vue pédagogique, au « faire » sur l'accueil « passif », voir ci-dessus Thèse n° 8 (p. 28 sq). « L'aliénation consiste alors dans le fait de

ne plus pouvoir se comprendre et se vivre autrement que comme un sujet purement actif, mais absolument impuissant. » (Fischbach, *op. cit*., p. 159) Sur cette question, Fischbach renvoie également à Zizek : « Le sujet interpassif », in *La Subjectivité à venir*, trad. F. Théron, Castelnau-le-Lez, Éditions Climats, 2004 ; et *Subversions du sujet*, Rennes, PUR, 1999. « Le travail vivant est l'acte même d'abolir et de supprimer la séparation entre la simple capacité de travail et les conditions de sa propre mise en œuvre […]. » (Fischbach, *op. cit.*, p. 162)
453 Fischbach, *op. cit.*, p. 34.
454 Fischbach, *op. cit.*, p. 21.
455 Dans le cas des disciplines, également : l'enseignant de mathématiques entretient un certain rapport à ses objets (théorème, nombre, ensemble, suite) ; l'enseignant de littérature aux siens (texte, mot, poème, figure, etc.). Sur les *ethos fach*-disciplinaires, voir Thèse n° 4, Nota bene n° 2, p. 17 ; ou Thèse n° 11, Nota Bene, p. 47.
456 « **cura**, ae, f : / **1** soin […] **2** administration d'une chose publique […] **3** travail […] **4** souci, sollicitude, inquiétude […] **5** souci amoureux [...] amour. » (Gaffiot, p. 456)
457 Fischbach, *op. cit.*, p. 156.
458 Fischbach, *op. cit.*, p. 163 (citation tirée des *Grundrisse* : trad. fr., *op. cit.*, t. 1, p. 304). / « *valeur d'usage*, le travail ne l'est que *pour le capital* » (Marx, *ibid.*, t. 1, p. 245).
459 Fischbach, *op. cit.*, p. 163.
460 Fischbach, *op. cit*., p. 15.
461 « Mais tout cela dépend de quelque chose qui se joue *avant* le procès de travail, au moment décisif de l'échange entre le travail et le capital : que le travailleur soit empêché de considérer l'actualisation de sa capacité de travail comme étant sa propre réalisation, "que son propre travail lui soit donc étranger – tout aussi étranger que le matériau et l'instrument", et que, "en conséquence, le produit [de son travail] lui apparaisse comme une combinaison de matériau d'autrui, d'instrument d'autrui et de travail d'autrui – comme *propriété d'autrui*" (*Grundrisse*, t. 1, p. 401-402). » (Fischbach, *op. cit.*, p. 185-186) / Remarquons que si à l'inverse la discipline ou le métier procure nécessairement un *ethos* (dans le sens indiqué), il n'y a pas de garantie cependant à ce qu'un tel *ethos* soit moralement défendable : une discipline, un métier, peut bien produire également le pire : dans une discipline, comme dans un métier, l'*ethos* est toujours aussi en question (il y a différentes manières d'être boucher, menuiser, mathématicien…) (cf. *supra*, note 170). Mais au moins est offert un lieu où un *ethos* peut exister et être en question : la discipline, le métier. La logique de la compétence est la destruction d'un tel lieu.
462 Cf. Arendt, *Condition de l'homme moderne*, trad. Georges Fradier, Calmann-Lévy, coll. Agora, 1961 et 1984, p. 320. / Où l'on voit qu'à l'inverse le lieu d'une « résistance possible » à la puissance d'indifférence et d'amoralité du capitalisme et de la compétence réside dans le lien entretenu avec *des objets* ; dans le lien entretenu avec *certains objets* dans le monde.
463 Fischbach, *op. cit.*, p. 165-166.
464 Fischbach, *op. cit.*, p. 166.
465 Fischbach, *op. cit*., p. 157.
466 Nous écrivons ici « besoins socialement nécessaires » pour distinguer des « besoins réels », pris en un sens positif (chez Marx par exemple). Cf. Nota Bene n° 3 ci-dessous.
467 Fischbach, *op. cit*., p. 203.
468 *Ibid*.
469 *Ibid*.
470 Marx, *Grundrisse*, trad. fr., *op. cit.*, t. 2, p. 185, cité par Fischbach, *op. cit.*, p. 260.
471 Fischbach, *op. cit.*, p. 260.
472 *Ibid.*
473 Fischbach, *op. cit*., p. 259. « Sous l'emprise du capital, la production même des besoins participe paradoxalement de la fabrication de nos existences comme de celles d'êtres sans besoins, d'êtres dépossédés, expropriés, privés de leurs besoins. » (*ibid*., p. 258)

474 Fischbach, *op. cit.*, p. 257. La citation est tirée de : Freud, *Deuil et mélancolie*, in *Œuvres complètes*, t. 13, PUF, 1988, p. 272.
475 « C'est la V^e^ République qui reconfigure le système éducatif en plusieurs épisodes, de 1959 à 1985, d'abord en créant des établissements de premier cycle, les collèges, et non des écoles moyennes, pour l'ensemble de la classe d'âge, puis en réorganisant le second cycle et le supérieur. » (Antoine Prost, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Seuil, 2013, p. 24) / Le point de départ est la réforme Berthoin, promulguée le 6 janvier 1959 (*ibid.*, p. 84) : cette réforme élève de 14 à 16 ans l'âge de l'obligation scolaire légale. / La loi Haby, du 11 juillet 1975, réorganise l'enseignement. / Les baccalauréats professionnels sont créés en 1985 par le gouvernement Fabius (loi du 23 décembre).
476 Avant cette transformation, les enseignements primaire et secondaire n'étaient pas des systèmes successifs : ils couraient de manière parallèle, s'adressant chacun à des parties différentes de la population ; ils ne communiquaient pas. Tandis que l'enseignement secondaire, au XIX^e^ siècle, s'était constitué avec la tâche de préparer des élèves au baccalauréat (créé ou recréé par Napoléon en 1808), et qu'il s'adressait par conséquent aux enfants qu'on destinait à entrer dans les grandes écoles ou les facultés, l'enseignement primaire, créé par la Restauration, puis renforcé et généralisé par la République (loi Guizot de juin 1833, lois Ferry de 1881-1882), s'adressait au reste de la population. Les deux systèmes étaient bien distincts : 1° L'enseignement secondaire possédait ses propres classes élémentaires ; 2° Quand on voulut sous la République, pour une partie plus aisée de la population paysanne ou commerçante, prolonger l'éducation de certains enfants, l'enseignement primaire n'envoya pas pour autant ses élèves dans le secondaire : mais créa une prolongation de lui-même, sous le nom d'« écoles primaires supérieures » (EPS) ou de « cours complémentaires » (CC) : « L'enseignement primaire ne constituait donc pas un premier degré qui accueillait tous les enfants. C'était un enseignement autonome, qui débouchait sur la vie active » (Antoine Prost, *op. cit.*, p. 123). Cette séparation perdura jusqu'aux réformes de la seconde moitié du XX^e^ siècle (1959-1985), en conséquence desquelles le primaire devint le *premier*, et le secondaire le *second* cycle d'un parcours scolaire destiné à être d'abord commun à tous les élèves : « ... une organisation en degrés successifs remplaçait une structure en deux ordres parallèles. » (*ibid.*, p. 33)
477 « Un immense effort de constructions industrialisées a fait sortir de terre en dix ans 2500 nouveaux établissements, pour l'essentiel des collèges et des établissements techniques ou professionnels. » (Antoine Prost, *op. cit.*, p. 190-191) / Cf. A. Prost, « Jalons pour une histoire de la construction des lycées et collèges de 1960 à 1985 », in Pierre Caspard, Jean-Noël Luc et Philippe Savoie (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes. Deux siècles d'histoire*, INRP, 2005, p. 459-478.
478 On peut considérer indu le partage de la question que nous faisons ici, entre massification et diversification. Car on objectera que si les moyens financiers étaient et avaient été suffisants, les difficultés produites par la *diversification* ne se seraient pas posées : elles ne se sont posées que parce que les moyens ont manqué. (Nous ressaisirons un peu plus bas le fil de l'argumentation à ce nœud.)
479 Qui commença *à dire* et *à entendre dire* ? Nous laissons volontairement en suspens cette question pour l'instant. (Nous la reprendrons plus loin.) Remarquons simplement que ces discours surgirent en des lieux différents et habituellement adversaires les uns des autres : ainsi par exemple furent-ils tenus par des gens de gauche, comme aussi par des gens de droite.
480 La difficulté se situe au point de commencement de tout acte d'enseignement. La difficulté est l'obstacle initial. « Cet obstacle-là n'a aucune importance. Du moins il n'en aurait aucune, si l'on ne commettait pas l'erreur de lui en attribuer. » (Simone Weil, *L'Enracinement*, Payot et Rivages, 2021, p. 79)
481 Les études magistrales de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron furent publiées en ces années 1960 et 1970. Voir : *Les Héritiers : les étudiants et la culture*, Les Éditions de minuit, coll. « Grands documents », 1964 ; puis : *La Reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Les Éditions de minuit, coll. « Le sens commun », 1970 *.

* « Continuellement les individus, en se *reliant* les uns aux autres par la *comparaison*, reproduisent cette déraison, cet abrutissement que les institutions codifient et que les explicateurs solidifient dans les cerveaux. […] Simplement ce travail est un travail de deuil. » (Jacques Rancière, *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Fayard, 1987, p. 137)

482 Jean-Pierre Terrail, « D'un socle à l'autre. Vers une démocratisation de l'école ? » [décembre 2014], publié sur « democratisation-scolaire.fr », site du Groupe de Recherche sur la Démocratisation Scolaire (GRDS), https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article198, prélevé le 30 décembre 2025. / Hélène Romian a présidé au début des années 1970 la commission de réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire ; elle a été dans ces mêmes années chef de travaux à l'Institut National de Recherche Pédagogique. Voir son ouvrage : *Pour une pédagogie scientifique du français*, PUF, coll. L'Éducateur, 1979.

483 Alain Beitone, « Disciplines scolaires et disciplines savantes. Enjeux pour la formation des maîtres et la formation des élèves. L'exemple des SES », septembre 2015, publié sur « democratisation-scolaire.fr », site du Groupe de Recherche sur la Démocratisation Scolaire (GRDS), http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article209 [prélevé le 20 février 2025]. Roger-François Gauthier fut inspecteur général de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche, et membre du Conseil supérieur des programmes ; il est l'auteur de *Ce que l'école devrait enseigner* (Dunod, 2014). / C'est aussi la thèse du pédagogue Philippe Perrenoud, souvent relayée, et à laquelle les jeunes enseignantes et enseignants sont systématiquement renvoyés dans leurs formations pédagogiques. Perrenoud, qui prend expressément parti pour les classes populaires contre les classes privilégiées, en tire la conclusion qu'il faut enseigner pour les premières : c'est-à-dire enseigner à « se préparer à la vie » – et non plus enseigner des disciplines : « … les connaissances enseignées à l'école n'ont pas été choisies pour préparer à la vie, mais pour donner des bases à ceux qui poursuivront et approfondiront l'étude d'une ou plusieurs disciplines au-delà de la scolarité obligatoire, en général en vue de suivre une formation professionnelle et/ou universitaire encore plus spécialisée. » (Philippe Perrenoud, *Quand l'école prétend préparer à la vie… Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?*, ESF éditeur, coll. « Pédagogies », 2011, p. 13-14) / « Pourquoi, alors, passer des heures à acquérir des connaissances qui n'ont véritablement de sens que pour ceux qui continuent leurs études ? » (*ibid.*, p. 175) « ... *de facto*, le temps investi dans l'acquisition de connaissances préparant aux études longues manquera pour se préparer à la vie active dès 15 ans ! » (*ibid.*) *

* Philippe Perrenoud applique à l'Afrique un raisonnement semblable : « Ce ne sont pas les mêmes [conditions et modes de vie] dans l'Afrique subsaharienne et en Scandinavie, non pas seulement en raison du climat et de la température, mais parce que dans les pays les plus pauvres, les compétences renvoient davantage aux besoins fondamentaux dans la pyramide de Maslow : accès à l'alimentation, à l'eau, à un toit, à la santé, à la sécurité, à la dignité, à la liberté (de déplacement, de parole, de confession, etc.), à l'information, aux médias et à Internet, à l'instruction, à un travail. » (Philippe Perrenoud, *Quand l'école prétend préparer à la vie…*, op. cit., p. 198) (Nous reviendrons sur cette question dans la Thèse n° 21 : « Le concept de compétence, l'UNICEF et l'Afrique » [en cours de rédaction].)

484 « Ainsi Marine Roussillon souligne que "faire du commun" passe par des contenus qui ne produisent pas l'exclusion. » (Jean-Pierre Terrail, « D'un socle à l'autre », *art. cit.* [2014]) Terrail renvoie en note à une contribution de Marine Roussillon à *Carnets rouges :* n° 1, septembre 2014. / Les disciplines sont conceptuellement assimilées à une *culture* singulière (bourgeoise), à laquelle il s'agirait d'opposer une *culture commune*.

485 « En clair l'enseignement "disciplinaire", "abstrait", "conceptuel", "transmissif", "vertical", serait adapté aux enfants des milieux favorisés, mais pas aux autres. La critique des disciplines se fait donc au nom de la démocratisation scolaire. » (Alain Beitone, *art. cit.* [2015]) / « … la structuration en disciplines scolaires des savoirs enseignés est [*Beitone expose ici une argumentation qu'il critique*] un obstacle à la réussite des élèves (notamment les plus faibles) et [...]

débouche sur une approche élitiste car trop abstraite, trop conceptuelle. Ils proposent donc des approches plus “concrètes”, davantage fondées sur la motivation des élèves ce qui supposerait le dépassement des disciplines, leur “intégration”, pour le moins leur relativisation et le développement d’approches interdisciplinaires considérées comme plus favorables à la réussite des élèves. » (*ibid*.) / Voir aussi : Jean-Pierre Terrail, « Les enjeux cachés de l’ “interdisciplinarité” au collège » [novembre 2015], publié sur « democratisation-scolaire.fr », site du Groupe de Recherche sur la Démocratisation Scolaire (GRDS). http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article213#nb3 [prélevé le 19 avril 2023]. / Alain Beitone et Jean-Pierre Terrail, à notre connaissance, font partie des rares auteurs, en France, à avoir saisi de façon aiguë que la compétence se comprend *conceptuellement* par rapport à la question de la discipline (la compétence étant libération *du carcan des disciplines*) – de même que dans le monde du travail la compétence est à comprendre par rapport à la question du métier et de la qualification (la compétence libérant *du carcan du métier et des qualifications* : cf. Thèse n° 13). (Voir aussi : Christian Laval, Francis Vergne, Pierre Clément et Guy Dreux, *La nouvelle école capitaliste*, La découverte, 2011, rééd. 2012 ; p. 236-237) / Sur la difficulté de nombreux auteurs écrivant sur la compétence à affronter la question de la discipline, voir Thèse n° 16 : « L’enseignement capturé par la pédagogie. – La compétence comprise comme opérateur, ou dispositif, de capture » (*supra*, p. 55-73).

* Remarquons par exemple que même Jean-Pierre Astolfi – qui est pourtant l’un des rares parmi les scientifiques de l’éducation à affronter la question de savoir ce qu’est une discipline – ne parvient pas à voir (aveuglé qu’il est par l’entourage de ses collègues influents qui préfacent ses livres, dirigent les collections où il publie : Philippe Meirieu, Michel Develay, etc. ?) (très complaisant ?) (ou intimidé par autre chose ?) que la compétence est exactement le concept destiné à contourner ou destituer la discipline : voir son livre *La Saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d’apprendre* (ESF éditeur, 2008) dans lequel les concepts de discipline et de compétence se côtoient sans frottements.

486 La question des motifs qui poussèrent des gouvernements en place (gouvernements très souvent de droite) (ainsi en France, en Allemagne, au Royaume-Uni, en Italie…) à décider et organiser matériellement la massification de l’enseignement, en repoussant l’âge de la scolarité obligatoire, est évidemment importante. Nous ne la traitons pas ici.

487 « Et ils s’imagin[èrent] ainsi se montrer “critiques”, voire subversifs. Ils ne s’interrog[èrent] pas sur le fait que tout l’appareil de l’éducation nationale et l’OCDE t[enaient] le même discours qu’eux. » (Alain Beitone, *art. cit.* [2015]) / Sur le fait que depuis les années 1990 tout l’appareil idéologique néolibéral est occupé à « pousser » le concept de compétence, voir les textes (de l’ERT, de l’OCDE, de la Commission européenne) patiemment relevés et cités par Gérard de Sélys et Nico Hirtt dans : *Tableau noir. Résister à la privatisation de l’enseignement*, Bruxelles, Éditions EPO, 1998.

488 Ces élèves qui ne devaient pas aller bien loin, ce sont – déterminés à l’avance, désignés de façon sociologique, assignés – « ceux que l’école devrait le mieux préparer à la vie », d’après la formulation de Philippe Perrenoud (*op. cit.*, p. 19).

489 Peut-être faut-il cependant rapporter ce fait à cette proposition simple, tautologique, que *sorti de sa discipline* un enseignant, comme toute personne *sortie de son métier ou de sa spécialité*, n’est pas plus que n’importe qui.

490 « Le département éducation de l’OCDE dénonce le caractère académique, magistral, transmissif, encyclopédique des enseignements disciplinaires, la Cour des comptes préconise d’ “alléger le poids de la tradition disciplinaire dans le second degré” afin de favoriser le suivi individualisé des élèves, le principal syndicat des chefs d’établissement (SNPDEN) déplore les exigences disciplinaires inutiles des jurys des concours de recrutement des enseignants, nombre d’experts et de pédagogues dénoncent la sclérose des disciplines et opposent, à l’enseignement qui les juxtapose et empile les savoirs, des contenus plus souples et plus susceptibles de s’adapter aux situations de terrain. » (J.-P. Terrail, « Les enjeux cachés de l’ “interdisciplinarité” au collège », *art. cit.* [2015]) / « La convergence entre les idées défendues par les *Cahiers pédagogiques* et celles

défendues par *Administration et éducation* est tout à fait remarquable. D'un côté des militants animés par le souvenir de mai 1968, de l'autre des inspecteurs généraux, recteurs et autres proviseurs. » (Alain Beitone, *art. cit.* [2015]) *

* « Concernant les compétences, un rapport de l'OCDE, finalisant en 1997 des travaux menés de longue date à l'échelle internationale, formalise un programme de réformes comportant comme axe essentiel la définition des "compétences clés" indispensables à tout individu pour "faire face aux défis de la vie et contribuer au bon fonctionnement de la société". C'est ce programme qui débouchera sur la stratégie dite "de Lisbonne" adoptée en 2000 par la Commission européenne, destinée à permettre la construction d'une "économie de la connaissance", et qui fera l'objet de recommandations en direction de chacun des pays de l'Union européenne. Les pressions actives du patronat occidental, soucieux de substituer le jeu des "compétences", évaluées individuellement par les directions d'entreprise, à la détermination beaucoup plus collective et objective du salaire par la qualification, auront pesé ici très efficacement. Ainsi, sans grande difficulté, en l'espace de quelques décennies, la problématique utilitariste fondée sur les besoins de l'économie définis par les milieux patronaux se sera imposée à l'école. » (J.-P. Terrail, « Les enjeux cachés de l' "interdisciplinarité" au collège », *art. cit.* [2015]) **

** NOTA BENE SUR LE « SOCLE » ET LA CERTIFICATION A MINIMA : Même du point de vue de la gouvernementalité néolibérale, l'échec scolaire, s'il est après comme avant nécessaire pour organiser la brutale sélection que le système social requiert (puisqu'une telle gouvernementalité n'aura jamais sérieusement envisagé de mener toute la classe d'âge vers un baccalauréat exigeant et des études supérieures : une sélection s'impose), resterait cependant une aberration : l'existence de cohortes d'élèves sortant sans diplôme ni certificat d'aptitude d'un système scolaire où ils ont été gardés pendant près de quinze années, coûteuses pour l'institution, attesterait de façon criante l'échec de celle-ci ; l'œil gestionnaire ne manquerait pas d'y dénoncer (à l'heure de la LOLF) des dépenses publiques inutiles, révélatrices d'erreurs de gouvernementalité évidentes et d'autant plus répréhensibles qu'elles seraient cause possiblement ensuite de dépenses encore supplémentaires (requises pour gérer extra-scolairement de jeunes adolescents sortis de tout cadre et livrés à la marginalité et ses possibles délinquances, etc.). Les sociologues de l'OCDE savent, enfin, les frustrations et marginalisations que produit l'échec. Il est donc très préférable – de tous les points de vue – de garder les élèves dans la réussite, ou – à défaut de la réaliser effectivement – dans l'illusion ou l'apparence de la réussite. L'introduction d'un « socle commun » répond très exactement à cette difficulté posée, d'un point de vue gouvernemental, par l'*échec scolaire nécessaire* : instauré par définition (puisque c'est un socle) à un niveau bas, il permet de s'assurer que les élèves quittant tôt le système éducatif – c'est-à-dire ayant été brutalement éliminés par lui – puissent cependant valider une certification en quelques compétences minimales ; et être ensuite confiés, munis de celle-ci, au monde du travail, disposant ainsi d'un panel premier d'aptitudes initiales directement utilisables. L'école, dès lors, n'aura pas servi à rien – même vis-à-vis de ces élèves éliminés. Elle aura, en plus de la sélection, organisé pour eux le lien direct vers les emplois déqualifiés (dont le monde du travail, se technologisant, continue comme on sait d'avoir besoin massivement). Du point de vue gouvernemental, le socle commun, pensé sur fond d'échec scolaire (c'est-à-dire de sélection institutionnalisée), a exactement pour but de transformer *sur le papier* un échec en un succès (institutionnel). Les élèves éliminés de la poursuite d'études sont déclarés avoir validé les acquis minimaux. Jean-Pierre Terrail a parlé à ce titre d'une « validation de l'échec » : il s'agit si l'on veut de trouver « la meilleure façon de garantir malgré tout une sortie honorable aux élèves en échec » (respectivement dans : J.-P. Terrail, « Que faire avec le "socle" et les "compétences" ? » [mars 2013], publié sur « democratisation-scolaire.fr », site du Groupe de Recherche sur la Démocratisation Scolaire (GRDS), http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article164 [prélevé le 11 février 2025] ; et dans : J.-P. Terrail, « Les enjeux cachés de l' "interdisciplinarité" au collège », *art. cit.* [2015]). Du côté des enseignants, l'existence de ce socle *institue* exactement le renoncement : « … le principe du socle invite en effet, en paraissant offrir une issue aux élèves

concernés, à considérer leurs difficultés comme inéluctables plutôt qu'à entreprendre de les combattre » (J.-P. Terrail, « Que faire avec le "socle" et les "compétences" ? », *art. cit.* [2013]). On comprend que ce socle, dès lors, est en effet créé pour les élèves les plus faibles ; il n'existe que pour eux. « Le socle, qui s'annonce de lui-même comme destiné aux élèves faibles, n'est en ce sens qu'une porte de sortie de plus pour l'institution, une invitation de plus à *renoncer*, puisqu'une autre issue existe, à tout faire pour la réussite de ces élèves faibles. » (*ibid*., n. s.)

491 Ce que nous montrons en détail dans la Thèse n° 11, appuyée sur Foucault : cf. *supra*, p. 42-53 *.

* « Il ne suffit pas à l'inégalité d'être respectée, elle veut être crue et aimée. Elle veut être *expliquée*. Toute institution est une *explication* en acte de la société, une mise en scène de l'inégalité. » (Rancière, *Le Maître ignorant*, op. cit., p. 173-174)

492 Et « cet infini, ce n'est [pas] le secret du maître, c'est la marche de l'élève. » (Jacques Rancière, *Le Maître ignorant*, op. cit., p. 42)

493 Cf. Jean-Pierre Terrail, *Pour une école de l'exigence intellectuelle. Changer de paradigme pédagogique*, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », 2016, p. 54.

494 Les socles de compétences proposés ici et là, si on en entreprend la lecture, dessinent le tableau systématique d'une vie morne, soumise, anxieuse – sans éclat ; et d'abord terriblement triste. (Sur ce point, voir la Thèse n° 22 « Compétence et vie nécessairement ordinaire ». *) / On rétorquera que ces « socles » produits par les instances gouvernementales ne sont pas les socles voulus par les pédagogues de gauche ; mais même Philippe Perrenoud, qui prend ouvertement et sans doute très sincèrement parti pour un enseignement destiné d'abord aux classes populaires, est condamné dans la logique qui est la sienne (armer pour la vie qui les attend ceux et celles que l'école exclut) à produire un socle qui n'est pas moins terriblement triste : voir les compétences qu'il propose très explicitement de faire acquérir aux élèves (cf. *Quand l'école prétend préparer à la vie…*, 2011, p. 199-200) **.

* « Demain, nous nous occuperons de Saturne… et je vous engage d'autant plus à apporter la plus grande attention à cette planète que très probablement vous n'aurez jamais de votre vie l'occasion de l'apercevoir. » (H. Daumier, dessin [« Une salle de classe »] ; 1846)

** « … le plus sage serait de conduire des enquêtes à large échelle sur la vie qui attend les gens ordinaires dans les sociétés du XXI^{e} siècle. » (Philippe Perrenoud, *Quand l'école prétend préparer à la vie…*, op. cit., p. 19) / « Dans les sociétés industrielles ou postindustrielles, des millions de jeunes adultes faiblement scolarisés affrontent la précarité, le chômage, l'absence de perspectives […]. » (p. 21) / « La compétence est donc […] une sorte de *routinisation* de la mise en synergie de ressources. Elle ajoute en quelque sorte de la rapidité, de la sécurité et un moindre coût à ce que pouvait faire plus lentement et moins sûrement quelqu'un qui n'a pas été entraîné à se servir des mêmes ressources pour faire face à [c]es situations [...]. » (p. 51) / « Si l'on peut dans une certaine mesure rompre avec le romantisme... » (p. 44)

495 Cf. *supra*, Thèse n° 1 : « L'enseignement est enseignement *de quelque chose* ».

496 « Socle commun de connaissances et de compétences », in *Journal officiel*, 12 juillet 2006. / Cet aspect a été très bien repéré par Jean-Pierre Terrail : le projet des compétences s'appuie sur « une pédagogie dont les thèmes récurrents sont redevables au souci de compenser le manque », une « pédagogie de l'adaptation au déficit » (*Pour une école de l'exigence intellectuelle*, op. cit., p. 22). « L'esprit général qui préside à l'entreprise, et qui définit [...] le "paradigme déficitariste", conjugue la conviction de l'insuffisance des ressources intellectuelles et des capacités d'abstraction des enfants des classes populaires, et celle, puisée dans le patrimoine des pédagogies nouvelles, selon laquelle il est possible de compenser ce déficit par une conduite des apprentissages individualisée, motivante, et contextualisant les savoirs de façon concrète et familière. » (*ibid.*, p. 54)

497 « De quoi il y a égalité et de quoi il y a inégalité, c'est ce qu'il ne faut pas manquer. Car la chose porte à aporie et à philosophie politique. » (Aristote, *Politique*, IV, 1282 b 21)

498 Les études sociologiques et statistiques décisives dans le contexte historique que nous avons rappelé ont lieu dès les années 1960 et 1970 (cf. ci-dessus note 481) : on vient mesurer l'échec de la « démocratisation » de l'enseignement, dans les années mêmes où on est en train de la mettre en place *.

* « Il y a seulement cette passion ou cette fiction de l'inégalité qui développe ses conséquences. C'est pourquoi l'on pourra décrire la soumission sociale de deux manières apparemment contradictoires. On pourra dire que l'ordre social est soumis à une nécessité matérielle irrévocable, qu'il roule comme les planètes selon des lois éternelles que nul individu ne peut changer. Mais on pourra dire aussi bien qu'il n'est que fiction. Tout ce qui est genre, espèce, corporation, n'a aucune réalité. Seuls les individus sont réels, seuls ils ont une volonté et une intelligence, et la totalité de l'ordre qui les soumet au genre humain, aux lois de la société et aux diverses autorités n'est qu'une création de l'imagination. Ces deux façons de parler reviennent au même : c'est la déraison de chacun qui crée et recrée sans cesse cette masse écrasante ou cette fiction dérisoire, à laquelle tout citoyen doit soumettre sa volonté, mais à laquelle aussi chaque homme a les moyens de soustraire son intelligence. » (Jacques Rancière, *Le Maître ignorant*, op. cit., p. 135-136)

499 « … anticipations ravageuses de l'échec qui opèrent aujourd'hui dès la maternelle » (Jean-Pierre Terrail, *Pour une école de l'exigence intellectuelle*, op. cit., p. 130)

500 « Si certaines différences d'ordre socio-culturel entre les parlers des enfants peuvent jouer positivement, d'autres jouent vraisemblablement dans un sens négatif. Hypothèse fortement appuyée par les travaux de Bernstein et de Lawton. Il semble que la langue de la conceptualisation et en général le langage dit hors situation – en ce qu'il permet la communication indépendamment d'une situation donnée ou tout au moins de prendre une certaine distance par rapport au vécu immédiat – soient plus difficilement pratiqués par les enfants des milieux les plus défavorisés. » (Hélène Romian, *Pour une pédagogie scientifique du français*, PUF, coll. L'éducateur, 1979, p. 86) *

* « L'égalité des intelligences est le lien commun du genre humain, la condition suffisante et nécessaire pour qu'une société d'hommes existe. "Si les hommes se considéraient comme égaux, la constitution serait bientôt faite." (*Journal de philosophie panécastique*, t. V, 1838, p. 265) » (Rancière, *Le Maître ignorant*, op. cit., p. 124) / « Ce peuple présent sous la forme de sa réduction statistique, c'est un peuple transformé en objet de connaissance et de prévision qui met en congé l'apparence et ses polémiques. » (Rancière, *La Mésentente*, La Découverte, 1995, p. 146) / « La Vieille dit que la mémoire enfantine est incapable de tels efforts parce que l'impuissance en général est son mot d'ordre. » (Rancière, *Le Maître ignorant*, op. cit., p. 43) / « Elle croit la mémoire faible parce qu'elle ne croit pas à la puissance de l'intelligence humaine. Elle la croit inférieure parce qu'elle croit aux inférieurs et aux supérieurs. Son double argument en somme revient à ceci : il y a des inférieurs et des supérieurs ; les inférieurs ne peuvent pas ce que peuvent les supérieurs. » (*ibid*., p. 43-44)

501 Sans doute les difficultés que rencontrait un enseignant à la fin du XIX^{e} ou au début du XX^{e} siècle, devant une classe de lycée plus socialement homogène, sont *a posteriori* minimisées : Racine ou le latin de Salluste, les théorèmes de la physique, ne parlaient pas à tous de la même façon. La violence des chahuts (dont la littérature par exemple témoigne) était parfois considérable. Il n'est pas du tout nouveau que l'enseignement soit *impossible*.

502 On se trouve ici replacé sur le terrain des remarques troublantes d'Alain sur le lien entre l'enseignant et le psychologue : « Vous dites qu'il faut connaître l'enfant pour l'instruire ; mais ce n'est point vrai ; je dirais plutôt que etc. » (cf. *supra*, Thèse n° 6, p. 22)

503 « L'égalité n'était pas un but à atteindre, mais un point de départ, une *supposition* à maintenir en toute circonstance. Jamais la vérité ne parlerait pour elle. » (Jacques Rancière, *Le Maître ignorant*, op. cit., p. 228-229)

504 « Mais aussi par son exhibition même, par le fait de s'adresser à un interlocuteur qui ne reconnaît pas la situation d'interlocution, elle fait comme si elle s'exerçait dans une communauté dont, en même temps, elle démontre l'inexistence. Au jeu méta-poétique de l'apparence et de son démenti, la politique démocratique oppose cette pratique du *comme si* qui constitue les formes d'apparaître d'un sujet et qui ouvre une communauté esthétique, à la manière kantienne, une communauté qui exige le consentement de celui-là même qui ne le reconnaît pas. » (Jacques Rancière, *La Mésentente*, op. cit., p. 128) / « Elle ne s'oppose pas à la réalité, elle la divise et la refigure comme double. » (*ibid.*, p. 140) / « … la logique de la simulation ne s'oppose pas tant au réel et à la foi réaliste qu'à l'apparence et à ses pouvoirs » (p. 145). / C'est le même geste, exactement, qui fait dire à Jean-Pierre Terrail, en réponse au paradigme « déficitariste » : « Tous capables ! » Cf. J.-P. Terrail, *Entrer dans l'écrit. Tous capables ?*, La Dispute, Paris, 2013 *.

* On retrouve ici une présupposition kantienne troublante : la liberté ne peut se construire ; il faut qu'elle soit là dès le début. Si on veut aller vers elle à petits sauts, à petits pas indéfiniment répétés : on ne la rejoindra jamais. « *Fragmentarisch ein besserer Mensch werden zu wollen, ist ein vergeblicher Versuch.* » (Kant, *Gesammelte Schriften* [*Akademieausgabe,* Berlin, 1902 sq.], t. VII, p. 294) / « *Tatsächlich liegt aber in Kants Verzicht auf jegliche ontologische, anthropologische oder theologische Begründung von Freiheit die eigentliche Radikalität des Gedankens. Kants Programm politischer Emanzipation gründet in der Einsicht, dass wir Freiheit grundlos* voraussetzen *müssen, wenn wir frei* sein *wollen.* » (Andreas Gelhard, *Skeptische Bildung*, Zurich, Diaphanes, 2018, p. 75 **) Or, comme le montre Andreas Gelhard, la réflexion kantienne s'oppose à toute forme de pédagogie ou de psychagogie : « *Das ist Kants Argument gegen alle Formen der Psychagogik und Pädagogik, die den Moment der Freiheit auf später verschieben, um sich vorläufig – und letztlich endlos – seiner Vorbereitung zu widmen.* » (*ibid*. ***) / On ne peut pas dire qu'on n'est pas mûr pour la liberté, car la liberté n'est pas quelque chose qui puisse mûrir ****. Dans son livre (qui en apparence porte en premier lieu sur Kant et Hegel), Gelhard sait bien indiquer l'étonnant point de rencontre avec la pensée de Rancière : « *Wer der Dynamik des endlosen Aufschubs von Gleichheit entgehen will, der darf, so Rancières zentrale Ensicht, Gleichheit nicht als „Ziel" emanzipativer Prozesse setzen. Gleichheit kann mit Rancière nicht als Resultat politischer oder pädagogischer Prozesse verstanden werden, das bei hinreichender Bemühung erreicht wird, sondern nur als „unbedingt anzunehmende* Vorraussetzung *aller Emanzipation".* » (Gelhard, *op. cit*., p. 402-403 ***** ; citation : Tobias Nikolaus Klass, « *Depotenzierungen eines Nicht-Wissenden* », in Alfred Schäfer (dir.), *Hegemonie und autorisierende Verführung*, Padeborn, 2014, p. 133) / Cf. *infra* Thèse n° 18 : « La compétence est le concept central d'une psychotechnique, c'est-à-dire d'un mode nouveau de gouvernement des hommes (ou *menschenlenkung*). »

** « Mais la véritable radicalité de la pensée, chez Kant, se trouve en fait dans son renoncement à fonder la liberté, que ce soit ontologiquement, anthropologiquement ou théologiquement. Le programme kantien d'émancipation politique se fonde sur l'idée que nous devons *présupposer* la liberté sans aucun fondement, si nous voulons *être* libres. » (n. t.)

*** « C'est l'argument opposé par Kant à toutes les formes de psychagogie et de pédagogie, lesquelles reportent à plus tard le moment de la liberté – afin de se consacrer tout d'abord – mais finalement ce sera indéfiniment – à la préparation de celle-ci. » (n. t.)

**** Sur ce point voir la note de bas de page que Kant laisse en passant dans *La Religion dans les limites de la simple raison*. (Cf. *Religionsschrift*, Akademieausgabe, t. VI, p. 188 ; trad. fr., Vrin, 2004, p. 290.)

***** « Qui veut échapper à la dynamique du report indéfini de l'égalité, ne peut se donner celle-ci – c'est l'idée centrale de Rancière – comme le "but" de divers processus d'émancipation. L'égalité, chez Rancière, ne peut être comprise comme le résultat de processus politiques ou pédagogiques, résultat qu'on atteindrait à la condition d'efforts suffisants ; elle ne peut être comprise que comme "la *présupposition* – admise de façon inconditionnelle – de toute émancipation". » (n. t.)

505 Cf. note 480 ci-dessus.

506 Jean-Pierre Terrail formule de façon incisive l'alternative en ces termes : « Les difficultés intellectuelles rencontrées par les élèves dans leurs apprentissages confrontent les maîtres et l'institution scolaire à une alternative. Ou bien les élèves sont estimés capables de les surmonter, et l'on n'a de cesse de trouver les moyens de les y aider. Ou bien l'on admet, au moins implicitement, qu'ils n'ont pas tous les ressources mentales suffisantes, et il reste à valider les mauvais résultats de ceux qui échouent. L'école actuelle choisit d'évidence la deuxième solution [...]. » (J.-P. Terrail, « Que faire avec le "socle" et les "compétences" ? », *art. cit.* [2013]) Jean-Pierre Terrail précise ensuite : « Le choix de la première solution, qui irait de soi dans toute école visant réellement à la réussite de tous les élèves, supposerait à l'inverse la suppression de toute possibilité de traiter la difficulté intellectuelle autrement qu'en s'attelant à la surmonter » (*ibid.*). Or une telle formulation n'est pas que d'ironie : elle permet de comprendre que l'échec scolaire, au sens strict, ne peut être affronté que par l'enseignement et par les moyens propres de l'enseignement (et non par des moyens extérieurs à lui) (lesquels n'ont pour effet que de faire *renoncer* à enseigner). « Le socle, qui s'annonce de lui-même comme destiné aux élèves faibles, n'est en ce sens qu'une porte de sortie de plus pour l'institution, une invitation de plus à renoncer, puisqu'une autre issue existe, à tout faire pour la réussite de ces élèves faibles. » (*ibid.*) On comprend dès lors – chose troublante tant le discours sur l'échec scolaire est dominant depuis quarante ans – que le discours de l'échec est précisément le discours qui empêche littéralement l'enseignement d'avoir lieu dans les classes. Et c'est à l'inverse quand on s'empêche de trouver à l'échec scolaire des solutions (institutionnelles) en dehors de l'enseignement, qu'on s'oblige à ce que l'échec soit traité véritablement par l'enseignement : « Les difficultés d'apprentissage resteront [...] les mêmes. Mais, au lieu d'être traitées *in fine* par [d]es moyens institutionnels [...], elles ne pourront l'être que par les moyens intellectuels et pédagogiques qu'appelle leur nature. » (J.-P. Terrail, *Pour une école de l'exigence intellectuelle*, op. cit., p. 129)

507 « Nous savons que c'est cela qui définit la vision abrutissante du monde : croire à la *réalité* de l'inégalité, s'imaginer que les supérieurs dans la société sont effectivement supérieurs et que la société serait en péril si l'idée se répandait, surtout dans les basses classes, que cette supériorité est seulement de fiction convenue. » (*Le Maître ignorant*, op. cit., p. 180) / « L'*abrutissement* n'est pas superstition invétérée, il est effroi devant la liberté » (*ibid*., p. 178). *

* Le mot « abrutir », Rancière le prend chez Jacotot **. / « La Vieille sait ce qu'elle veut, l'*abrutissement*, et elle œuvre en conséquence. » (*Le Maître ignorant*, op. cit., p. 200)

** « Si l'on n'y prend garde, l'abrutissement va devenir plus grand à raison qu'il sera moins sensible et plus facile à justifier. » (Jacotot [*aut al.*], *Enseignement universel. Mathématiques*, 2e édition, 1829, p. 21, cité in *Le Maître ignorant*, p. 203) / « De détours en détours, l'esprit arrive à un but qu'il n'avait même pas entrevu au moment du départ. Il s'étonne de le toucher, il se retourne, il aperçoit son guide, l'étonnement se change en admiration et cette admiration l'abrutit. » (*id.*, *Enseignement universel. Droit et philosophie panécastique*, Paris, 1838, p. 41, cité in *Le Maître ignorant*, p. 101)

508 Un enfant ignorant tout du français l'apprend très vite ; il rattrape et efface son retard en quelques mois ; il ne faut qu'un peu de temps et de moyens. De même, si l'on admet (et les pédagogues mêmes sont *bien obligés* d'admettre...) qu'il n'y a pas de différences intellectuelles entre les classes sociales, alors il n'y a pas davantage de raison que les enfants des classes défavorisées, si on se donne les moyens de rattraper leur petit retard initial (dû à la distance dite), n'apprennent pas aussi des mathématiques et de l'histoire comme les autres : avec les mêmes goûts irrépressibles et les mêmes violentes répulsions possibles. (Et c'est au contraire en leur refusant l'enseignement des mathématiques, de l'histoire etc., qu'on organise leur échec, et qu'on anticipe très sûrement leur exclusion.) (Comme c'est aussi en cessant de parler et d'écrire devant les élèves considérés comme « culturellement lointains » un français riche en mots, orthographiquement un peu sûr, et syntaxiquement élaboré, et en leur parlant à la place une langue simplifiée et qu'on prétend « commune », qu'on cesse de leur donner la possibilité d'accéder à cette langue, également

(il y a tant de langues !) (et tant de langues françaises !), et qu'on anticipe, très sûrement là aussi, leur exclusion.)
509 « L'égalité ne se donne ni ne se revendique, elle se pratique, elle se *vérifie*. » (Rancière, *Le Maître ignorant*, op. cit., p. 227) / « … non pas une égalité décrétée par loi ou par force, non pas une égalité reçue passivement, mais une égalité en acte, *vérifiée* à chaque pas » (*ibid*., p. 123).
510 « Il faut dire à l'inverse [*id est :* à l'inverse de Descartes] que c'est le défaut de la volonté qui fait errer l'intelligence. » (Rancière, *Le Maître ignorant*, op. cit., p. 94)
511 Propos cités in Jacques Rancière, *Le Maître ignorant*, op. cit., p. 167.
512 Nous empruntons ces termes, et la position du problème que ces termes autorisent, à Antoine Prost : cf. *Du changement dans l'école*, op. cit., p. 80 ; p. 270 ; p. 321. (Antoine Prost ne distingue pas en revanche les *quatre* positions qui en découlent très logiquement ; ceci explique – à notre avis – la très grande naïveté de son propre positionnement idéologique et politique dans la totalité de son livre : il y défend un mouvement de réformes pédagogiques qui, opposé à des adversaires puissants, n'aurait pas été entendu selon lui… Est-ce si sûr ?)
513 Dans la conception de l'école primaire républicaine, à sa naissance (Jules Ferry), « l'école devait armer les enfants du peuple pour la vie, en leur apprenant tout ce qu'il n'était pas permis d'ignorer » (Antoine Prost, *op. cit*., p. 121). Ce que nous nommons ici « primarisation » est la reprise de cette conception « primaire » de l'enseignement comme « préparation à la vie ».
514 Dans cette conception, c'est aussi l'enseignement jusque là dit primaire qui peut cesser d'être « primarisé » : il peut en effet revendiquer pour ses élèves (dès le plus jeune âge de ceux-ci) n'être pas fait seulement pour préparer à la vie (celle qui les attend) ; ni pour seulement enseigner ce qui ne doit pas *manquer*. Voir ci-dessous le Nota bene n° 4.
515 L'opérateur Canopé est un agent parmi d'autres de cette primarisation néolibérale de l'enseignement. Sa lettre hebdomadaire, qui se présente comme un service d'« appui » pédagogique auprès des enseignantes et enseignants, travaille à la primarisation dans de multiples domaines. Elle prépare aussi à la primarisation des enseignants eux-mêmes – du primaire comme du secondaire.
516 C'est la position de Philippe Perrenoud par exemple (*Quand l'école prétend préparer à la vie…*, op. cit., 2011). Mais c'est aussi, avec une conscience beaucoup plus aiguë de la souffrance produite sur les élèves par le fonctionnement actuel de la sélection, la position d'un grand nombre d'autres pédagogues de gauche, ainsi que l'argumentation fréquemment sollicitée par certains syndicats, à gauche également, pour justifier leur soutien (ou leur absence d'hostilité de principe) à la notion de compétence.
517 Sur l'opposition que nous établissons conceptuellement entre les disciplines et la pédagogie : voir *supra*, Thèse n° 16.
518 Ce n'est pas la droite conservatrice qui triomphe dans les systèmes scolaires du monde entier ; mais la droite néolibérale. On comprend assez bien cependant que le camp 2 ait quelque intérêt tactique à considérer le camp 4 comme son adversaire véritable, et à ne pas (ou mal) percevoir l'existence du camp 3 : les partisans de gauche de la primarisation (compétence) préféreront considérer en effet qu'ils ont en face d'eux les partisans conservateurs, voire réactionnaires, de la secondarisation (c'est-à-dire des gens de droite). D'où la tendance, très fréquente dans ce camp, à grossir l'importance du camp conservateur ; et la figure triste du journaliste Alain Finkielkraut est utilisée à cet usage, depuis de longues années. (Ainsi Antoine Prost par exemple rappelle-t-il à plusieurs reprises dans son livre les interventions dans la presse de ce journaliste et de ses amis : Régis Debray, Catherine Kintzler, etc. Car ils signent des tribunes. Cf. A. Prost, *op. cit.*, p. 271 ; et p. 324.)
519 Pierre Bourdieu fut en effet, dans les années 1980, un des promoteurs d'une approche nouvelle de la pédagogie, critique des disciplines, et destinée à mieux préparer à la vie ; il est l'auteur pour la Présidence de la République puis pour le Ministère de l'Éducation nationale de rapports qu'on peut lire comme ouvrant la voie à un enseignement dépassant le disciplinaire, et donc acceptant, au moins en son principe, la compétence. Voir : 1° Pierre Bourdieu, « Propositions pour

l'enseignement de l'avenir » [Rapport demandé par le Président de la République, François Mitterrand, au Collège de France, et remis le 27 mars 1985] ; 2° Pierre Bourdieu et François Gros, « Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement », dit « Rapport Bourdieu-Gros », demandé par le Ministère de l'Éducation nationale [8 mars 1989] *. / Le rapport de 1989 parle d'une « redéfinition des formes d'enseignement » qui « permett[rait] d'échapper à la simple comptabilité par "discipline" qui est un des obstacles majeurs à toute transformation réelle des contenus des enseignements ». / Est-ce un hasard que nous retrouvions Bourdieu, cité plus haut, *à cet endroit* ?

* « Tant de fois dans le passé, des mesures inspirées par les meilleures intentions ont abouti à des résultats qui allaient à l'inverse des fins poursuivies. » (Bourdieu, « Propositions pour l'enseignement de l'avenir », rapport de 1985) / Sur ces questions voir : Pierre Clément, *Réformer les programmes pour changer l'école ? Une sociologie historique du champ du pouvoir scolaire*, Thèse de doctorat, Université de Picardie, 2013.

520 Voir les développements psychologisants auxquels se laissent aller de nombreux auteurs, par lesquels ils cherchent à attacher chacun des deux corps à son identité et à des réflexes conditionnés par celle-ci. Par exemple : Antoine Prost, *op. cit.*, p. 80 (« Eux qui connaissent le peuple parce qu'ils... ») ; Philippe Perrenoud, *op. cit*., p. 154 et 201 (« … les enseignants dont l'identité tient davantage aux savoirs disciplinaires qu'ils transmettent qu'à... » ; « Sans doute parce que les enseignants primaires ne sont pas enfermés dans... »), etc.

521 Baudelaire, « Réflexions sur quelques-uns de mes contemporains », *L'Art romantique*, in *Œuvres complètes*, Cercle du Bibliophile, t. III, p. 234, cité par Jacques Rancière, in *Le Philosophe et ses pauvres*, Fayard, 1983, rééd. Flammarion, coll. Champs/Essais, 2007, p. 286. *

* Il resterait en suspens, à l'issue de ces développements, la question de la « culture », telle que soulevée par le récit que nous avons donné au début de cette thèse : où la culture bourgeoise des disciplines était présentée comme excluante ; et où il devenait nécessaire, selon certains pédagogues, d'opposer aux disciplines (bourgeoises) une « culture commune ». Nous traiterons ailleurs cette question plus avant. La distinction conceptuelle entre « discipline » et « culture » nous paraît, à tenir, de première importance, surtout sur fond de l'usage du terme de « culture » promu actuellement par la gouvernementalité néolibérale (« culture commune », « culture de l'évaluation », « culture citoyenne », etc.). / S'il est absolument nécessaire de prendre acte du fait que les disciplines, ayant en effet été constituées historiquement par la classe supérieure de la société (depuis cinq ou six siècles par la bourgeoisie par exemple) (et aussi quasi-exclusivement, d'abord, par des hommes, à l'exclusion des femmes), ont pour cette raison négligé certains aspects, voire se sont sur certains points complètement aveuglées (avec des effets de légitimation, et donc de pouvoir, désastreux), la « correction » des disciplines ne peut se faire que depuis l'intérieur des disciplines (ou, si besoin, par la création de disciplines neuves – car la vie des disciplines est un vaste et permanent champ de bataille nécessaire) (raison pour laquelle, également, il est tellement important qu'entre enfin, dans toutes les disciplines, pour les poursuivre et les transformer, indéfiniment, précisément cette bigarrure sociale où on avait cru pouvoir déceler un obstacle à leur enseignement…). Sinon les « corrections » se font de manière gouvernementale (par inculcation et implémentation de bons comportements, de compétences psychosociales et émotionnelles ; par *acculturation*). (Sur ce que nous entendons par « *fach*-disciplines » et sur leur résistance à une capture ou à un pilotage gouvernemental, voir notre Thèse n° 16.) / Sur le caractère à notre avis très problématique du concept de « culture scolaire », nous renvoyons par ailleurs à : « Extraits de lettres sur les sciences de l'éducation, à un ami qui enseigne en province. (Lettres 1 et 2) », Appendice à *Monsieur Rey, pédagogue*, in *flugblatt-pontcerq*, n° 25, novembre 2023. Notamment : « … il n'est pas sûr [...] qu'on gagne à parler (au singulier) de *la* culture scolaire. Celle-ci n'est au mieux que la somme heureusement irréconciliée (et heureusement irréconciliable), de regards différents et possiblement contraires ou contradictoires, que sont les *disciplines*. C'est par nature que les disciplines portent chacune sur le monde un regard différent ; et c'est donc par nature que

les disciplines résistent à leur unification… (Or, ce que cherche toujours *la* pédagogie, c'est au contraire, plus ou moins consciemment, l'unification ; la réduction *des* disciplines...) » (Lettre provinciale n° 2, p. 5)