Thèses sur le concept de compétence

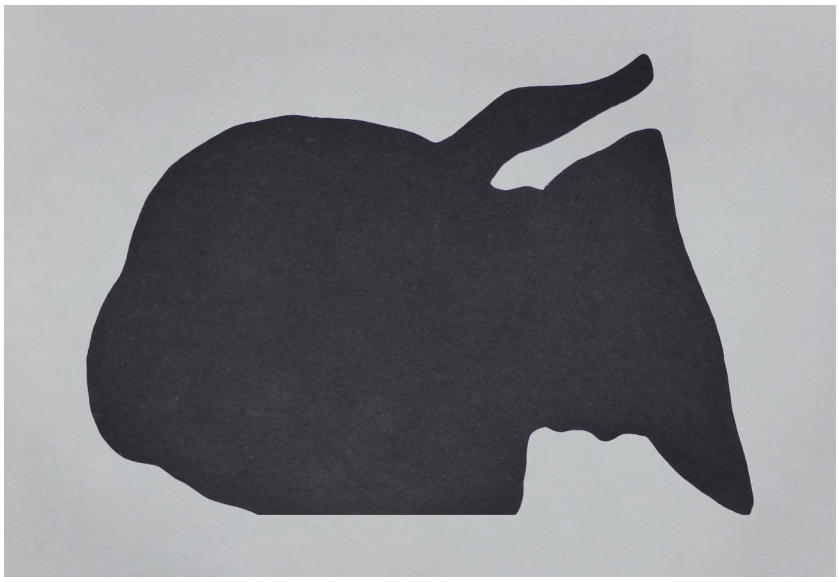
[Thèse n° 12]

par Jacques-Alain Marie.

novembre 2026

[volet 7 – paru dans *lundimatin* le 2 novembre 2026 : Thèse n° 12.]

Jacques-Alain Marie, dans ces *Thèses*, établit la nécessité de prendre la compétence très au sérieux : il la traite comme un concept. Après la publication en novembre 2023 des thèses n° 1, 3, 4, 5, 6 et 7, des thèses n° 8, 9, 10 et 11 en janvier 2024 et des thèses n° 15 à 19 l'an passé, nous publions aujourd'hui, après un bref rappel de la « situation », la thèse n° 12.



SITUATION

La lutte contre la pénétration du concept de compétence dans les établissements d'enseignement se poursuit. Le comité d'action contre les compétences Pontcerq est intervenu de manière un peu vive à l'Université de Nantes (avec certaines conséquences : voir [ici[1]]). En marge des manifestations et blocages des lycées circule par ailleurs, depuis Rennes pour l'instant, une « Lettre aux lycéennes et lycéens sur la compétence » (voir [là[2]]).

La compétence est le nom d'un projet pédagogique-politique étendu à l'ensemble de la société. Ce projet court de la maternelle à l'université : mais il ne se limite pas même à la question scolaire. Il est un concept social totalisant. (Ce sur quoi la thèse n° 13, en cours d'écriture, reviendra.)

(Merci à toutes celles et ceux qui œuvrent à faire connaître l'« Appel de Villejean contre les compétences » à l'intérieur des établissements scolaires, en particulier dans le primaire et le secondaire : auprès de leurs collègues, comme aussi auprès des syndicats ; et auprès des élèves, *premiers concernés*.)

Rennes,
octobre 2026

1 https://www.pontcerq.fr/lettre-ouverte-a-la-presidence-de-luniversite-de-nantes-concernant-lingenieur-pedagogique/

2 https://www.pontcerq.fr/lettre-aux-lyceennes-et-lyceens-sur-la-competence-13-octobre-2026/

Thèses – installées en cercle – sur le concept de compétence

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 [1]. 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. [2]) 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 [3]. (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 ?) [4]

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 [5] 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 [6] – 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 [7] ; 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 [8]. » « 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 [9]. » La culture bourgeoise pouvait même avoir quelque chose d'excluant [10]. 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 [11].

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. [12] ?) ; 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 [13].

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 [14]. (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 [15].)

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 [16].

*

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 [17].)

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… [18]).) 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 [19]. La pédagogie de la compétence est aussi pour cette raison une pédagogie de la vie nécessairement ordinaire et soumise [20]. 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) [21] ; 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 [22]. »

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 [23]… 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 [24]. 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 [25].

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 [26]. »)

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 [27].) 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 [28] ?) 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* [29]. L'enseignant, instituant la classe comme *scène*, ne peut faire autrement que *comme si tous étaient égaux, et comme si tous étaient capables* [30].

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 [31]. (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 [32].) (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 [33] ».)

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 [34] ?

(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 [35].) 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 [36]. 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.*) [37]

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 XIXe 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 [38].

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 [39].)

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 [40].)

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 [41].

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* [42].

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… [43])

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... [44]) (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 [45].)

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 [46], 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 [47]. »)

1 « C'est la Ve 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).

2 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 XIXe 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 XXe 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)

3 « 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.

4 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.)

5 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.

6 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)

7 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)

8 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.

9 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].)

10 « 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*.

11 « 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 ». *

* 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.

12 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.

13 « 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.

14 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).

15 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.

16 « 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.)

17 Ce que nous montrons en détail dans la Thèse n° 11, appuyée sur Foucault *.

* « 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)

18 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)
19 Cf. Jean-Pierre Terrail, *Pour une école de l'exigence intellectuelle. Changer de paradigme pédagogique*, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », 2016, p. 54.
20 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 XXIe 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)
21 Cf. Thèse n° 1 : « L'enseignement est enseignement *de quelque chose* ».
22 « 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)
23 « 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)
24 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 7) : 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)
25 « … 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)
26 « 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)
27 Sans doute les difficultés que rencontrait un enseignant à la fin du XIXe ou au début du XXe 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*.
28 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. Thèse n° 6)
29 « 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)
30 « 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.)

31 Cf. note 6 ci-dessus.

32 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)

33 « 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)

34 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.)

35 « 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).

36 « 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)

37 Propos cités in Jacques Rancière, *Le Maître ignorant*, op. cit., p. 167.

38 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 ?)

39 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 ».

40 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.
41 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.
42 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.
43 Sur l'opposition que nous établissons conceptuellement entre les disciplines et la pédagogie : voir Thèse n° 16.
44 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.)
45 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.
46 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.
47 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)