

Thèses sur le concept de compétence

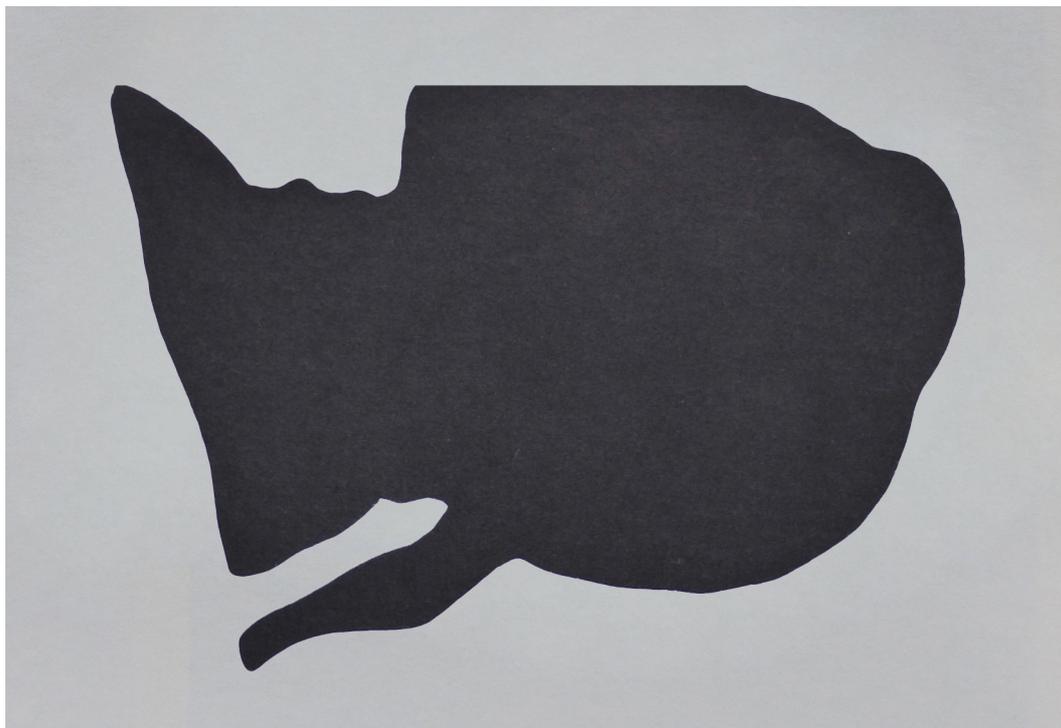
[extraits]

par Jacques-Alain Marie.

Novembre 2023 – mars 2025

CHAPEAU :

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



SITUATION

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

J.-A. Marie,
octobre 2023.

Thèses – installées en cercle – sur le concept de compétence

INTRODUCTION

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

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

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

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

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

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

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

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

THÈSE N° 1

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

Husserl

Enseigner par compétences veut dire pour l'enseignant déterminer en amont de la leçon qu'il s'apprête à donner les compétences que par le truchement de cette leçon il entend faire acquérir aux élèves. (Il faut par surcroît, afin que puisse être apprécié l'effet sur eux de cet enseignement, que soit de quelque manière, au sortir de la leçon, évalué le niveau d'acquisition des compétences en question.) Cela ne veut pas dire qu'on cesserait d'enseigner des connaissances – et l'objet de la leçon, dans une telle logique, peut bien être encore, en histoire : « La Première Guerre mondiale », « La bataille de Valmy » ; en sciences naturelles : « La respiration chez les mammifères ou les plantes » ; en littérature : « Rimbaud ». Il faut bien que la leçon ait quelque contenu, des connaissances à l'occasion desquelles les compétences attendues puissent être acquises, exercées, et vérifiées³. Dans cette configuration nouvelle cependant, quelque chose bascule – qui bouleverse l'enseignement (le rapport à l'élève, le rapport au savoir, le rapport au monde) : puisque l'objet de la leçon n'est plus que matériau *à l'occasion duquel* est poursuivi un but explicitement tout autre, étranger à l'objet : faire acquérir à un petit « moi » des capacités et des aptitudes. L'élève est ainsi placé au centre : il est le point de départ et le point d'arrivée de l'enseignement⁴ ; le monde n'est qu'un intermédiaire nécessaire. A – M – A. (Apprenant – Monde – Apprenant.) Alors c'est le monde lui-même qui entre dans un rapport d'instrumentalisation vis-à-vis de l'enseignement. (Le monde, dans la tâche de l'enseignement, ne survient plus que *secondairement* ; il est requis, à l'occasion d'une leçon dont il n'est pas la *fin*.)

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

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

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

« Sait élaborer un graphique approprié à l'exploitation d'une observation statistique » « Sait décrire au moyen des mots de la langue une problématique relevée dans une sélection d'images », etc. Tout l'art du pédagogue nouveau consistera à élaborer les séquences adéquates d'enseignement (et les évaluations y attenantes), capables – à l'occasion de telle leçon – de faire émerger des compétences transcendant la leçon même : puisque ayant à valoir pour *ailleurs* et à valoir pour *plus tard*. (La *vraie vie* est ailleurs ; la *vie* est ailleurs ; l'école n'en est, dit-on, que la préparation⁶).

*

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

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

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

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

plus d'autre durant toute sa scolarité, ne pourrait qu'intégrer et intérioriser cette indifférence à l'égard du savoir (comme rapport intentionnel au monde). On lui apprend à s'occuper toujours d'abord de soi ; le monde, et les objets du monde, ne viennent jamais que secondairement. (Et n'importent jamais que secondairement.) La compétence, comme concept pédagogique, organise une perte ou destitution du monde⁹.

*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[...]

THÈSE N° 3

La compétence et la ressource.

**(La logique de la compétence est une logique de la ressource
et d'exploitation de la ressource.)**

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

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

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

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

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

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

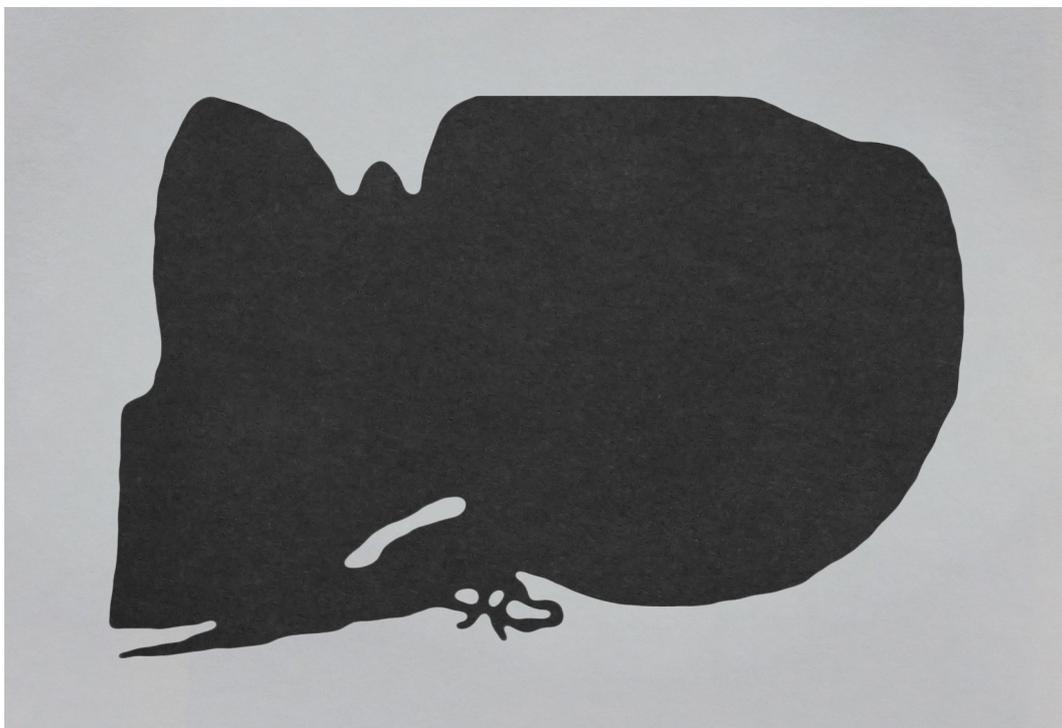
Nota Bene n° 1 : Dans les sciences de l'éducation, même parmi les auteurs qui assurent de bonne foi ne relayer le concept de compétence que sous sa forme dite « pédagogique », et qui se disent très conscients qu'il faut par tous les moyens le démarquer du concept néolibéral, qu'ils repèrent très bien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

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

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

[...]

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



THÈSE N° 4

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

Étienne Bimbenet

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

THÈSE N° 5

L'attendu et l'inattendu.

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

Rancière

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Enseigner (à l'aveuglette) (sans savoir ce qu'on fait) fait peur, semble-t-il. Que peut-il se passer si on enseigne du savoir ; et si ce savoir nécessairement se répand, et qu'on n'a pas décidé *avant* de ce pour quoi il était fait ; à quoi il allait servir. Le pédagogue de la compétence est d'abord celui qui craint le savoir nu, l'enseignement nu : il vient pour l'habiller, lui donner le vêtement requis – qui le soumette (à des objectifs, à des attendus, à un sens déclaré). Se peut-il que la pédagogie ait peur du savoir, des effets (imprévisibles) du savoir ; et que son entreprise (sur l'enseignement) (sur les enseignants) soit aussi une entreprise de domestication⁵¹ ?

THÈSE N° 6

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

Alain

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

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

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

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

Connaître l'enfant, c'est connaître ce qu'est un enfant *en général* (il n'y a de sciences que du général) – puis c'est donc enseigner, à partir des résultats livrés par la science la plus avancée, pour cet enfant *en général*. Et c'est donc nécessairement normer l'enseignement⁵⁵. C'est produire l'enseignement adapté à cet enfant en général – que la science étudie ; c'est adapter l'enseignement à l'enfant tel qu'il est *connu*. (Et l'objection d'Alain est de simple épistémologie⁵⁶...)

Le paradoxe est puissant : le pédagogue prétend devoir savoir la nature de l'enfant pour mieux enseigner – quand le but de l'enseignement c'est de changer l'enfant, de changer cette nature, au fil des siècles, de changer l'homme ; et que, par conséquent, c'est en voulant le connaître qu'on s'empêche de le changer (de lui donner la possibilité de se changer lui-même). Que la pédagogie ainsi comprise soit une instance de standardisation et de normalisation s'atteste à ce fait simple : les psychologues ne découvriront pas une « nature » de l'enfant différente chez le petit enfant chinois, chez le petit enfant français ou allemand : puisqu'ils étudient les processus cognitifs dans les cerveaux. De plus en plus on enseignera partout identiquement (ONU, UNESCO, OCDE, etc.) : c'est qu'on enseignera, en partant de l'enfant mis au centre, en partant de l'enfant biologique mis au centre⁵⁷. (Les grilles de compétences doivent ainsi être établies, autant que possible, « *indépendamment de la culture*⁵⁸ ».) (Certes, la culture sera prise en compte – car le savant prend acte que l'enfant est inscrit dans une culture, à laquelle il lui faut s'adapter cognitivement, comme au reste : mais précisément la culture est nécessairement, par cette pédagogie, traitée comme un milieu : comme quelque chose à quoi il faut s'adapter (comme à n'importe quelle autre « donnée » ou « contrainte » du milieu⁵⁹).

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

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

*

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

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

Nota Bene n° 2 : S'adapter. Élever.

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

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

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

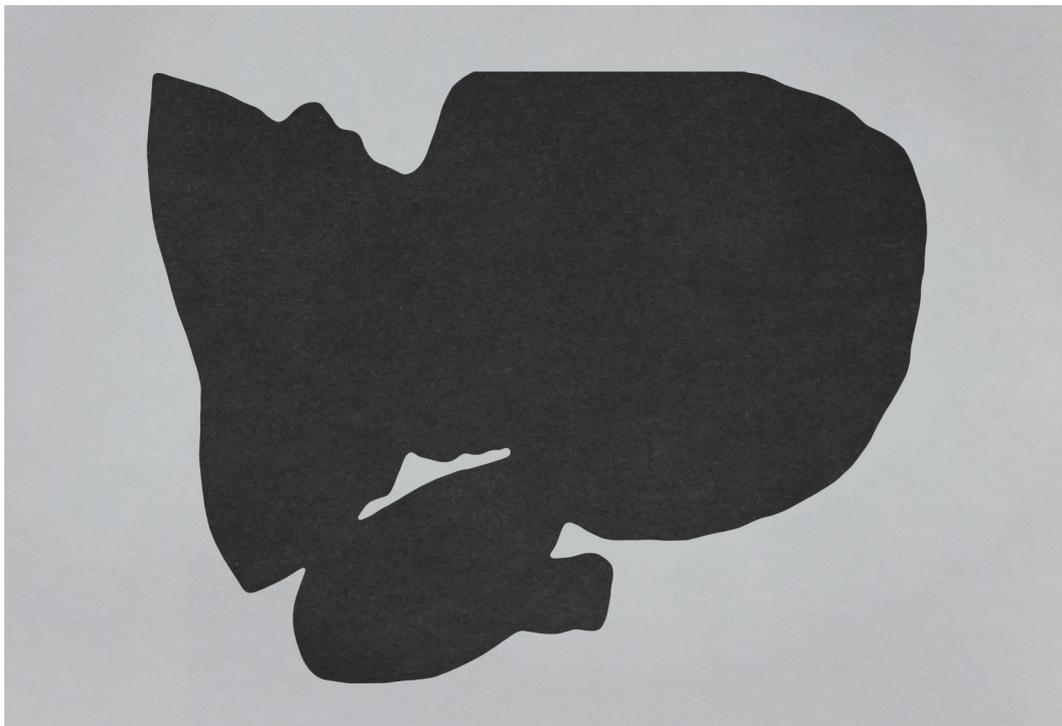
THÈSE N° 7

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

Deleuze

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

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



THÈSE N° 8

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

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

Adolf Portmann

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

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

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

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

Le savoir est ainsi mis « au service » des compétences : il devient pour elles « ressource » (parmi d'autres) à mobiliser (en vue d'un résultat). On comprend ici la triangulation conceptuelle qui existe structurellement entre la compétence, la « ressource » (cf. Thèse n° 3) et le « *problem solving* » ici évoqué⁸⁵. Cette évidence (ou confusion), d'une identité entre apprentissage et résolution de problème, entre savoir et compétence, finit par être telle dans l'esprit des pédagogues qu'il semble leur devenir difficile de dire s'il faut enseigner par compétences *parce qu'il faut enseigner aux enfants à résoudre des problèmes – toujours* ; ou si au contraire il faut enseigner sous la forme permanente de la résolution de problèmes *parce qu'il faut enseigner par compétences*. (Mais alors reste indéterminé, indéfiniment en défaut de légitimation et suspendu, ce qui justifie qu'il faille passer à la compétence, et à la résolution de problèmes. Il semble qu'on tienne là, avec l'éloge du « faire » contre le « seulement regarder », l'alpha et l'oméga de toute pédagogie : mais l'un et l'autre tournent en rond et se poursuivent en cercle⁸⁶...)

(Remarquons par ailleurs en passant que, dans cette logique où l'élève est en permanence placé en face de difficultés à surmonter, de problèmes à résoudre, *savoir* devient systématiquement pour lui (négativement) savoir *effacer* : savoir effacer dans le monde ce qui gêne (une difficulté, un problème, un obstacle) (cf. Thèse n° 14). L'enseignement fait dans le monde disparaître du négatif, au lieu d'y faire positivement apparaître quelque chose, comme c'est le cas au contraire dans la logique de *monstration* qui est celle de l'enseignement pensé comme intentionnalité : quand tout enseignement est enseignement *de quelque chose* ; c'est-à-dire a *un objet – dans le monde – qui lui est transcendant*. Cf. Thèse n° 1⁸⁷.)

*

« Dès lors que le savoir est d'abord une action, il exige, comme toute action, des compétences ou plus précisément une compétence qui est celle de problématiser⁸⁸. » L'enseignant qui enseigne en *montrant* seulement quelque chose (en-deçà ou au-delà de tout problème) n'enseigne pas encore. (De même, un élève qui se contente d'écouter ou de regarder quelque chose, n'*apprend* encore rien, au sens strict.) Le monde, pour le pédagogue, n'existe que problématisé. Lire un poème de Rimbaud dans une classe, en disant que c'est un poème de Rimbaud, même en expliquant pourquoi c'est un poème de Rimbaud : voilà qui n'est pas encore enseigner. (Puisque pendant ce temps que l'enseignant lit ou parle, les élèves, eux, ne *font* rien. Dans la pédagogie du faire, l'inactivité est logiquement

un scandale. Et si l'élève profitait de la lecture du poème pour m'échapper – pour s'échapper⁸⁹ ?)

Voir (ou montrer) est de toute façon toujours trop peu. On ne peut apprendre que ce que l'on fait⁹⁰. Sans doute même faut-il aller jusqu'à dire qu'on ne peut *voir* que ce qu'on a fait soi-même. Et si les faits qui sont ceux de la méthode scientifique expérimentale, dans une telle logique, servent de modèles souverains à tout apprentissage, c'est parce qu'il est bien connu depuis Bachelard que ces faits sont produits, fabriqués : les faits sont « faits » par nous. Ils sont « problèmes » ; ils ne sont pas absurdes données, contingences dont on ne sait que « faire » (comme l'est par exemple la bigarrure des espèces animales ou végétales, leur présence disparate et peu justifiée, dans l'univers⁹¹). Si les « faits » de la science expérimentale sont si valorisés par le pédagogue, c'est parce qu'ils sont faits pour résoudre un problème ou en poser un. Ils ne sont pas des faits qu'on accueille seulement (comme on accueille le fait qu'il y a le frêne, le chêne, le hêtre et le mimosa ; qu'il y a Hugo, Verlaine, Mallarmé et Lautréamont...)

Il est frappant de constater que l'accueil des choses les plus simples du monde (l'arbre, la ruine antique dans la forêt, le petit quatrain qui rime, l'oiseau) désempare à ce point l'activisme du pédagogue, son zèle, sa raison – sa volonté de maîtrise⁹². Existe au fondement du présupposé que ne peut jamais importer que ce que je *fais* une défiance (un soupçon ?) à l'égard de qui est simplement donné. Ceci explique que cette pédagogie soit si à l'aise avec les activités scientifiques du laboratoire ou des mathématiques ; si embarrassée en revanche avec toutes les activités de pur accueil (comme est l'herbier ou le cahier destiné à recueillir, accueillir, les poèmes rencontrés : laissés dans leur juxtaposition aproblématique, et conservé sans autre raison que d'avoir été rencontrés un jour...) Cela ne veut pas dire que l'animal, par exemple, sera exclu de l'enseignement : mais il faudra qu'il soit inclus dans une activité problématisée, qui permettra de le faire entrer dans la classe (comme ressource au service de l'apprentissage). De même que par les pédagogues n'est pas du tout exclue la lecture d'un poème, à l'occasion : celle-ci, certes, ne peut être la *fin* de la séquence d'enseignement ; mais on peut l'intégrer à condition qu'elle ait un but hors d'elle-même – en un objectif extérieur et contrôlable, pris à une liste d'objectifs préétablis⁹³...

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

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

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

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

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

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

*

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

Les problèmes que dans l'école actuelle on soumet aux enfants, selon la pédagogie des compétences, sont les problèmes venus du monde réel, de la « vraie vie ». La soumission intellectuelle de l'école (accomplie par ses pédagogues) se situe exactement ici : non dans les solutions qui seront ensuite apportées aux problèmes posés (celles-ci seront très exactes, toujours) ; mais, en amont, dans l'acceptation des problèmes tels qu'ils sont et de la manière de les poser¹⁰⁵. La phrase du pédagogue : « Toute compétence [...] implique le refus de la contingence, de la tyrannie du fait brut, du "c'est comme ça"¹⁰⁶ » pouvait faire penser qu'on avait affaire avec cette attitude à une pédagogie de la contestation – refusant les choses telles qu'elles sont. Or une telle attitude, si elle refuse en effet de *percevoir* les choses dans l'ici et maintenant qui est celui de la perception (de la façon que nous avons exposée ci-dessus), accepte toujours déjà en revanche *les problèmes, tels qu'ils sont* – les problèmes tels qu'ils sont toujours déjà posés en ce monde. Elle les accepte et avec zèle se met au service de leur solutionnement et dissolution (*solving*¹⁰⁷).

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

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

« ... le problème comme obstacle, et le répondant comme Hercule. »
« ... comme si la pensée ne devait pas chercher ses modèles dans des aventures plus étranges ou plus compromettantes¹⁰⁹. »

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

Prenant pour modèle (exclusif ou presque) les découvertes à son époque récentes de la physique relativiste et quantique, Bachelard, dans ses nombreux ouvrages des années 1930 et 40, affirme qu'il n'y a de science qu'allant à l'encontre de l'expérience sensible. « En fait, dans une éducation de rationalisme appliqué, [...] le maître se présente comme un négateur des apparences [...] »¹¹⁰. « Un esprit, par conséquent, ne se forme qu'en construisant lui-même les faits – et en problématisant (à l'encontre du « donné » et de « l'expérience première », qui font obstacle¹¹¹). C'est au point que la notion philosophique de « donné » est entièrement disqualifiée chez Bachelard, et condamnée comme « impropre¹¹² ». « En toutes circonstances, l'*immédiat* doit céder le pas au *construit*¹¹³. » Le savant, comme le pédagogue, ne peut se sentir à l'aise, dit Bachelard, que devant un fait qu'il a lui-même construit ; que devant une situation qu'il a lui-même problématisée. (Et l'esprit scientifique, comme le philosophe en fait lui-même l'aveu, ne pourra que se désespérer à l'inverse devant ce qui est seulement là, sans plus¹¹⁴.)

On comprend qu'existe une affinité profonde entre ces développements de Bachelard et le pédagogisme des situations-problèmes. Il est tout à fait légitime que les pédagogues s'y réfèrent¹¹⁵ et que [*à suivre !*] [...]

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

[*En cours de rédaction.*]

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

Ce paragraphe sera l'occasion de démarquer la pédagogie Freinet de la logique de la compétence.

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

THÈSE N° 9

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

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

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

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

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

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

THÈSE N° 10

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

Arendt

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

Ainsi l'enfant, objet de l'éducation, se présente à l'éducateur sous un double aspect : il est nouveau dans un monde qui lui est étranger, et il est en devenir ; il est un nouvel être humain et il est en train de devenir un être humain. Ce double aspect ne va absolument pas de soi et ne s'applique pas aux formes animales de la vie ; il correspond à un double mode de relations, d'une part la relation au monde et d'autre part la relation à la vie. L'enfant partage cet état de devenir avec tous les êtres vivants ; si l'on considère la vie et son évolution, l'enfant est un être humain en devenir, tout comme le chaton est un chat en devenir. Mais l'enfant n'est nouveau que par rapport à un monde qui existait avant lui, qui continuera après sa mort et dans lequel il doit passer sa vie. Si l'enfant n'était pas un nouveau venu dans ce monde des hommes, mais seulement une créature vivante pas encore achevée, l'éducation ne serait qu'une des fonctions de la vie et n'aurait pas d'autre but que d'assurer la subsistance et d'apprendre à se débrouiller dans la vie, ce que tous les animaux font pour leurs petits.

Cependant, avec la conception et la naissance, les parents n'ont pas seulement donné la vie à leurs enfants ; ils les ont en même temps introduits dans un monde. En les éduquant, ils assument la responsabilité de la vie et du développement de l'enfant, mais aussi celle de la continuité du monde ¹²⁹. Ces deux responsabilités ne coïncident aucunement et peuvent même entrer en conflit. En un certain sens, cette responsabilité du développement de l'enfant va contre le monde : l'enfant a besoin d'être tout particulièrement protégé et soigné pour éviter que le monde puisse le détruire. Mais ce monde aussi a besoin d'une protection qui l'empêche d'être

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

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

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

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

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

*

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

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

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

Nota Bene n° 1 : Arendt. Un conservatisme ?

[*En cours de rédaction.*]

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

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

Foucault
(1/2)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*

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

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

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

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

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

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

tout le monde – est demeurée au-dessous du seuil de description. Être regardé, observé, raconté dans le détail, suivi au jour le jour par une écriture ininterrompue était un privilège¹⁸⁵.» Chaque élève aujourd'hui peut jouir du privilège exorbitant. (On retrouve ici l'inversion de la direction des regards signalée ci-dessus [au 2^o, §2], qui correspond à ce que Foucault appelle ailleurs « renversement de l'axe politique de l'individualisation¹⁸⁶ » : pendant que le professeur se désindividualise, s'anonymise derrière les grilles d'évaluation « mutualisées », collectivement abondées, et se dissout dans la « communauté éducative » et le continuum de « coéducation », les élèves, eux, ne cessent de s'individualiser.)

Et si dès avec ces dispositifs de suivi, ces référentiels, ces marqueurs, ces indicateurs, ces balises, etc., il est possible de parler d'une « technologie » nouvelle de l'évaluation – et ce, même en amont de son branchement effectif sur les appareils en réseaux du monde numérique –, il est évident que ce branchement, actuellement en cours, est en train de donner à cette technologie une puissance de diffusion et une efficacité beaucoup plus considérables¹⁸⁷. (Il serait pour cette raison difficile d'évoquer le « livret personnel de compétences » sans soulever cette question connexe – mais décisive – du branchement ou raccordement de ces livrets personnels à des « mémoires centrales » (ou « bases de données »), où se constituent de grands fichiers gérés administrativement et interconnectés, avec numéros de matricules transversaux, échappant aux seules écoles, fichiers possiblement mis à disposition d'autres services de la machine étatique¹⁸⁸.)

(Les disciplines, au mieux, ne pouvaient sanctionner que l'acquisition par l'élève de connaissances et de savoir-faire concernant tels et tels domaines *du monde* : la liste des acquis d'un élève qu'elles auraient fait figurer dans un livret « personnel » n'aurait jamais pu être autre chose qu'une liste d'objets juxtaposés, catalogués, hétéroclites, ou hirsutes – mais objets *du monde* : « a appris en classe la reproduction sexuée des plantes », « a appris l'histoire des États-Unis d'Amérique », « la littérature ou la philosophie des Lumières en Europe », « la géographie du Japon », « la loi de gravitation universelle », etc. (Qu'est-ce qu'un pouvoir aurait pu faire d'une liste pareille, d'un pareil livret, qui n'aurait ainsi parlé que d'*objets*... et n'aurait rien dit du *sujet* ?) Au contraire, la compétence, étant une évaluation, non d'une connaissance *du monde*, mais de capacités *de l'élève* (lesquelles sont comme *indépendantes des – ou au moins indifférentes aux – objets* enseignés¹⁸⁹), se doit de lister les acquis personnels *de l'élève* : le livret de compétences est donc nécessairement un livret en effet *personnel* : il ne dit rien du monde, il ne parle que de l'élève, qu'il ne cesse de circonscrire en sa personne, en sa personnalité¹⁹⁰. D'un tel livret, le monde peut bien être entièrement absent. En revanche, ce livret constitue l'élève – en sujet. Tout le ramène à lui, à sa personne¹⁹¹. Le livret le fabrique comme sujet – et spécifiquement sujet porteur de compétences, c'est-à-dire de ressources – sujet sur lequel est amené à s'exercer un jour – s'il ne s'exerce déjà – un certain pouvoir¹⁹².)

*

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

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

*

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

Conclusion

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

chiffrée (remise solennelle des copies, descendante par exemple, et *ex cathedra*, de 20 à 0, etc.). La compétence, discrète, silencieuse, supprime ce qu'il pouvait y avoir d'ostentatoire, voire de théâtral ou de spectaculaire, dans le système ancien (remise des prix et des accessits ; classement ; concours général ; etc.). Elle atténue voire efface ce que pour un élève aux faibles résultats avait d'inutilement blessant, humiliant, la note. Et c'est par ailleurs fondamentalement que la compétence est une évaluation *positive*. Sur ce point, même les déclarations les plus officielles¹⁹⁸ sont un peu plus que de vides déclarations d'intention : il faut entendre cette positivité en un sens profond. Elle indique que si dans sa démarche même l'évaluation sert à « repérer ce que sait un élève et non ce qu'il ne sait pas¹⁹⁹ », c'est qu'elle cherche non à retrancher, à déduire, mais à produire. (Alors que la note sanctionne – et fonctionne négativement : elle marque le manquement de l'élève, ce qu'il n'a pas su... elle *prélève* des points, *déduit*²⁰⁰.)

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

[...]

*

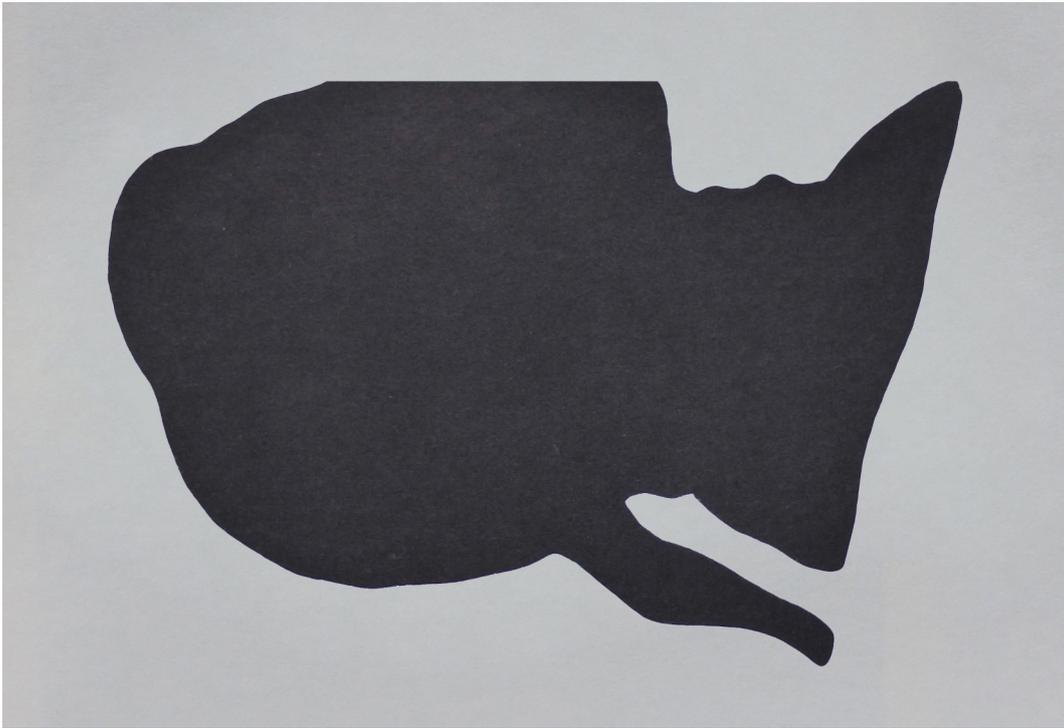
Enfin, le détour par Foucault rend possible un dernier dévoilement, qui achève de rendre abyssale, ou tragique, la naïveté de celles et ceux qui s'obstineraient à voir, dans la compétence, le moyen de s'affranchir des violences de la notation ancienne. Un tel affranchissement présuppose que la compétence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

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

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

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

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



THÈSE N° 16

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

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

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

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

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

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

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

*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*

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

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

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

« Malgré tout, la pédagogie a de beaux jours devant elle, car elle peut s'appuyer sur des alliés puissants : tous ceux dont elle sert les intérêts. »

J.-Cl. Milner, *De l'école*, p. 75.

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

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

Hannah Arendt, *Condition de l'homme moderne*, trad. G. Fradier, rééd. Pocket, 1983, p. 321-322.

« ... nous sommes actuellement dans le monde selon la modalité de privation de monde. »

Frank Fischbach, *La Privation du monde*, Vrin, 2011, p. 21.

Une capture totale, poussée à son comble, de l'enseignement par la pédagogie correspondrait au moment où l'enseignement n'irait plus aucunement aux « objets » enseignés (désignés par l'enseignement) mais, suivant la logique propre à l'approche par compétences, serait en permanence reversé au compte du « sujet » apprenant... Rien (aucun *objet*) ne serait plus appris pour lui-même ; tout n'aurait lieu toujours qu'au profit de l'élève (le *sujet*), ainsi doté – à l'occasion de leçons successives – de telle et telle compétence²⁴⁷. Aussi aurait-on pour finir tellement arraisonné l'enseignement qu'on n'enseignerait, à la lettre, plus *rien*

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

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

*

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

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

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

épuré, désobjectivé²⁵¹ ». C'est parce que l'enseignement cesse, dans l'approche par compétences, de se rapporter à un objet capable d'importer, qu'il laisse le sujet s'enfermer en lui-même (et en même temps devenir parfaitement impuissant) – et qu'il se fait, à mesure qu'il abandonne la tâche intentionnelle des disciplines-*fächer*, toujours plus *disziplin*-disciplinaire : « ... cette figure du sujet retiré et évidé [...] est aussi, en raison même de son retrait, de son repli et de son évidement, un sujet *impuissant*, soumis à la logique du Capital dans l'exacte mesure où lui ont été soustraits tous les points d'appui susceptibles d'étayer une résistance possible²⁵² ». Telle est la promesse non tenue (ou trop bien tenue) de la compétence : elle faisait au sujet la promesse qu'on s'occuperait activement de lui (« l'élève mis au centre du système éducatif... ») ; elle lui promettait qu'il serait toujours mieux muni et toujours mieux doté (de capacités) (promesse d'*empowerment*) ; elle lui promettait énergie, créativité, puissance d'agir : or elle ne fait en réalité – précisément en se concentrant sur le sujet, en le détachant du monde et des objets, et des autres –, que fabriquer les conditions d'émergence d'un sujet entièrement dépendant, impuissant – et dont même les rares puissances (compétences) n'existent que branchées sur des dispositifs auxquels il lui faut pour les faire exister se livrer sans merci.

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

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

Franck Fischbach, *Sans objet*, p. 22

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

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

Ne serait-il pas cependant excessif d'exiger pour la discipline telle qu'enseignée devant des élèves de collège voire de primaire le même impératif absolu et intangible de non-fermeture que pour la même discipline enseignée à l'université, à la pointe la plus avancée de la recherche ²⁵⁴ ?

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

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

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

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

*

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

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

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

*

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

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

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

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

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

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

Le programme définit ce que les élèves doivent avoir acquis à la fin de l'année. [...] Dans le cadre de ce programme, les professeurs exercent leur liberté pédagogique, en particulier :

- pour organiser leur progression de cours sur l'ensemble de l'année scolaire en l'adaptant à leurs élèves ;
- pour articuler de façon cohérente les savoir-faire applicables à des données quantitatives et aux représentations graphiques avec le traitement du programme ;
- pour adapter leurs méthodes de travail à leurs élèves ²⁶⁰.

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

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

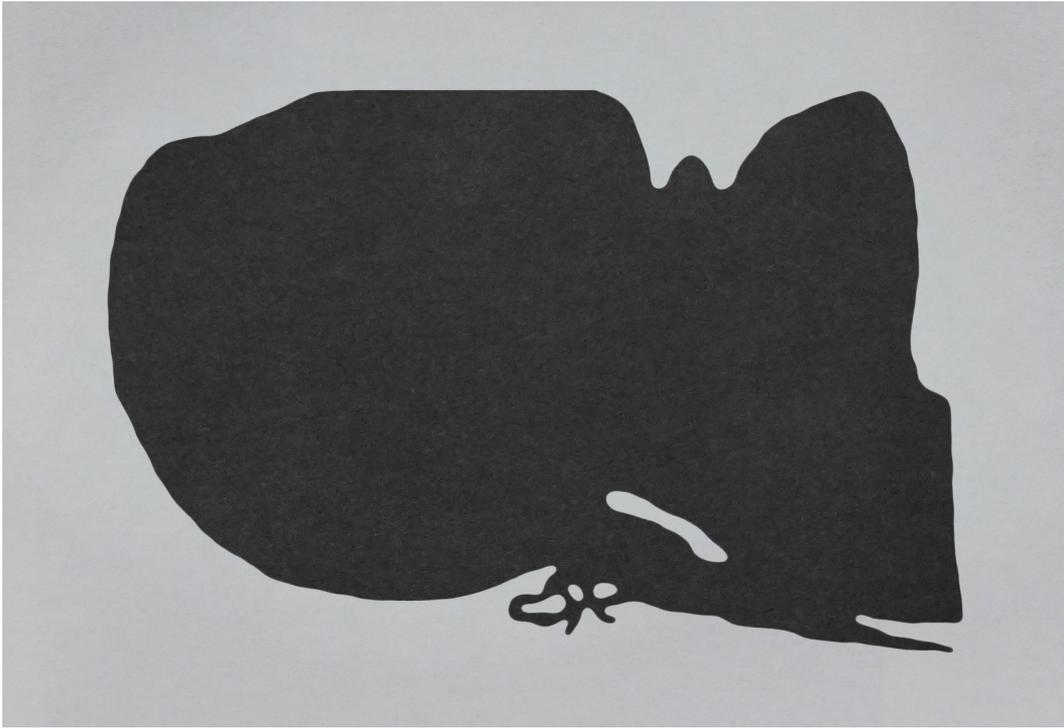
La capture dont il a été ici question prend, *institutionnellement*, des formes diverses (aux différents étages de l'édifice scolaire). Dans les collèges et les lycées, des textes nouveaux garantissent aux principaux et proviseurs un « rôle déterminant » dans « le pilotage pédagogique et éducatif des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

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

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

NOTA BENE N° 4

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



THÈSE N° 18

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

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

Andreas Gelhard

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

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

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

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

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

Or ces deux « étapes » se déterminaient en réalité l’une l’autre : on implémente plus difficilement de l’intelligence que des compétences (ou que de bons comportements). C’est en faisant sauter la barrière limitative qui avait fait se fixer l’attention sur la seule intelligence que McClelland put engager la psychotechnique sur une voie qui allait la transformer en profondeur et, en lui procurant l’efficacité nécessaire, lui assurer la pénétration que l’on sait dans le monde du travail, puis dans celui de l’éducation et de la formation – à partir des années 1980 et 1990²⁷⁵. On comprend que c’est par le concept de compétence que la psychotechnique, dépassant les limitations que sa première existence avait instituées, se donnait les moyens de devenir une « *menschenlenkung* » digne de ce nom – c’est-à-dire un « gouvernement », un « pilotage », capable de *produire* des comportements. (Si les dictionnaires du français, à l’article « psychotechnique », donnent aujourd’hui encore pour définition : « Ensemble des méthodes servant à évaluer (pour l’orientation professionnelle, l’organisation du travail) les réactions, les aptitudes mentales, sensorielles et psychomotrices d’un individu²⁷⁶ », c’est qu’ils continuent de renvoyer au sens qui lui fut donné par la « première » psychotechnique dans les années 1900-1930. Il faudrait aujourd’hui, très simplement, compléter : « Ensemble des méthodes servant à évaluer *et à créer* les réactions, les aptitudes mentales, sensorielles et psychomotrices d’un individu. ») Le geste théorique original de Gelhard consiste précisément, dès lors, à suivre généalogiquement le concept de « psychotechnique » et son virage dans la seconde moitié du XX^e siècle – en restant sur sa trace dans la période même où, rappelons-le, les protagonistes cessent quant à eux de s’en réclamer : le *terme* de psychotechnique a tendance en effet à tomber en désuétude après 1945. Or le recul du mot, dit Gelhard, ne doit pas tromper : la psychotechnique connaît depuis les années 1950 et 1960, dans le domaine de l’« organisation » du travail et de la formation, un renouveau considérable – et c’est cette histoire qu’il s’agit de suivre si l’on veut en particulier comprendre la portée de son concept central : la compétence²⁷⁷.

*

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

d'apprentissage individuel et différentiel, qui est de surcroît infini. (Car on n'a jamais acquis toutes les compétences possibles ; et dans chacune, on n'atteint jamais le niveau le plus élevé, qui n'existe pas ; il reste toujours possible de s'améliorer²⁷⁸.) Au contraire de l'intelligence (celle-ci considérée comme « innée » dans la première psychotechnique américaine : ne laissant par conséquent que peu de prise à l'amélioration), la compétence est, par nature, « *lernbar* » et « *trainierbar* » : elle peut être apprise et entraînée²⁷⁹. On comprend qu'il convient alors de faire entrer chacun – *différentiellement* – dans cette vaste dynamique d'apprentissage positif et d'amélioration de soi par entraînement infini. La nouvelle psychotechnique est en ce sens un vaste « *Lernprogramm* », un vaste « programme d'apprentissage » (étendu à l'ensemble de la société et, pour chaque individu, à l'ensemble de sa vie) : le test n'y prend plus son sens qu'en rapport avec un possible entraînement rectificateur, dont il n'est que l'accompagnement nécessaire, le jalon régulier²⁸⁰. Il ne s'agit plus pour la psychotechnique de trancher dans la population pour en extraire quelque groupe privilégié, ou en exclure quelque autre : la psychotechnique est là pour accompagner (ou conduire) (*lenken*) la totalité d'une population – différenciellement²⁸¹ – sur un programme général d'*apprentissage* (de comportements appropriés et efficaces). La psychotechnique est donc bien aussi, fondamentalement, une pédagogie. (Et c'est donc intrinsèquement que le destin de la psychotechnique va se trouver lié, dans les années 1970-1980, à celui des sciences de l'éducation naissantes.)

Dans un tel cadre, l'évaluation (le *test*) change de nature. 1° Il s'agit en effet de produire une évaluation qui n'exclut pas (toute gouvernementalité ou *menschenlenkung* sait qu'à terme l'exclusion est socialement inefficace, et très coûteuse ; il faut privilégier les solutions intégratrices, inclusives, ne laissant personne en dehors du champ) (il faut qu'il n'y ait qu'un seul champ) ; 2° il s'agit de produire une évaluation qui ne lâche pas l'individu, mais le serre de près, individuellement, différenciellement – et le harnache sur un chemin propre d'apprentissage (auto-évaluation et disciplinarisation de soi, dispositifs curriculaires, parcours individualisés). La compétence ne prononce pas « de verdicts » : mais permet, pour chacun, « de constat[er] des besoins d'amélioration²⁸² ». L'individu se disciplinarise lui-même en acceptant cette logique du chemin – long, infini, broussailleux – d'amélioration de soi. Il ressemble en cela au croyant pris en charge par la pastorale ascétique protestante : il travaille avec obstination, sur ce chemin difficile, à son épanouissement. (Seulement les jalons du chemin, ou « parcours », et les conditions du salut nouveau, sont entièrement fixés extérieurement à lui – par l'instance qui a le pouvoir de déterminer les compétences « à acquérir », les comportements « attendus ».)

*

La psychotechnique, comme on l'a vu, se place dès son origine en position ancillaire. Stern et Münsterberg, au commencement du XX^e siècle, admettaient sans ambages qu'en tant que tenants d'une « psychologie appliquée » ils mettaient leur savoir technique au service de buts, de tâches sociales (*Kulturaufgaben*), dont la détermination ne devait pas relever de la psychologie, mais de sphères (politiques, administratives) extérieures²⁸³. Münsterberg en particulier se pensait explicitement en technicien, mettant sa (psycho)technique au service de buts décidés ailleurs – dont la détermination dépassait son domaine de compétence et ne le regardait pas. Ce qui est en jeu est partout, pour lui, une « optimisation des moyens » : la question des fins n'est pas de son ressort²⁸⁴. (C'est par sa définition même que la psychotechnique se plaçait ainsi en position ancillaire : de même exactement aujourd'hui, les pédagogues ou chercheurs en sciences de l'éducation admettent comme fait intangible la nécessité de passer à l'approche par compétences : et, mettant leurs savoirs et techniques à contribution, inventent les instruments et outils nécessaires à sa mise en œuvre dans les classes²⁸⁵.)

C'est que, comme le montre précisément Gelhard, la tradition psychotechnique n'a pas disparu avec ses pionniers (ni avec le terme tombé en désuétude après 1945). Gelhard prend l'exemple d'un manuel de psychologie de l'éducation, paru en Allemagne en 2010 ; on y lit explicitement que les différentes « composantes de l'éducation » (« *Bildungskomponente* ») ont pour but l'implémentation ou la production de « traits de personnalité socialement souhaitables [*gesellschaftlich wünschenswerte Persönlichkeitsausprägungen*]²⁸⁶ ». Or une telle déclaration, remarque Gelhard, n'est pas un fait isolé ; elle consonne avec les orientations données en Allemagne par le Ministère fédéral de l'Éducation lui-même²⁸⁷. L'enseignement consisterait, non plus dans la désignation d'un objet du monde à *un élève* (datif), mais dans la production *en un élève* (locatif, ablatif ?) de traits de personnalité (*socialement* requis ou souhaitables). Et, dans de tels dispositifs, la détermination des « traits de personnalité » qui sont effectivement considérés comme « socialement souhaitables [*gesellschaftlich wünschenswert*]²⁸⁸ » est, comme le montre Gelhard, « abandonnée à la “société”²⁸⁸ » : en l'occurrence à l'instance de pouvoir qui a la main sur l'établissement des grilles et des référentiels de compétences. « On ne peut démontrer plus clairement que la tradition de la psychotechnique est bien vivante²⁸⁹. » (Et l'on ne peut faire plus clairement apparaître le rôle absolument central que le concept de compétence est amené à jouer dans le fonctionnement d'une telle psychotechnique.)

*

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

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

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

*

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

désormais, est celui qui *peut*. L'épreuve, le test, la probation (*Bewährung*), ne cherche plus à déterminer si l'individu est pécheur ou exempt de péché : mais s'il est capable ou non capable, apte ou inapte – s'il dispose ou non de telle ou telle compétence requise. « L'éthique n'est plus basée sur la différenciation essentielle permis/défendu, mais sur la différenciation pouvoir/ne pas pouvoir²⁹⁷. » (Et la question du pouvoir/ne pas pouvoir est une question que décide le psychologue : l'« aptitude » est désormais une caractéristique *essentiellement* psychologique²⁹⁸.) Or une fois ce basculement effectué, c'est l'ensemble du monde qui se trouve ravalé au rang d'une immense machine technique : car la question qui se pose désormais est pour chacune des pièces de cette machine de savoir si elle convient, est apte (*geeignet*) ; si elle *peut* faire ce à quoi elle est, dans la machine, destinée. Le propre de la psychotechnique aura donc été de faire basculer la gestion des comportements des hommes (*Menschenlenkung*) du domaine de la morale à celui d'un schéma techniciste – psychologique²⁹⁹. Et les éléments non aptes en un certain champ ne sont pas même éliminés : mais on reconstitue ailleurs si besoin un lieu où ils puissent fonctionner, selon leurs potentialités propres, reconsidérées. Il n'y a pas d'extérieur au régime de l'aptitude (*Eignung*). Dans un tel régime, toute question n'est jamais plus que technique (psychotechnique). (Dès lors, elle ne peut plus être ni politique ni morale.)

La psychotechnique, en s'étendant, transforme les problèmes sociaux et politiques en des problèmes personnels et individuels – lesquels ne relèvent plus que d'un « accompagnement » ou d'un « appui » psychologique. « L'une des stratégies les plus importantes des programmes psychotechniques consiste dans le fait qu'on interprète les problèmes structurels des sociétés industrielles hautement développées comme si l'on ne pouvait attendre de solution d'une action politique, mais seulement d'un traitement psychologique³⁰⁰. » Dès lors que le psychotechnicien a accepté de placer – et c'est sa décision primordiale – la question des *buts* en dehors de sa sphère d'influence, il ne peut plus très logiquement s'occuper que de *moyens* : et les moyens de résoudre les problèmes qui se posent à lui, dans sa sphère, ne sont jamais plus que des moyens psychologiques. Le monde industriel nouveau crée-t-il des conditions de travail pénibles voire invivables pour une large part des employés d'un secteur : la psychotechnique interviendra pour affronter ces problèmes (qu'elle ne nie pas) ; mais c'est sur le versant des individus et de leurs ressources psychologiques, et sur ce seul versant, qu'on la verra se mettre en quête de remédiations. (Le reste est accepté comme une fatalité.) Le psychotechnicien viendra alors en aide à l'individu – en cherchant à le munir des compétences utiles pour lui permettre de s'adapter de façon plus efficace dans un tel milieu, devenu en effet possiblement inamical voire hostile. Rendre – en travaillant sur l'individu, psychotechniquement – le travail et la vie toujours possibles malgré tout. (La résilience acquiert dans cette configuration une place particulière : elle est la compétence suprême d'adaptation à des états de fait sur lesquels on accepte

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

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

*

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

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

protestante, lequel était toujours et nécessairement pécheur, toujours en manquement par rapport à l'énormité de l'exigence éthique, au quotidien. Dès lors, l'individu est toujours à la fois « *hilflos* » (« démuni », « désemparé ») et « *hilfsbedürftig* » (en « demande d'aide »). C'est dans cet état que bienveillamment lui viennent en aide ceux chargés de sa conduite : les pasteurs du protestantisme piétiste, comme les modernes psychotechniciens ; comme aussi les modernes pédagogues. Dans une telle *menschenlenkung* est donc encouragé tout ce qui permet de maintenir en permanence les personnes dans ces dispositions de détresse et de perplexité : en état de perpétuel défaut par rapport à ce qui est exigé d'elles³⁰⁷. Car ainsi (en demandant l'impossible) les place-t-on dans la situation de devoir en permanence travailler sur soi, agir sur soi, pour tenter (indéfiniment car la tâche est vouée à l'échec) de corriger leur insuffisance, et de se maintenir à flot vaille que vaille... La vie de l'individu, isolé, ramené en permanence à soi, devient une éducation permanente de soi, un permanent et infini travail sur soi. D'où aussi la responsabilité nouvelle incombant à l'individu d'« apprendre à apprendre » (nouvelle compétence-clef du dispositif). L'apprentissage, en devenant lui-même une compétence (compétence de second degré), referme le cercle du système sur une pédagogie infinie, l'individu étant en permanence sollicité pour « planifie[r] [son] propre comportement d'apprentissage³⁰⁸ ». Tout échec est ainsi compensé par un apprentissage supplémentaire, une incitation à consolider le panel de ses compétences fragilisées : c'est le schéma d'une autorégulation cybernétique – qui demeure sans négativité possible. « Cette manœuvre stratégique consistant à appréhender le processus d'apprentissage – duquel des compétences devraient découler – comme étant lui-même le produit de compétences ayant à être apprises, marque le point central de cette nouvelle psychotechnique³⁰⁹. » Gelhard parle à ce titre de « refermeture du concept de compétence³¹⁰ ». On ne sort plus du plan (fonctionnel) (cybernétiquement piloté).

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

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

« Wenn Lernen mit Hegel als Erfahrung begriffen werden kann, bedeutet also, dass das Spiel der Mächte offengehalten werden muss, damit Erfahrung – und damit Lernen – möglich bleibt. »

Andreas Gelhard, *Kritik der Kompetenz*, p. 149

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

À l'encontre d'un tel schéma, Andreas Gelhard convoque le livre, en Allemagne célèbre, de Günther Buck, *Lernen und Erfahrung*, lequel proposait une autre vision de ce que veut dire apprendre – envisageant un apprentissage dit « négatif » en cela qu'il n'aurait pas à effacer la dimension du conflit mais la trouverait au contraire à son principe même (dans le concept d'expérience – dialectique – repris de Hegel). « *Lernen erscheint in dieser Perspektive als ein konflikthafte Geschehen [...]*³¹¹. » Si Buck se réfère à la phénoménologie husserlienne et à la structure d'anticipation commandant à toute conscience³¹², c'est cependant pour constater que Husserl ne laisse pas de place à l'inattendu, et donc à la possibilité d'une correction (de l'expérience) (du cadre même de l'expérience). Buck joue finalement Hegel contre Husserl, dans le but d'obtenir un concept d'expérience « négatif », c'est-à-dire capable de prendre en compte une remise en cause même des étalons de mesure (*Maßstäbe*) de l'expérience³¹³. Ce sur quoi insiste Buck, c'est que l'expérience n'est pas une structure figée dans le sein de laquelle viendraient se couler les différents apprentissages, un à un accueillis. Puisque c'est la structure même de l'expérience que certains apprentissages, possiblement, ont le pouvoir de remettre en question. « En réalité pourtant, en faisant comme dit Hegel l'expérience de la non-vérité du premier concept, nous faisons une expérience sur le mode d'expérience qui a été le nôtre jusqu'ici³¹⁴. » Autrement dit, ce processus de l'expérience ne se contente pas de donner le « cadre » à l'appréhension et à la connaissance des objets : mais il doit aussi être compris comme expérience sur les modes même de l'expérience ; il est toujours lui aussi possiblement en question. Et un apprentissage véritable n'est pas seulement découverte d'un objet nouveau ; mais est précisément un apprentissage

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

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

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

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

*

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

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

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

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

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

Adorno, *Minima Moralia*, § 126 (« QI »), p. 223-224, trad. fr., p. 263.

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

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

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

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

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

6 Sur cet aspect, voir la Thèse n° 2.

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

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

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

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

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

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

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

14 C'est le quatrième slogan essentiel de cette pédagogie : « Redonner du sens aux savoirs » (après « l'élève au centre », « l'interdisciplinarité » et la logique ou philosophie de la « ressource »). Sur ce sens « redonné », voir Thèse n° 21.

15 Par exemple : Christophe Dierendonck, in *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, coll. « Pédagogies en développement », Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2014, p. 315 ; ou : Chantal Serres, « Avant-propos », *ibid.*, p. 17-18.

16 Définition préliminaire donnée dans le « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture », Ministère de l'Éducation nationale, 2015, p. 2. / Voir aussi la définition donnée par France-Compétences : « La compétence peut être envisagée comme la mobilisation de manière pertinente de ressources (par exemple : savoirs, savoir-faire techniques, savoir-faire relationnels) [...]. » (France-Compétences, « VADEMECUM » [Vademecum relatif au répertoire national des certifications professionnelles], juillet 2022, p. 24).

17 Le terme de « ressource » est aujourd'hui omniprésent dans les écoles : la pédagogie et ses plateformes (Eduscol ; Canopé et sa canothèque ; le CLEMI ; l'association d'intérêt général R2E, etc.) mettent à disposition des enseignants des *ressources* pédagogiques. La bibliothèque du lycée et du collège (appelée CDI) est un lieu de *ressources* et d'*exploitation de ressources* (l'information étant pensée comme ressource). Mais le savoir est, tout aussi bien, *ressource* – par exemple dans les situations de gestion de conflits ou de vie de classe. Certaines personnes, enfin, deviennent possiblement des *ressources* : on appelle alors ces personnes des « personnes-ressources ».

18 « Par-delà leurs divergences, beaucoup (De Ketele, 2000 ; Beckers, 2002 ; Dolz & Ollagnier, 2002 ; Jonnaert, 2002 ; Lasnier, 2000 ; Le Boterf, 1994, 1997 ; Legendre, 2001 ; Perrenoud, 1997 ; Rey, 1996 ; Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2003 ; Roegiers, 2000, 2003 ; Scallon, 2004, etc.) estiment en effet qu'une compétence authentique exige, non pas la mise en œuvre d'une action automatisée en réponse à un signal, mais la "mobilisation" à bon escient de différentes "ressources" pour répondre à une situation qui est à la fois inédite et complexe. » (Bernard Rey, *La Notion de compétence en éducation et formation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Éducation, 2014, p. 30) / « Une approche par compétences précise la place des savoirs – savants ou non – dans l'action : ils constituent des *ressources* – souvent déterminantes – pour identifier et résoudre des problèmes, préparer et prendre des décisions. » (Philippe Perrenoud, *Construire des compétences dès l'école*, coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques », ESF éditeur, 1997, p. 70 : paragraphe intitulé : « Aborder les savoirs comme des ressources à mobiliser ») « Insistons simplement ici sur cette *double face* de toute compétence, qui peut, selon les moments, mobiliser des ressources ou fonctionner elle-même comme ressource au profit d'une compétence plus vaste. » (*ibid.*, p. 36)

19 Sur cette question, voir par exemple : *De Monsieur Rey, pédagogue*, Pontcerq, 2023.

20 « Tant l'esprit d'imitation peut faire faire des choses aux moins douées. » (*Zazie dans le métro*)

21 Étienne Bimbenet, *L'Animal que je ne suis plus*, Gallimard, coll. Folio, 2011, p. 328. (Pour l'exemple des enfants de 14 mois allumant la lumière avec le front, Bimbenet renvoie à : Andrew N. Meltzoff, « *Imitation and Other Minds : the 'like me' Hypothesis* », in Susan Hurley et Nick Charter (dir.), *Perspectives on Imitation: from Neuroscience to Social Science*, Cambridge, The MIT Press, 2005, vol. 2, p. 58-59.) (Sur l'émulation, il renvoie à Michael Tomasello : *Aux origines de la cognition humaine* [1999], trad. Y. Bonin, La Découverte, 2022, p. 41.) Étienne Bimbenet s'appuie ailleurs sur des études de David Premack : « les enfants imitent pour imiter, quand les chimpanzés imitent pour obtenir la nourriture » (David Premack, « *Why Humans Are Unique: Three Theories* », *Perspectives on Psychological Science*, vol. 5, n° 1, 2010, p. 11, cité in Bimbenet, *Le Complexe des trois singes. Essai sur l'animalité humaine*, Seuil, 2017, p. 237.)

22 Étienne Bimbenet, *L'Animal que je ne suis plus*, op. cit., p. 339.

23 A. Jarry, « La Tiare écrite », in *La Plume*, 1^{er} avril 1903.

24 Étienne Bimbenet, *L'Animal que je ne suis plus*, op. cit., p. 339.

25 *Ibid.*

- 26 *Ibid.* (La question se pose alors de savoir s'il serait possible de dresser des bêtes non-humaines à imiter bêtement (c'est-à-dire à la manière humaine)... Deviendraient-elles alors humaines ?)
- 27 « Leurs modèles ne sont-ils pas plutôt des postures qui les frappent, des rôles qui leur plaisent, des personnages qui les impressionnent, des personnes qu'ils admirent ? » (Jacqueline Nadel, *Imitation et communication chez les jeunes enfants*, PUF, 1986, p. 56 ; cité par Bimbenet, *L'Animal que je ne suis plus*, op. cit., p. 330)
- 28 « Ce décentrement systématique, Merleau-Ponty l'a thématiqué à travers le concept de "chair", ce corps définitivement impropre, mimétiquement vagabond, empathiquement happé par tous les autres corps alentour. » (Étienne Bimbenet, *L'Animal que je ne suis plus*, op. cit., p. 375.)
- 29 Sur la compétence comme « ascétisme » et « hygiène mentale », voir : *De la faiblesse de l'esprit critique envisagé comme « compétence »*, Pontcerq, 2022, par exemple p. 71 et 79.
- 30 E. Bimbenet, *Le Complexe des trois singes*, op. cit., p. 237.
- 31 E. Bimbenet, *Le Complexe des trois singes*, op. cit., p. 283. (Par cet aspect de remise en question de l'absolu de la vie est ici touchée la thèse n° 13 : « La pédagogie de la compétence est un zoocentrisme ».)
- 32 E. Bimbenet, *Le Complexe des trois singes*, op. cit., p. 237-238.
- 33 L'enseignement « n'est pas une simple pratique », mais « une institution vouée à réguler l'imitation humaine » (*Le Complexe des trois singes*, op. cit. p. 237.) (N. B. : Bimbenet écrit ici « pédagogie » et non « enseignement » ; mais le sens du passage autorise à entendre « enseignement », et non « pédagogie », dans la terminologie qui est la nôtre dans ce livre. Cf. *supra* : nota bene de l'introduction).
- 34 E. Bimbenet, *L'Animal que je ne suis plus*, op. cit., p. 306.
- 35 E. Bimbenet, *Le Complexe des trois singes*, p. 238.
- 36 Et l'enseignement n'est « institué » que pour permettre à l'élève de s'élever au-dessus de toute institution : « La fin de l'école, c'est d'élever l'homme au-dessus de toute institution, c'est de préparer l'homme à se faire juge de toutes les valeurs. » (Canguilhem, in *Libres propos* (1932), recension de : Alain, *Propos sur l'éducation*, cité in Dominique Lecourt, *Georges Canguilhem*, PUF, coll. « Que sais-je ? », 1^{ère} éd. 2008, 2^e éd. 2016, p. 102)
- 37 Cité par Angélique Del Rey, *À l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève compétent*, La Découverte, 2010, rééd. 2013, p. 34.
- 38 Kurt Goldstein, *La Structure de l'organisme*, p. 32, cité in E. Bimbenet, *Le Complexe des trois singes*, op. cit., p. 307.
- 39 Kurt Goldstein, *La Structure de l'organisme*, p. 170, cité in E. Bimbenet, op. cit., p. 307.
- 40 *Le Complexe des trois singes*, op. cit., p. 308 ; citation tirée de : *Le Normal et le pathologique*, PUF, Quadrige, 1993, p. 132.
- 41 Valéry, *Cahier B*, 1910, cité par G. Canguilhem, *La Connaissance de la vie*, Vrin, 1965, rééd. 1992, p. 117.
- 42 « Un profil de sortie de l'élève doit être défini [...]. » (Xavier Roegiers, « Quelle évaluation des compétences, au service de quel projet pour l'école ? », in Christophe Dierendonck, Even Loarer, Bernard Rey (dir.), *L'Évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, coll. « Pédagogies en développement », Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2014, p. 74)
- 43 J. Rancière, *Le Spectateur émancipé*, La Fabrique, 2008, p. 20.
- 44 *Ibid.*, p. 20 ; p. 57.
- 45 Cf. Thèse n° 1 : « La pédagogie de la compétence accomplit une destitution de l'intentionnalité. »
- 46 *Ibid.*, p. 20.
- 47 « Les images changent notre regard et le paysage du possible si elles ne sont pas anticipées par leur sens et n'anticipent pas leurs effets. » (Rancière, *op. cit.*, p. 114)
- 48 Et « [c]e heurt marque un bouleversement de l'économie "policière" des compétences » (J. Rancière, *op. cit.*, p. 68). Rancière commente par cette phrase le récit que Gabriel Gauny, ouvrier

menuisier, donne en 1848 de sa journée de travail : son regard sort du régime de sensorialité *attendu*.

49 « Les joujoux sont des leurres, pour que nous ne dépecions point de grandes proies... Et on nous donne un filet à papillons en gaze verte et des cages à mouches toutes petites, pour que nous n'attrapions que de toutes petites bêtes. » (Jarry, in *La Plume*, 15 juillet 1903)

50 J. Rancière, *op. cit.*, p. 81.

51 Nico Hirrt, marxiste précis – et l'un des premiers enseignants à être monté au créneau sur ces questions – faisait remarquer, en 2001, que tant que le savoir dispensé dans les écoles l'était à l'élite bourgeoise de la société l'enseignement n'avait pas eu besoin d'être encadré par la « pédagogie ». « Maintenant que l'enseignement général s'est largement ouvert aux enfants du peuple, on se préoccupe soudain d'instrumentaliser ces savoirs. » (Nico Hirrt, « Avons-nous besoin de travailleurs compétents ou de citoyens critiques ? À propos de l'approche par compétence », site de l'APED, mai 2001)

52 Alain, *Propos sur l'éducation. Suivis de : Pédagogie infantine*, PUF, coll. Quadrige, 6^e éd., 2005 [1^{ère} éd., 1932], p. 43-44.

53 *Ibid.*, p. 44.

54 *Ibid.*, p. 45.

55 La science peut bien faire des découpes dans cette normalité. Elle peut bien, par exemple, du groupe des individus normaux, arracher celui des autistes, des épileptiques, des surdoués, des attardés, etc., et administrer à chacun de ces groupes un enseignement spécifique (adapté, dit-elle ; basé sur l'étude scientifique de leur tare ou spécificité) : mais au sein de ce groupe, étudié de même scientifiquement, et *connu*, il ne sera enseigné jamais que selon une norme, c'est-à-dire tout aussi *normalement et normativement*.

56 « ... je me défie de ces expériences qui bouleversent aussitôt leur tendre et fragile objet. » (Alain, *op. cit.*, p. 44)

57 Cf. Thèse n° 13 : « La pédagogie de la compétence est un zoocentrisme. ».

58 « Dans quelle mesure est-il possible d'arriver à une *identification des compétences-clés indépendamment de la culture*, de l'âge, du genre, du statut, de l'activité professionnelle ? » C'est l'une des grandes questions que se posent les experts du DESECO (« Définir et Sélectionner les Compétences Fondations théoriques et conceptuelles », groupe de travail créé par l'OCDE en 1997) à l'occasion d'un symposium qui s'est tenu en Suisse en 1999. (Cité par Vincent Legeay et Angélique Del Rey, dans « De l'aptitude à la compétence », *Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Éducation*, 3.)

59 Sur cette question de la « culture » appréhendée négativement (comme contrainte, comme milieu) par la pédagogie de la compétence, voir la Thèse n° 14.

60 « Et vous êtes plaisant d'observer l'enfance d'aujourd'hui, qui, avec les mots de la langue, apprend en quelques mois la sagesse des siècles, quand l'enfance de l'espèce se montre sur toute la Terre en ses temples et ses dieux. » (Alain, *op. cit.*, p. 44)

61 « *De quo consultus, an esset / tempora maturae uisurus longa senectae, / fatidicus uates : 'Si se non nouerit' inquit. / Vana diu uisa est uox auguris...* » (Ovide, *Mét.*, III, v. 345 sq.)

62 Cf. *supra* : nota bene n° 1 de la thèse n° 5.

63 « Élever », pris ici dans le sens de hausser (*adtollere*, et non *educare*). « Les psychologues se trompent sur tout et sur eux-mêmes, par cette manie de vouloir connaître au lieu d'échanger et d'élever. » (Alain, *op. cit.*, p. 56).

64 Alain, *op. cit.*, p. 56.

65 « Il est plus vite fait de changer les hommes que de les connaître. » (Alain, *op. cit.*, p. 57) Et les connaître c'est s'empêcher de les changer. L'idée est nietzschéenne : « La connaissance tue l'action [*Die Erkenntnis tötet das Handeln*] ».

66 Jean-Pierre Bourgeois, in « Coopération Pédagogique » [publication de l'ICEM-Pédagogie Freinet], numéro de novembre 2005.

67 Cf. Thèse n° 1 : l'enseignement est intentionnel – tout enseignement est enseignement *de quelque chose*.

68 Au contraire, le pédagogisme de la compétence est un zoocentrisme, une régulation prudente et hygiéniste de la vie nue (cf. Thèse n° 13).

69 Deleuze, *Différence et répétition*, PUF, coll. « Épiméthée », 1968, p. 55.

70 « Cette mesure ontologique est plus proche de la démesure des choses que de la première mesure : cette hiérarchie ontologique, plus proche de l'hybris et de l'anarchie des êtres que de la première hiérarchie. Elle est le monstre de tous les démons. » (p. 55) / « l'hybris cesse d'être simplement condamnable, et le plus petit devient l'égal du plus grand dès qu'il n'est pas séparé de ce qu'il peut. » (*ibid.*) / « L'Être univoque est à la fois distribution nomade et anarchie couronnée. » (*ibid.*) / « Jamais la forme de la recognition n'a sanctifié autre chose que le reconnaissable et le reconnu, jamais la forme n'inspira autre chose que des conformités. » (p. 176)

71 Une certaine idée de la « vie humaine », non interrogée, se dégage du discours des pédagogues : « La vie humaine trouve un équilibre, variable d'une personne ou d'une phase du cycle de vie à une autre, entre les réponses de routine à des situations similaires et des réponses à construire pour affronter des obstacles nouveaux. » (Philippe Perrenoud, *Construire des compétences dès l'école*, coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques », ESF éditeur, 1997, p. 37) La vie est conçue comme une succession d'obstacles (connus ou inédits), qui selon les cas seront : à franchir, à faire disparaître, à subir, à « résilier », etc.

72 C'est la définition, devenue classique, du pédagogue Philippe Perrenoud : « Une compétence est la faculté de mobiliser un ensemble de ressources cognitives (savoirs, capacités, informations...) pour faire face avec pertinence et efficacité à des familles de situations. » (cité par exemple, in Michel Develay, *Les Compétences de vie en classe*, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur, 2023, p. 29)

73 Bernard Rey, Vincent Carette, Anne Defrance et Sabine Kahn, *Les Compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*, Bruxelles, De Boeck, 2006, p. 152.

74 Michel Develay, *Les Compétences de vie en classe*, op. cit., p. 29.

75 Philippe Perrenoud, *Construire des compétences dès l'école*, op. cit., p. 70.

76 « Programme du Cycle 2 [soit : CP, CE1-CE2] en vigueur à la rentrée 2020 », document « eduscol » [d'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020], p. 56.

77 « Programme du Cycle 3 [soit : CM1-CM2 et 6^e] en vigueur à la rentrée 2020 », document « eduscol » [d'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020], p. 6.

78 Philippe Meirieu, *Le Choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*, ESF, 1991 (6^e tirage, 1997), p. 125, cité par Denis Kambouchner, *Une école contre l'autre*, PUF, 2000, p. 109.

79 Sur cette question du « sens » du savoir, voir Thèse n° 21 : « Compétence et sens du savoir » / Dès la maternelle, le *problem solving* devient un mot d'ordre, dans les domaines les plus variés. « Proposer des solutions dans des situations de projet, de création, de résolution de problèmes, avec son corps, sa voix, ou des objets sonores. » (3.2, p. 13) [« Programme d'enseignement de l'école maternelle », Bulletin officiel, n° 25, 24 juin 2021.]

80 Philippe Meirieu, *Le Choix d'éduquer*, op. cit., p. 128-129, cité par Denis Kambouchner, *op. cit.*, p. 204.

81 Philippe Perrenoud, *Construire des compétences dès l'école*, op. cit., p. 70. / « ... en favorisant l'apprentissage par résolution de problèmes, on incite les élèves à construire les connaissances dans le contexte même de leur future utilisation. » (Marcel Crahay, « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 154, 2006)

82 Bernard Rey, *La Notion de compétence en éducation et formation*, op. cit., 2014, p. 75.

83 Bernard Rey, *Faire la classe à l'école élémentaire*, ESF, Issy-les-Moulineaux, 2010 ; cité par Jean-Pierre Terrail, in : « Les enjeux cachés de l' 'interdisciplinarité' au collège » [novembre 2015], publié sur « democratisation-scolaire.fr », site du Groupe de Recherches sur la Démocratisation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

94 Cf. Frédéric Metz, *Le Plongeur de Pélasge ou Quelques considérations sur l'enseignement des sciences naturelles, dans les écoles, au début du XXI^e siècle*, Rennes, Pontcerq, 2021, p. 20-21.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- 120 DeSeCo / OCDE, « La définition et la sélection des compétences clés », *art. cit.*, p. 10.
- 121 Dossier « Des compétences “douces” », in *L’US-Mag* [publication du SNES/FSU], n° 838, octobre 2023, p. 14. (Ce référentiel, en l’occurrence, concerne spécifiquement « la région en crise allant du Maroc au Moyen-Orient ».)
- 122 « Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l’éducation et la formation tout au long de la vie (2006/962/CE) », *Journal officiel de l’Union européenne*, le 30 décembre 2006.
- 123 Richard Abauzit, « Du marché du travail au marché des travailleurs », juillet 2010, document [11 pages] en ligne sur le site: <https://retraitbaseeleves.files.wordpress.com/2010/07/du-marche-du-travail-au-marche-des-travailleursv2.pdf> (consulté le 29 décembre 2023).
- 124 Rapport Houchot/Robine, *art. cit.*, p. 21.
- 125 DeSeCO / OCDE, « La définition et la sélection des compétences clés », *art. cit.*, p. 10.
- 126 DeSeCo / OCDE, « La définition et la sélection des compétences clés », *art. cit.*, p. 21.
- 127 Rapport Houchot/Robine, *art. cit.*, p. 18.
- 128 *Ibid.*
- 129 Le monde est fragile car il est un artifice ; le monde n’est pas ici le milieu ; le monde est l’ensemble des productions artificielles, techniques, artistiques, culturelles. Prenons l’exemple d’une langue : qu’une génération cesse de la parler à ses enfants, la considérant par exemple comme honteuse : et cette langue disparaît. Que l’on cesse d’enseigner les mathématiques à la génération suivante et qu’on ôte du monde tous les livres et supports où les théories sont conservées : et les mathématiques auront disparu entièrement du monde ; elles seront à refaire. Le monde doit être transmis (défendu) (et parfois volontairement) pour durer.
- 130 H. Arendt, « La crise de l’éducation », in *La Crise de la culture*, trad. Chantal Vezin, Gallimard, coll. Folio Essais, 1972, p. 238. [Première publication en allemand : Brême, Angelsachsenverlag, 1958 ; repris en 1961 en anglais dans *Between Past and Future* (New York, 1961)]
- 131 « PUNTILA [...]. Anstatt zwei Gabeln – er hebt eine Gabel hoch – sehe ich nur noch eine. / MATTI entsetzt : Da sind Sie also halblind? / PUNTILA. Ich seh nur die Hälfte von der ganzen Welt. » (Brecht, *Herr Puntila und sein Knecht Matti*)
- 132 H. Arendt, « La crise de l’éducation », *art. cit.*, p. 243.
- 133 Ou bien il dit, par exemple : « Voilà nos objectifs, voilà les activités que je vous propose. Vous avez déjà une idée de vos besoins ; vous disposez d’une expérience acquise en classe ou à l’extérieur. Choisissez ce qui vous paraît le plus utile et le plus adapté . » (Philippe Meirieu et Marc Guiraud, *L’École ou la guerre civile*, Plon, 1997, p. 173). / « ... les modernes n’ont pas été rejetés dans le monde : ils ont été rejetés en eux-mêmes. » (Arendt, *Condition de l’homme moderne*, chap. 6, p. 322). « La grandeur de la découverte de Max Weber a propos des origines du capitalisme est précisément d’avoir démontré qu’une énorme activité strictement mondaine est possible sans que le monde procure la moindre préoccupation ni le moindre plaisir, cette activité ayant au contraire pour motivation profonde le soin, le souci du moi. Ce n’est pas l’aliénation du moi, comme le croyait Marx, qui caractérise l’époque moderne, c’est l’aliénation par rapport au monde. » (*ibid.*)
- 134 Dominique Raulin, « L’évaluation des acquis des élèves », conférence donnée à l’École supérieure de l’éducation nationale de Poitiers, le 23 mars 2012 : <https://www.youtube.com/watch?v=SjwNtt-rLHg> ; prélevé le 19 janvier 2024 ; respectivement : 20min45, 23min30, 24min20, 26min. / « L’éducation est le point où se décide si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité [...]. » (Arendt, « La Crise de l’éducation », *art. cit.*, p. 251.)
- 135 Michel Foucault, « *Il faut défendre la société* », Cours au Collège de France (1975-1976), Seuil/Gallimard, 1997, p. 222.
- 136 « Pour chaque domaine d’apprentissage, des propositions d’“observables” permettent d’objectiver les progrès significatifs réalisés par les élèves. En complément de ces indicateurs de progrès [...], des points de vigilance sont proposés qui peuvent conduire, le cas échéant, à renforcer de façon plus individualisée l’étayage ainsi que les activités d’aide et de remédiation. » (eduscol,

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

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

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

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

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

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

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

143 *Ibid.*

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

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

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

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

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

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

150 « La loi de refondation de l'école de la République a donné une place essentielle et officielle à la coéducation. Depuis 2013, elle est ainsi intégrée au référentiel de compétences des enseignants. » (« Des clés pour une coéducation fructueuse », *art. cit.*) À ce titre, Catherine Hurtig-Delattre a peut-être raison de voir dans la coéducation un « changement de paradigme historique à l'intérieur de l'institution scolaire » (Catherine Hurtig-Delattre, [chargée d'études à l'Institut français de l'éducation (centre Alain-Savary)], « La coéducation, une responsabilité à partager entre l'école et les familles », [transcription], site de canopé « canotech.fr »).

151 « La coéducation, c'est l'idée d'une mutualisation, d'un partage, entre les différents acteurs qui entourent l'éducation d'un enfant. » / « les parents, [...] mais également tous les autres professionnels qui vont intervenir dans l'école et en dehors de l'école, également dans le soin, le loisir [...]. » Catherine Hurtig-Delattre, « La coéducation, une responsabilité à partager entre l'école et les familles », *art. cit.* / « ... depuis les ATSEM à la maternelle jusqu'aux équipes de vie scolaire au collège et au lycée, mais aussi les personnels périscolaires, médico-sociaux et d'accompagnement de l'inclusion tout au long de la scolarité » (Catherine Hurtig-Delattre, « Des pistes pour coéduquer », entretien avec Lilia Ben Hamouda, sur le site « Café Pédagogique », 19 juin 2023).

152 Catherine Hurtig-Delattre, « La coéducation, une responsabilité à partager entre l'école et les familles », *art. cit.*

153 Les pédagogues de l'IFÉ (l'Institut Français de l'Éducation) en particulier parlent du « carcan des disciplines ». Voir par exemple : « Les contenus transversaux face aux carcans disciplinaires » in « Éduquer au-delà des frontières disciplinaires », dir. Catherine Reverdy [Dossier de veille de l'IFÉ, ENS de Lyon, n° 100, mars 2015], p. 2. (Cet institut collabore avec l'opérateur Canopé sur des publications pédagogiques de tous ordres.)

154 Cf. Thèse n° 15. « La Compétence est inculcation d'un comportement. » / Ce n'est pas pour autant le terme que mettent en avant les instances académiques, ni d'ailleurs les pédagogues qui comme souvent relaient ici les mots de celles-ci, sans distance : le célèbre pédagogue Michel Develay parle ainsi, très positivement, de « compétences de vie ». (Cf. Michel Develay, *Les Compétences de vie en classe, École élémentaire, collège et lycée*, *op. cit.*)

155 D'où cette autre désignation de « compétences du 21^e siècle », considérée comme un synonyme de « compétences psycho-sociales » ou de « compétences de vie » (cf. Michel Develay, *op. cit.*, p. 28). Il faudrait traduire pour ne pas périmiser l'appellation par « compétences d'aujourd'hui », « compétences pour la société d'aujourd'hui ».

156 « Alors que le monde découvre les effets à court et à plus long terme de la pandémie, de la mondialisation et de la numérisation de nos économies, l'OCDE continue d'œuvrer et, travail essentiel s'il en est, d'analyser avec rigueur les faits et les innovations politiques pour aider à cerner les besoins de compétences. Le monde entier en recueillera les fruits au retour de la croissance et de la prospérité. » (Mathias Cormann [Secrétaire général de l'OCDE], in Editorial à la publication : *Regards sur l'éducation 2021 : Les indicateurs de l'OCDE*. https://www.oecd-ilibrary.org/sites/960cc7ba-fr/index.html?itemId=/content/component/960cc7ba-fr&_csp_=4b380690238e79fb2a0d8a22b87c0109&itemIGO=oecd&itemContentType=chapter (prélevé le 5 janvier 2024).)

157 « Connaître et mettre en œuvre quelques règles d'hygiène et d'une vie saine. » (« Programme d'enseignement de l'école maternelle », Bulletin officiel, n° 25, 24 juin 2021, 5.2.2 ; p. 20)

158 « Se déplacer avec aisance et en sécurité dans des environnements variés, naturels ou aménagés. » (2.2 ; p. 11) / « Prendre en compte les risques de l'environnement familial proche (objets et comportements dangereux, produits toxiques). » (5.2.2 ; p. 20)

159 « Coopérer, exercer des rôles différents complémentaires, s'opposer, élaborer des stratégies pour viser un but ou un effet commun. » (2.2 ; p. 11)

160 « Commencer à adopter une attitude responsable en matière de respect des lieux et de protection du vivant. » (5.2.2, p. 20)

161 « Courir, sauter, lancer de différentes façons, dans des espaces et avec des matériels variés, dans un but précis. » (2.2 ; p. 11, n. s. : quelle étrange indication !) / « [...] élaborer des stratégies pour viser un but ou un effet commun. » (2.2 ; p. 11, n. s.)

162 Voir les textes de ces grands « parcours » : « Le parcours citoyen de l'élève », Circulaire n° 2016-092 du 20 juin 2016 (MENESR - DGESCO B3-4) / « Mise en œuvre du parcours éducatif de santé » [Guide d'accompagnement des équipes pédagogiques et éducatives], DGESCO/Santé Publique France *et al.* / « Orientations générales pour les comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté », Circulaire n° 2016-114 du 10 août 2016 [NOR : MENE1621031C]. / Voir aussi le texte et le référentiel du « Parcours Avenir », qui est l'un des plus idéologiques : « Parcours Avenir » (NOR : MENE1514295A), arrêté du 1^{er} juillet 2015, *Journal officiel* du 7 juillet 2015.

163 Extraits de programmes d'enseignement : « Mettre en œuvre et apprécier quelques règles d'hygiène de vie : variété alimentaire, activité physique, capacité à se relaxer et mise en relation de son âge et de ses besoins en sommeil, habitudes quotidiennes de propreté (dents, mains, corps). » (Cycle 2 : « Programme du Cycle 2 », document « eduscol » [d'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020], p. 49) / « Adopter un comportement éthique et responsable [...]. – Fonder ses choix de comportement responsable vis-à-vis de sa santé ou de l'environnement sur des arguments scientifiques. – Comprendre les responsabilités individuelle et collective en matière de préservation des ressources de la planète [...] et de santé. » (Cycle 4 : *ibid.*, p. 107-108) / Sur ce point, voir la « Tapisserie des programmes d'enseignement des sciences naturelles, en France, au début du XXI^e siècle », in Frédéric Metz, *Le Plongeur de Pélasge ou Quelques considérations sur l'enseignement des sciences naturelles, dans les écoles, au début du XXI^e siècle*, Rennes, Pontcerq, 2021 (en particulier les sections [XIV] et [XV], p. 66-67).

164 « – Permettre aux élèves de découvrir la notion d'engagement individuel et/ou collectif, notamment dans le cadre d'un travail partenarial, et en lien avec l'enseignement moral et civique. » (Cycle 3 : « Programme du Cycle 3 [soit : CM1-CM2 et 6^e] », document « eduscol » [d'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020], p. 89) / Au cycle 4 [soit : 5^e, 4^e et 3^e], on relève sept compétences du socle commun ayant à être spécifiquement travaillées et évaluées « intérieurement à » l'enseignement d'histoire-géographie, notamment la compétence comportementale « Coopérer ou mutualiser ». « L'histoire et la géographie contribuent pleinement, par la mise en œuvre dans les programmes de la compétence "Coopérer et mutualiser", à l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (domaines 2, 3 et 5). [...] Par les démarches qu'elles invitent à mettre en œuvre, l'histoire et la géographie se prêtent à la mise en œuvre de stratégies de coopération entre élèves, qui prennent leur place parmi d'autres démarches d'apprentissage. » (eduscol, « Histoire-géographie. Travailler les compétences et évaluer la maîtrise du socle. Coopérer et mutualiser. [Cycle 4] »). / Eduscol produit ainsi, pour chaque compétence et pour chaque discipline, des matériaux pédagogiques d'application.

165 « Les compétences de vie, dont nous espérons qu'elles s'insinueront progressivement dans les curricula disciplinaires au fur et à mesure que ceux-ci seront revisités... » (Michel Develay, *Les Compétences de vie en classe*, op. cit., p. 13) / De son côté, la pédagogue Lucie Mottier Lopez parle d'« injection » (in « L'implication de l'élève dans les processus évaluatifs. » [Parole d'expert], sur le site canotech.fr du réseau « Canopé ») / Ce « reversement » significatif de compétences comportementales dans les programmes *disciplinaires* s'explique par le fait que ces compétences, par nature extra-disciplinaires, transversales, ont cependant besoin d'investir les grilles des programmes disciplinaires pour exister ; en particulier, pour être évaluées (empruntant, et détournant, « capturant », sa légitimité d'évaluateur, qui lui vient de sa maîtrise en sa discipline, à l'enseignant d'une discipline, pour la faire servir à autre chose). (Sur la capture des disciplines par la compétence, dont ce *reversement* (ou *injection*) est une illustration, voir la Thèse n° 16 : « L'enseignement capturé par la pédagogie ».)

166 Michel Develay, *Les Compétences de vie en classe*, op. cit., p. 40.

167 Cf. Thèse n° 2. « La vraie vie est ailleurs » et Thèse n° 13 : « La compétence est un zoocentrisme. »

168 S&P, p. 238. Foucault parle à cet endroit d'« un appareil disciplinaire exhaustif ».

169 « *Mein Vater, mein Vater, jetzt faßt er mich an.* » / Nous ne prétendons pas ici qu'aucun enseignant, qu'aucune enseignante, de maternelle et de primaire en particulier, applique ces directives d'évaluation permanente et intrusive (ou ait le désir de les appliquer, si cela se pouvait). Nous ne faisons qu'indiquer – à la limite – le rêve politique de la pédagogie, tel que les textes et les directives officiels le déclarent, le rêve du contrôle bienveillant de l'activité (des élèves) (des enseignants) (de la communauté éducative, etc.), le rêve d'une instigation douce des bons comportements, des postures efficaces et fonctionnelles, des dispositions productrices, etc. (Cf. Thèse n° 15) / Enfin remarquons que, contrairement à ce que notre présentation pourrait suggérer ici, l'école ne s'est jamais désintéressée du comportement des élèves : mais la discipline (règlement intérieur, sanctions, punitions, surveillants, censeurs, etc.) servait à faire en sorte que l'indiscipline (assez « naturelle ») (de groupes d'enfants et d'adolescents cloîtrés) ne puisse empêcher, entraver ou ralentir (trop) le déroulement des enseignements. L'intention n'est pas alors d'évaluer (positivement ou négativement) les comportements ; mais de faire en sorte que les comportements n'empêchent pas l'enseignement d'avoir lieu. Le partage des rôles entre les enseignants, d'un côté, et les personnels plus spécifiquement chargés de la discipline, de l'autre, permettait notamment de garantir une distinction, et de maintenir autant que possible la discipline-*disziplin* en dehors de la discipline-*fach*. (C'est ce partage, précisément, que les concepts de « coéducation » et de « communauté éducative » mettent en question.)

170 L'ethos disciplinaire du biologiste moléculaire n'est pas celui de l'ornithologue de terrain ; l'ethos de la philosophe analytique n'est pas celui de la philosophe spécialiste de Marx ; l'ethos du géomètre n'est pas celui du probabiliste ; l'ethos du judoka n'est pas celui du footballeur ou du lanceur de poids ; l'ethos de la grammairienne latiniste, etc. (Regardez comment ils s'habillent, les uns et les autres... quelles lunettes ils portent... comment ils se tiennent, sur leur chaise, au tableau, et comment ils marchent dans la cour, dans la rue... Les hauts talons, les baskets. Comparez les tignasses, les coupes rases de leurs cheveux, les barbes, les moustaches, les mascaras, etc. Regardez ce qu'ils et elles regardent, ce qui les fait s'arrêter dans la rue, sur le sentier, etc. Comparez ce qui les étonne.) (Les disciplines, c'est la multiplicité.) (La pédagogie c'est l'implémentation de l'ordre unique, du bon comportement.)

171 Rapport Houchot/Robine (Inspection générale de l'éducation nationale), « Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis », art. cit., p. 50.

172 Nous employons ici le mot « technologie » dans le sens abstrait que lui donne Foucault. C'est en ce sens que l'emploi également au sujet des compétences, très justement, Sylvie Monchatre, notamment dans : « En quoi la compétence devient-elle une technologie sociale ? Réflexions à partir de l'expérience québécoise », in *Formation Emploi. Revue française de sciences sociales*, n° 99. Juillet-septembre 2007.

173 « Le livret personnel de compétences. Repères pour sa mise en œuvre au collège » [50 pages], Direction générale de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale, mai 2010, p. 28.

174 Cf. eduscol, « Ressources maternelle – Évaluer à l'école maternelle. », art. cit., p. 3.

175 « *Les indicateurs de progrès* proposés ont été définis en référence aux compétences attendues en fin d'école maternelle [...] afin de rendre leurs progressions lisibles. (« Ressources maternelle – Évaluer à l'école maternelle. », art. cit., p. 3) Autres termes employés : « observables », « indicateurs-repères », « marqueurs » (cf. *ibid.*, p. 4). Le pédagogue Michel Develay, sans distance, parle d'« ingénierie curriculaire » (*Les Compétences de vie en classe*, op. cit., p. 76).

176 En raison de luttes et de résistances contre la mise en place de ces fichiers, leur nom est (et sera sans doute, à l'avenir) régulièrement changé au fil des années. Ainsi BE1D (base élèves 1^{er} degré) a été remplacé par le fichier ONDE (outil numérique pour la direction d'école) en janvier 2017. Le LPC (« Livret personnel de compétences ») s'appelle actuellement LSUN (« Livret scolaire unique

numérique »). Il est obligatoire du CP à la 3^{ème} depuis la rentrée 2016.

177 Rapport Houchot/Robine, « Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis », *art. cit.*, p. 56.

178 Par exemple, le dispositif « Folios » pour le parcours Citoyen : « FOLIOS : LE SUIVI DU PARCOURS DE CHAQUE ÉLÈVE. Pour que le parcours citoyen de chaque élève prenne corps et soit lisible pour tous (l'élève en premier lieu, sa famille, les personnels de l'éducation nationale, les partenaires), un outil de suivi régulièrement renseigné garde trace des projets et actions à dimension morale et citoyenne dans lesquels il s'est engagé. » (<https://eduscol.education.fr/1558/le-parcours-citoyen-de-l-eleve/>) / Cf. « portfolio citoyen ». (cf. l'US-Mag, n° 838, octobre 2023, p. 17).

179 Michel Develay, au sujet du « portfolio », parle ainsi de « traces d'apprentissage » (Develay, *op. cit.*, p. 70). « Un carnet de traces et une interprétation synthétique de l'enseignant. [Le carnet de suivi est] [u]n document qui peut prendre des formes diverses, dans lequel l'enseignant présente des traces significatives de l'activité de l'enfant et une interprétation synthétique de l'évolution de son parcours d'apprentissage. » « Le carnet de suivi en maternelle », in eduscol, « Suivi et évaluation des apprentissages des élèves à l'école maternelle », <https://eduscol.education.fr/107/suivi-et-evaluation-des-apprentissages-des-eleves-l-ecole-maternelle> (prélevé le 29 décembre 2023).

180 S&P, p. 228.

181 S&P, p. 254.

182 « ... afin d'en garder la mémoire » (« Ressources maternelle – Évaluer à l'école maternelle. », *art. cit.*, p. 4).

183 Rapport Houchot/Robine, *art. cit.*, p. 56-57. / Jarry, à ce sujet, s'intéresse à des expériences d'anthropométrie effectuées en Afrique du nord pendant l'Antiquité. Au niveau de l'économie technologique, prise en ce sens, il remarque qu'on s'évita « la lenteur du chiffage et l'encombrement des bureaux en laissant, sans plus de souci, les bandelettes anthropométriques à demeure sur le corps » et « le corps fixé au fond de la case » (article publié dans *La Renaissance latine*, 15 novembre 1902).

184 Rapport Houchot/Robine, *art. cit.*, p. 48.

185 S&P, p. 193.

186 S&P, p. 194.

187 « Si les éléments constitutifs du livret scolaire peuvent être établis avec différents outils, le livret prend une forme numérique commune à tous les élèves et tous les types d'établissements d'enseignement par le biais d'une application nationale de suivi de la scolarité, appelée livret scolaire unique du CP à la troisième » (Site du Ministère de l'Éducation nationale. <https://www.education.gouv.fr/le-livret-scolaire-unique-du-cp-la-troisieme-1979>, consulté le 29 décembre 2023). / « Les éléments constitutifs du livret scolaire, définis à l'article 1, sont numérisés dans une application informatique nationale, dénommée livret scolaire unique numérique. » (Article 8 de l'arrêté du 31 décembre 2015 [NOR : MENE1531425A / MENESR - DGESCO A1-2], in *Journal officiel* du 3 janvier 2016) / « L'application nationale de saisie des bilans, simple et ergonomique, est commune aux enseignants du premier et du second degré, du public et du privé. » (Site du Ministère de l'éducation nationale, <https://www.education.gouv.fr/le-livret-scolaire-unique-du-cp-la-troisieme-1979>) / « Pour renforcer le dialogue, pour faciliter l'accès aux informations, pour favoriser l'implication des parents et des élèves ou pour proposer des services, le numérique offre un large panel d'opportunités complémentaires aux autres actions, toutes essentielles pour améliorer le lien entre l'école et la maison. Par exemple, l'espace numérique de travail (ENT) facilite la communication entre tous les acteurs de la communauté éducative (les personnels de direction, les enseignants, les parents, les élèves et parfois même la collectivité). De nombreux autres outils numériques peuvent appuyer la coéducation. » (« Des clés pour une coéducation fructueuse », publié le 14 décembre 2023, Site [reseau-canope.fr](https://retraitbaseeleves.files.wordpress.com))

188 Voir par exemple les interventions et travaux du Collectif National de Résistance à Base Élèves (CNRBE) : <https://retraitbaseeleves.files.wordpress.com>. Le site garde la mémoire des luttes

nombreuses et après. (En Isère, des directrices et directeurs d'école, ayant refusé de faire remonter les livrets aux Inspections académiques, furent démis de leur fonction.)

189 Cf. Thèse n° 1.

190 « L'examen comme fixation à la fois rituelle et "scientifique" des différences individuelles, comme épingle de chacun à sa propre singularité » (S&P, p. 194) / « Grâce à tout cet appareil d'écriture [...], maintenir [chacun] dans ses traits singuliers, dans son évolution particulière, dans ses aptitudes ou capacités propres, sous le regard d'un savoir permanent » (S&P, p. 192).

191 « – Quelles compétences de vie vous semblent avoir été privilégiées par vous dans cette séance ? [...] – est-ce que cette compétence de vie vous l'avez rencontrée en dehors du collège et, si oui, dans quelles circonstances ? – Sur la carte de la maîtrise de vos compétences de vie, quel chiffre lui attribuez-vous ? Pourquoi ? – Dans votre portfolio, vous pourrez, quand cela se présentera, expliquer dans quelles circonstances vous avez croisé cette compétence de vie. » (Michel Develay, *Les Compétences de vie ne classe, op. cit.*, p. 49)

192 « L'individu, c'est [...] aussi une réalité fabriquée par cette technologie spécifique de pouvoir qu'on appelle la "discipline". Il faut cesser de toujours décrire les effets de pouvoir en termes négatifs : il "exclut", il "réprime", il "refoule", il "censure", il "abstrait", il "masque", il "cache". En fait le pouvoir produit ; il produit du réel [...]. » (S&P, p. 195-196)

193 France-Compétences, « VADEMECUM » [Vademecum relatif au répertoire national des certifications professionnelles], juillet 2022 [www.francecompetences.fr], p. 27.

194 « La communication de la Commission "Réaliser un espace européen de l'éducation et de formation tout au long de la vie" et la résolution du Conseil du 27 juin 2002 sur l'éducation et la formation tout au long de la vie adoptée par la suite font de l'offre de "nouvelles compétences de base" une priorité et insistent sur le fait que l'éducation et la formation tout au long de la vie doivent couvrir la vie entière, depuis la période préscolaire jusqu'après l'âge de la retraite. » (« Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2006/962/CE) », *Journal officiel de l'Union européenne*, le 30 décembre 2006) / « La formation tout au long de la vie est un continuum entre la formation initiale, générale ou professionnelle, et l'ensemble des situations où s'acquièrent des compétences : actions de formation continue, activités professionnelles, implications associatives ou bénévoles. » (education.gouv, <https://www.education.gouv.fr/la-formation-tout-au-long-de-la-vie-7508>) / Michel Develay précise que l'on trouve cette formulation une première fois dans le Rapport Delors, à l'origine de l'ouvrage *L'éducation, un trésor est caché dedans* (Delors et al., 1996) : proposer « une vision intégrée de l'éducation », avec un « apprentissage tout au long de la vie » (Cf. Michel Develay, *op. cit.*, p. 31). / On comprend qu'un tel livret « à vie » constitue un enjeu considérable : il n'existe pour l'instant que de façon embryonnaire, décevante pour les gouvernements – par rapport aux volontés affichées. Par exemple, la durée de conservation de certaines données, qui avait été fixée à 35 ans, a été revue à la baisse suite à des luttes et des résistances locales, dans des établissements scolaires de l'enseignement primaire, et à un avis du Conseil d'État. En 2007, les rapporteurs Houchot et Robine décrivaient ainsi la situation (l'objectif gouvernemental étant, lui, inchangé) : « Des avancées sont réelles, parfois engagées depuis de nombreuses années, mais elles n'ont que rarement pu se développer et s'inscrire dans une continuité. Cela est dû à la permanence de certains éléments qui apparaissent comme autant d'obstacles sérieux, qu'il faudra lever : on ne peut donc envisager le recours à un livret de compétences comme un simple renouvellement d'outils d'évaluation, mais bien comme le signe et comme l'aboutissement d'une sorte de révolution copernicienne dans le domaine des apprentissages et de leur évaluation. » (Rapport Houchot-Robine, *art. cit.*, p. 57)

195 Les compétences, étant des « ressources » (cf. Thèse n° 3), ont comme toutes les ressources des « durées de validité » : « Du point de vue de l'utilisateur, un bloc est acquis à vie. Cependant, le certificateur peut faire évoluer sa certification quand les conditions d'exercice des activités changent ou évoluent. Dans ce contexte, au même titre que la durée de validité de la certification, la

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

196 S&P, p. 191.

197 S&P, p. 210.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

207 Le mouvement tournant relevé ici explique l'extrême difficulté, très souvent constatée elle aussi, qu'ont les enseignantes et enseignants à entrer en discussion avec les pédagogues : ceux-ci étant tantôt installés à ce premier endroit du cercle (présomption, prétention à dicter comment s'y prendre, à redéfinir depuis le dehors ce qu'est enseigner, ce qu'est le savoir, etc.) ; tantôt au point diamétralement opposé (extrêmes bienveillance et prudence ; extrême modestie) ; et passant de façon insaisissable d'une position à l'autre, au gré des nécessités de l'argumentation.

208 Puisque d'emblée est admis sans interrogation par le pédagogue de la compétence que l'enseignement n'a pas lieu pour lui-même, mais toujours déjà en vue d'un dehors, d'un ailleurs : *la vraie vie* (cf. Thèse n° 2).

209 Cf. « Les contenus transversaux face aux carcans disciplinaires », in « Éduquer au-delà des frontières disciplinaires », dir. Catherine Reverdy [Dossier de veille de l'IFÉ, ENS de Lyon, n° 100, mars 2015], p. 1. / Déborder les disciplines, cela va également consister, comme nous allons le voir, à déborder l'institution existante, dont on montre l'insuffisance (« les carcans institutionnels », écrit Catherine Reverdy), pour ensuite la recapturer depuis le dehors : on reconnaît dès ici une stratégie néolibérale classique de capture des institutions.

210 Pour un exemple de cette ironie du pédagogue à l'égard des passions de l'enseignement, voir : Dominique Raulin, « L'évaluation des acquis des élèves » (conférence donnée à l'École supérieure de l'éducation nationale de Poitiers, le 23 mars 2012 ; <https://www.youtube.com/watch?v=SjwNtt-rLHg>). Dominique Raulin, l'un des théoriciens et promoteurs dans l'institution de la pédagogie de la compétence, secrétaire général du Conseil national des programmes de 2002 à 2005, soutient ouvertement l'indifférence de l'objet enseigné et assume l'abdication devant la question de l'importance. (Cf. ci-dessus, Thèse n°10 [Arendt], p. 40-41 : « Face à la masse de connaissances, il n'y a pas de critère absolu pour dire : “ça, ça doit être enseigné ou pas”. » (23min30) / « On n'a plus aucun élément pour choisir les connaissances qu'il convient d'enseigner » (24min20) / L'argumentation de Dominique Raulin en faveur de cette « indifférence » de l'objet passe par une violente ironie à l'égard de débats passionnés ayant eu lieu entre enseignants pour la détermination de programmes en sciences de la vie et de la terre (cf. 21min16) et en littérature (cf. 22min50-23min40).

211 On lit dans un rapport ministériel de juin 2007 que l'approche par compétences a pour but de « lutter contre la fragmentation des apprentissages [...] en redonnant à ceux-ci une finalité visible » (« Rapport Houchot/Robine » (Inspection générale de l'éducation nationale), « Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis » [rapport n° 2007- 048], juin 2007, p. 9, cité par Jean-Pierre Terrail, in « Que faire avec le “socle” et les “compétences” ? » [16 mars 2013], publié sur « démocratisation-scolaire.fr », site du Groupe de Recherches sur la Démocratisation Scolaire (GRDS), <http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article164> (prélevé le 11 février 2025).)

212 La pédagogie croit pouvoir reprocher aux disciplines d'être renfermées sur elles-mêmes ; elle ne voit pas que les disciplines, au contraire, ayant des objets, étant transitives (intentionnelles), se rapportent de manière nécessaire au monde (au monde réel, passé, présent, à venir). Sur le fait que l'enseignement a un objet (et que l'objet *importe*), voir la Thèse n° 1 : « La pédagogie de la compétence accomplit une destitution de l'intentionnalité. » / « *Nihil enim in omni vita egregium effici potest, nisi animus studio eius rei quam affectat, ardeat, et ad eam magno quodam motu atque impetu rapiatur.* » (Philipp Melanchton, *De miseriis paedagogorum*, Stuttgart, Reclam, 2015, rééd. 2023, p. 27)

213 Giorgio Agamben, *Qu'est-ce qu'un dispositif?*, trad. Martin Rueff, Payot & Rivages, coll. Poche, 2007, p. 31.

214 Nous retrouvons ici les arguments bien connus du faux débat opposant « compétences » et « connaissances » (cf. *supra*, note 3), où les pédagogues ont toujours beau jeu de rétorquer : « Mais non, les compétences ne se substituent pas à l'enseignement des connaissances : puisqu'il faut des connaissances pour faire acquérir des compétences. On ne peut enseigner à vide. Il faut bien un

objet – même quelconque. Il faut bien une *discipline* – même indifférente, interchangeable. » (La pédagogie est capture de l'enseignement, dans l'exacte mesure où la compétence est capture de la connaissance : refermeture de celle-ci sur une fin extérieurement déterminée.)

215 Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation (NOR : MENE0601554D), publié au *Journal officiel*, n°160, 12 juillet 2006.

216 Dans le monde anglo-saxon : « *output* », « *learning outcomes* », etc.

217 Cf. « Enseignement commun de SES de seconde générale et technologique », in Arrêté du 17 janvier 2019, publié au BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019 / « Spécialité SES de première générale », in Arrêté du 17 janvier 2019, publié au BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019 / « Spécialité SES de terminale générale », in Arrêté du 19 juillet 2019 publié au BO spécial n° 8 du 25 juillet 2019.

218 Par exemple ici, les cinq grandes parties, dans l'ancien programme de Seconde : « I. Ménages et consommation / II. Entreprises et production / III. Marché et prix / IV. Formation et emploi / V. Individus et culture » (« Programme de Sciences Économiques et Sociales en classe de seconde générale et technologique. Enseignement d'exploration. », Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010).

219 Et c'est exactement ce cadre qui garantit la *liberté pédagogique* : c'est-à-dire la liberté de l'enseignant formé à une discipline, et reconnu comme un représentant de celle-ci (et des débats existants en celle-ci), de construire un cours sur une question donnée relevant de cette discipline.

220 Autrement dit, dans un tel programme, l'objectif de l'enseignement sur tel ou tel thème (ou « question ») est déjà clos sur une ou plusieurs affirmations préétablies auxquelles le cheminement du cours doit conduire l'élève. Par exemple : « – Comprendre que la poursuite d'études est un investissement en capital humain et que sa rentabilité peut s'apprécier en termes de salaire escompté, d'accès à l'emploi et de réalisation de ses capacités » (Seconde, *art. cit.*, p. 3), où le vocabulaire employé installe (et enferme) la réponse dans une certaine logique, qu'au contraire la discipline a précisément pour but de pouvoir interroger et remettre inlassablement en question. / « – Comprendre que la politique de la concurrence, en régulant les fusions-acquisitions et en luttant contre les ententes illicites et les abus de position dominante, augmente le surplus du consommateur. » (Première, *art. cit.*, p. 3) / « – Comprendre qu'une croissance économique soutenable se heurte à des limites écologiques (notamment l'épuisement des ressources, la pollution et le réchauffement climatique) et que l'innovation peut aider à reculer ces limites. » (Terminales, *art. cit.*, p. 4), etc. Le plus souvent, ces « comprendre que » permettent de décider d'avance des termes du débats (de refermer le débat sur une liste de questionnements restreinte, et établie selon une modalité qui a déjà décidé, sans le dire, de beaucoup) : « – Comprendre que l'action des pouvoirs publics en matière de justice sociale (fiscalité, protection sociale, services collectifs, mesures de lutte contre les discriminations) s'exerce sous contrainte de financement et fait l'objet de débats en termes d'efficacité (réduction des inégalités), de légitimité (notamment consentement à l'impôt) et de risque d'effets pervers (désincitations). » (Terminales, p. 8) « – Comprendre la multiplicité des facteurs d'inégalités de réussite scolaire (notamment, rôle de l'École, rôle du capital culturel et des investissements familiaux, socialisation selon le genre, effets des stratégies des ménages) dans la construction des trajectoires individuelles de formation. » (Terminales, p. 6) / Systématiquement (par leur nature même) les listes referment l'horizon du possible (qu'une discipline a pour tâche au contraire de laisser toujours *absolument ouvert*) : « – Comprendre pourquoi, malgré le paradoxe de l'action collective, les individus s'engagent (incitations sélectives, rétributions symboliques, structure des opportunités politiques). » (Terminales, p. 7) / « – Connaître les principaux descripteurs de la qualité des emplois (conditions de travail, niveau de salaire, sécurité économique, horizon de carrière, potentiel de formation, variété des tâches). » (*ibid.*)

221 Cf. Sur ces compétences, voir en particulier Thèse n° 11, *supra*, p. 45 sq.

222 Notons que le terme de « contribution » est présent de façon caractéristique dans le référentiel ayant à s'appliquer aux enseignants eux-mêmes, précisément à l'endroit où il est question des « éducations à », c'est-à-dire des compétences extradisciplinaires des élèves : « – Apporter sa *contribution* à la mise en œuvre des éducations transversales, notamment l'éducation à la santé, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation au développement durable et l'éducation artistique et culturelle. » (« Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation » [NOR : MENE1315928A], Arrêté du 1^{er} juillet 2013 – J. O. du 18 juillet 2013 ; MEN - DGESCO A3-3, n. s.)

223 Exemple emprunté à un pédagogue précisément spécialiste en compétences psychosociales (qu'il appelle « compétences de vie ») : « Soit une classe de 4^e de collège dans laquelle les enseignants de toutes les disciplines ont pour un trimestre retenu comme compétence de vie la coopération. En classe de français a été lue *La guerre des boutons* le roman de Louis Pergaud, en mathématiques l'enseignant a privilégié le travail en groupes pour la résolution de problèmes, en sciences a été abordé le travail de recherche nécessaire pour la mise sur le marché d'un médicament, en EPS ce trimestre-là le basket comme sport d'équipe a été développé... » (Michel Develay, *Les Compétences de vie en classe*, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur, 2023, p. 70)

224 Sylvie Monchatre, qui a étudié de près la transformation des mécanismes institutionnels dans le cas particulier des établissements scolaires au Québec, a très bien repéré cette question de la mise à « contribution » de l'enseignement par des instances extérieures : cf. « L' "Approche par compétences", technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec », février 2008, in Net.Doc, n° 36, p. 10 et p. 30 sq. Elle formule elle aussi cette thèse d'une mise en « service » des disciplines – pour *autre chose* : « Cette approche [...] transforme les disciplines en moyens, et non plus en fins, au service de la construction des compétences attendues. » (p. 41-42) Elle parle à ce sujet d'un « pilotage de l'enseignement » (p. 29).

225 Cf. *supra* note 165. Sur la distinction que nous faisons entre discipline-*fach* et discipline-*disziplin*, voir également le nota bene de cette Thèse, ci-dessus, page 51.

226 Sans doute faut-il considérer qu'à la liberté pédagogique d'un enseignant répondait exactement, comme principe régulateur, une limitation de sa « compétence » (sens juridique) dans le domaine de l'évaluation : en effet, un enseignant d'une discipline n'avait de légitimité à évaluer qu'à l'intérieur de sa discipline (et selon les critères qui étaient ceux à l'œuvre dans sa discipline). Son autorité en matière d'évaluation était par ce biais circonscrite rigoureusement. Or c'est bien le concept de compétence qui en créant un continuum permet cette extension du *disziplin*-disciplinaire : sous le même terme de compétence en effet, l'on peut désigner un savoir-faire *fach*-disciplinaire comme la maîtrise d'un théorème de mathématique ; mais aussi un « bon comportement » sanitaire ou social.

227 Foucault montre, dans *Surveiller et punir*, que le continuum qui s'établit entre le juridique et la discipline-*disziplin*, a pour conséquence que le juridique se met à prendre lui aussi en compte des éléments comportementaux qui jusque là n'entraient pas et ne pouvaient entrer dans les lignes de ses comptes : quelque chose de l'ordre d'un « infra-droit » (*Surveiller et punir*, Gallimard, 1975, p. 224) ; et qu'inversement le juridique apportait – grâce à ce continuum – une « caution légale aux mécanismes disciplinaires » (*ibid.*, p. 309). Or le concept de « compétence », par l'effet de continuum qu'il instaure (du disciplinaire à l'extra-disciplinaire, cf. note 226 ci-dessus), assure lui aussi une « caution » (*fach*-disciplinaire) aux mécanismes *disziplin*-disciplinaires : des enseignantes et enseignants (dont l'autorité ne venait d'abord que de leur maîtrise en un domaine du savoir, en une discipline-*fach*) se mettent à étendre leurs prérogatives en termes d'évaluation dans le champ du comportemental. C'est par cette « continuité » que peut « [s]e légaliser, ou en tout cas [s]e légitimer le pouvoir disciplinaire, qui esquivait ainsi ce qu'il peut comporter d'excès ou d'abus » (*ibid.*, p. 309).

228 Voir exemplairement la certification « PIX » concernant les compétences informatiques des élèves mises en place dans les lycées à partir de 2019 *. Voir également, et tout aussi exemplairement, le label « Educfi » proposé en partenariat avec la Banque de France (cf.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

comprendre l'histoire récente de la « capture », est la résolution adoptée par l'Union européenne le 30 décembre 2006 : « Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie – Un cadre de référence européen ». On y lit en effet une liste de préoccupations gouvernementales, dans différents domaines de la gestion biopolitique des populations (emploi, sécurité, santé, bien-être, citoyenneté, bonne information, etc.) : les systèmes éducatifs des différents pays y sont, par le truchement du référentiel européen de compétences, invités à « contribuer ». / Nous avons relevé ailleurs (cf. *De Monsieur Rey, pédagogue*, Pontcerq, 2023, Nota Bene n° 3, p. 34-35) l'inattendu et impressionnant éclair de lucidité politique qui saisit Bernard Rey et ses collègues au détour d'une page. « Quel organisme, quelle instance politique (car on voit que c'est finalement une question politique) pourrait légitimement établir une liste des priorités en matière de besoins sociaux ? Il y a là, on le voit, le risque d'une dérive totalitaire : il serait dangereux et abusif qu'un pouvoir décide des manières de conduire sa vie et des compétences qui y sont attachées. » (Bernard Rey, Vincent Carette, Anne Defrance et Sabine Kahn, *Les Compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*, avec une préface de Philippe Meirieu, Bruxelles, De Boeck, 2006, p. 20)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

exercer aucune maîtrise active de leur propre vie. » (*ibid.*, p. 34)

253 Franck Fischbach, *op. cit.*, p. 11. (La citation de Deleuze est tirée de : *L'Image-temps. Cinéma 2*, Les éditions de Minit, 1985, p. 221.)

254 Même Wilhelm von Humboldt semble constituer la pleine liberté qu'il revendique pour l'université à partir d'une différenciation d'avec un enseignement scolaire qui serait, lui, possiblement fermé sur des résultats. « *Es ist ferner eine Eigentümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten, dass sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben, da die Schule es nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen zu tun hat und lernt.* » (« Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin », in *Schriften zur Bildung*, éd. Gerhard Lauer, Stuttgart, Reclam, 2017, p. 153) Et institutionnellement Humboldt insiste même sur une nécessaire séparation (« *Trennung*») entre l'école (*Schule*) et les établissements supérieurs (« *höhere Anstalt[en]* »), *ibid.*, p. 154).

255 Bernard Rey, *La Notion de compétence en éducation et formation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Education, 2014, p. 63.

256 Cf. Thèse n° 2 : « La vraie vie est ailleurs ».

257 Charles Péguy, *L'Argent*.

258 « Si l'apprentissage peut [...] être compris comme expérience [*als Erfahrung*], cela veut donc dire qu'il faut laisser ouvert [*offengehalten*] le jeu des puissances, de façon à ce que l'expérience – et ainsi l'apprentissage – demeure possible. » (Andreas Gelhard, *Kritik der Kompetenz*, Zürich, Diaphanes, 2011/2018 (3^e éd.), p. 149, n. t.) / « Il n'existe toutefois aucun moyen de découvrir ce qui est "plus réellement éducatif" si ce n'est en continuant l'acte éducatif lui-même. La découverte n'est jamais faite, elle est toujours en train de se faire. » (Dewey, *Les Sources d'une science de l'éducation*, *op. cit.*, p. 98)

259 Ici comme ailleurs nous parlons d'un enseignant et de *sa* discipline, au singulier. C'est un raccourci : certains enseignants enseignent plusieurs disciplines ; c'est le cas des enseignants de l'école primaire. Mais tout ce que nous disons ici vaut aussi pour eux ; il suffit de prendre acte du fait qu'ils enseignent plusieurs disciplines (français, mathématiques, histoire, sciences naturelles, etc.), et par conséquent se font successivement représentants de ces différentes disciplines.

260 « Programme de sciences économiques et sociales de seconde générale et technologique », in Arrêté du 17 janvier 2019, publié au BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019, p. 1. Des formulations quasi-identiques se trouvent dans le programme de Première (p. 2) et de Terminale (p. 3).

261 « Les personnels de direction jouent un rôle déterminant dans le pilotage pédagogique et éducatif des établissements. » (« Présentation du protocole d'accord relatif aux personnels de direction », in *Bulletin officiel de l'éducation nationale spécial* n°1 du 3 janvier 2002)

262 « ... dans un contexte marqué par la décentralisation et par la montée de l'affirmation de l'établissement comme échelon important de l'action pédagogique, qu'incarne la nouvelle légitimité des chefs d'établissement » (Anne Barrère, « Travailler ensemble dans l'établissement scolaire : le management pédagogique des chefs d'établissement », in *Administration & Éducation* 2014/3, n° 143, p. 111).

263 Signalons l'existence d'une « Charte des pratiques de pilotage » dont le but explicite est de « renforcer les moyens du pilotage pédagogique » pour les chefs d'établissements (cf. Annexe au « Relevé de conclusions sur la situation des personnels de direction », note du 24 janvier 2007, NOR : MEND0700290X, Bulletin officiel n° 8 du 22 février 2007). L'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF), crée en 1997 et installé à Poitiers, propose pour des personnels de direction des formations « sur les compétences managériales, le pilotage pédagogique et les valeurs du service public d'éducation » (<https://www.ih2ef.gouv.fr/propos-de-lih2ef>, 22 février 2025).

264 L'affaire Giocanti (universitaire limogée du jury du CAPES de philosophie en juillet 2023) a bien porté exactement sur ce point : le conflit entre la pédagogie et la discipline ; et la résistance

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

275 « McClellands erfolgreicher Schachzug bestand darin, die psychologische Testentwicklung für die Anforderungen der schulischen Erziehung zu öffnen, ohne die Logik beruflicher Eignungsprüfung dabei im Grundsatz anzutasten. Der Begriff der Kompetenz konnte so von vorherin als Gelenk zwischen dem Bildungssystem und jenem Komplex psychotechnischer Testformate fungieren, den man als Dispositiv der Eignung bezeichnen könnte. » (Andreas Gelhard, « Kompetenz », in *Unbedingte Universitäten. Bologna-Bestiarium*, Zurich et Berlin, Diaphanes, 2013, p. 141)

276 Définition donnée par le *Petit Robert* (1993).

277 « Kompetenz ist ein Kernkonzept der neuen Psychotechnik. » (Gelhard, *Kritik der Kompetenz*, op. cit., p. 115) Notons que Gelhard n'est pas le premier à ressentir cette nécessité de continuer à faire fonctionner ce terme de psychotechnique au-delà de son abandon par ses protagonistes mêmes : Adorno, dans les *Minima Moralia* notamment, accomplit un geste semblable : cf. *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*, Francfort-sur-le-Main, Suhrkamp, 1951, rééd. 2003, p. 71 ; trad. fr., Payot, coll. Poche, 2003, p. 85. / « Psychotechnik ist keine Verfallsform der Psychologie, sondern ihrem Prinzip immanent. » (*Minima moralia*, p. 71) / « La psychotechnique n'est pas seulement une forme dégénérée de la psychologie, elle est immanente à son principe même. » (trad. fr., p. 85)

278 D'après McClelland lui-même, « il est difficile, sinon impossible, de trouver une qualité humaine qui ne puisse être modifiée par l'entraînement (*training*) ou par l'expérience » (McClelland, « *Testing for competence rather than for 'intelligence'* », art. cit., p. 8, cité par Gelhard, op. cit., p. 70, n. t.). / « Kompetenz steht hier vielmehr für ein Ensemble von Test- und Trainingstechniken, die den Menschen als einen Könnler/Nichtkönnler adressieren, dessen Fähigkeiten sich nicht unbegrenzt, aber doch immer noch ein wenig mehr steigern lässt. » (Gelhard, op. cit., p. 17)

279 Cf. Gelhard, op. cit., p. 100.

280 « Die neue Psychotechnik versteht sich nicht vorwiegend als Selektionsinstrument, sondern als Lernprogramm, sie verkoppelt Tests mit Training. » (Gelhard, op. cit., p. 10)

281 D'où le recours à une psychologie dite « différentielle » dont William Stern fut précisément, au début du XX^e siècle, l'un des tout premiers représentants. Cf. William Stern, *Über Psychologie der individuellen Differenzen. Ideen zu einer „Differenziellen Psychologie“*, 1900.

282 « Dem setzt er mit dem Begriff der Kompetenz ein Konzept entgegen, das ganz auf den geschickten Umgang mit komplexen Lebenssituationen zielt und Verbesserungsbedarf feststellt, anstatt Gerichtsurteile zu fällen. » (Gelhard, op. cit., p. 71) / Remarquons qu'une telle dichotomie entre tests qui excluent et tests qui accompagnent est massivement réinvestie actuellement dans les écoles : en France par exemple, avec la critique faite à l'évaluation ancienne, au nom d'une nouvelle « culture de l'évaluation », dite précisément « évaluation positive ». « La loi pour la refondation de l'école du 8 juillet 2013 a instauré [...] le concept d'évaluation positive. » (Claire Dauvillier, « La refondation de l'évaluation à l'école maternelle. Pour une évolution des pratiques professionnelles. », Mémoire de Master MEEF, sous la direction de Clara Etner, INSPE, Académie de Paris, 2016-2017) À ce sujet, voir aussi la Thèse n° 11, p. 52. L'« évaluation positive » constatée ici est bien un effet du basculement engagé par la seconde psychotechnique autour du concept de compétence, autour du *testing*.

283 « la culture présente des tâches pour lesquelles il ne s'agit que de trouver les instruments appropriés » / « die Kultur hält Aufgaben bereit, für die es nur die passenden Instrumente zu finden gilt » (Gelhard, op. cit., p. 43) / William Stern, lors de la célèbre « Clark Conference » de 1909 dans le Massachussets (où intervenait aussi Freud), ouvrit son propos « avec quelques remarques générales qui plac[èrent] la psychologie appliquée [*die angewandte Psychologie*] au service de tâches culturelles pratiques [*in den Dienst praktischer Kulturaufgaben*] » (Gelhard, op. cit., p. 40-41) (Le mot de « *Kulturaufgabe* » est chez Stern : cf. cité par Gelhard, page 42.)

284 « Dans *Psychologie und Wirtschaftsleben* Münsterberg élève le concept de psychotechnique dû à Stern au rang de terme clé [*Leitwort*] d'une science de l'ingénieur psychologique qui n'a expressément à se préoccuper que de l'optimisation des moyens et de leur mise en œuvre concrète. » (Gelhard, *op. cit.*, p. 48, n. t.) / « Le technicien sait comment il doit bâtir un pont ou creuser un tunnel, une fois admis qu'est souhaitée la construction de ce pont ou de ce tunnel. Qu'ils soient ou non souhaitables, cela relève de considérations économiques et politiques, et non de considérations purement techniques. De même dans le domaine de la vie économique, le psychotechnicien enseigne à l'industriel comment il doit procéder au moyen d'instruments psychologiques, par exemple pour la sélection d'ouvriers *tüchtig*-compétents. Qu'il soit *juste-richtig*, de faire appel à des ouvriers compétents ou, au lieu de cela, de considérer que le point de vue du niveau de salaire est la question primordiale, voilà une question que le psychologue n'a pas à décider. Si l'on veut que le technicien effectue quelque chose d'utile, il faut toujours que l'objectif soit donné d'avance. » (Münsterberg, *Psychologie und Wirtschaftsleben* [*Psychologie et vie économique*], 1912, reprint 1973, p. 22, cité par Gelhard, *op. cit.*, p. 49)

285 Voir : *De Monsieur Rey, pédagogue ou À quoi servent les sciences de l'éducation aujourd'hui ?*, Pontcerq, 2023.

286 Christiane Spiel, *et al.*, « Bildungspsychologie – Eine Einführung », in Christiane Spiel (dir.), *Bildungspsychologie*, Göttingen, 2010, p. 13, cité par Gelhard, *op. cit.* p. 116.

287 On lit dans une publication d'experts commanditée par le Ministère de l'Éducation et de la recherche du gouvernement fédéral allemand : « Dans ce qui est produit en sortie (*output*) par les systèmes éducatifs, il y a [...] la mise en place, chez les élèves, de traits de personnalité » / « *Der Output von Bildungssystemen umfasst [...] den Aufbau [...] von Persönlichkeitsmerkmalen bei den Schülerinnen und Schülern* » (Eckhard Klieme *et al.*, *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise im Auftrag des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung*, Francfort-sur-le-Main, 2003, p. 12, cité par A. Gelhard, *op. cit.*, p. 177, n. t.).

288 Gelhard, *op. cit.*, p. 116 : « ... bleibt der „Gesellschaft“ überlassen [...] »

289 *Ibid.*

290 « *Das Schema des Problemlösens fungiert dabei nicht nur als psychologisches Konstrukt, sondern erlaubt es darüber hinaus, die Welt als Schule vorzustellen, in der es keine grundsätzlichen Konflikte, sondern nur zu lösende Aufgaben gibt.* » (Gelhard, *op. cit.*, p. 127)

291 « *Die Entpolitisierung politischer Prozesse ist nur einer der Effekte, die der ubiquitäre Gebrauch des Problemlösungsparadigmas produziert.* » (*ibid.*)

292 Cf. Thèse n° 8.

293 Andreas Gelhard cite une définition de la compétence, due au psychologue allemand Franz Emanuel Weinert (1930-2001), qui s'est répandue et imposée en Allemagne, et qui identifie en effet la compétence à une aptitude d'effectuation de tâches, de résolution de problèmes. « *Dabei versteht man unter Kompetenz die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.* » (Franz E. Weinert, « Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit », in Weinert (dir.), *Leistungsmessung in Schulen*, Weinheim et Bâle, Belz, 2^e éd., 2002, p. 27, cité par Gelhard, *op. cit.*, p. 126) Quelques lignes plus haut, Weinert se réfère explicitement aux prescriptions faites par l'OCDE en ce sens.

294 La pédagogie de la compétence résout, dissout, efface (*solvit*) ; l'enseignement désigne, montre, rend visible, indique, exhibe (*insignit*). (Cf. Thèse n°1.)

295 « *Zu seinen Gegenständen verhält es sich wie zu bloßen Hürden, als permanenter Test des eigenen in Form Seins.* » (Adorno, *Minima Moralia*, § 126, *op. cit.*, p. 224, cité par Gelhard, *op. cit.*, p. 130 ; trad. fr., p. 263-264 : « La pensée considère ses objets comme de simples obstacles, un test permanent pour vérifier sa propre forme. ») « *Denken heißt nichts anderes mehr als in jedem*

Augenblick darüber wachen, ob man auch denken kann. » / « Penser ne signifie plus rien d'autre que de veiller à chaque instant pour voir si l'on est capable de penser. » (*ibid.*)

296 « *Dadurch entstehen psychologische Techniken der Verhaltenslenkung, die man als direkte Nachfolger gefühlsgesteuerter religiöser Asketiken begreifen kann.* » (Gelhard, *op. cit.*, p. 11)

297 « *Die Ethik folgt nicht mehr der Leitunterscheidung erlaubt/verboten, sondern der Unterscheidung können/nicht können.* » (Gelhard, *op. cit.*, p. 118)

298 « *Begabung und Eignung sind psychologische Kategorien.* » (William Stern, *Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methode ihrer Untersuchung. An Stelle einer dritten Auflage des Buches: Die Intelligenzprüfung an Kindern und Jugendlichen*, Leipzig, 1920, p. 249, cité par Gelhard, *op. cit.*, p. 43) (« Disposition et aptitude sont des catégories *psychologiques*. »)

299 Le pas décisif, déjà accompli par Stern, consista effectivement à appréhender ce qui avait d'abord relevé de catégories morales (voire religieuses) en termes psychologiques : ainsi le terme d'« aptitude » (*Eignung*) par exemple. « Des problèmes qu'on avait longtemps considérés comme relevant de toute évidence du domaine moral et qu'on avait dès lors traités avec les techniques particulières de la direction pastorale [*Seelenleitung*], se virent en l'espace de quelques années reformulés et appréhendés comme des problèmes d'aptitude professionnelle, pour lesquels on introduisit des méthodes de résolution toutes nouvelles. » (Andreas Gelhard, *op. cit.*, p. 47, n. t.) / C'est ce basculement qu'avait, dès les années 1950, très bien repéré Reinhard Bendix dans *Work and authority in industry. Managerial ideologies in the course of industrialization* (New York, J. Wiley, 1956, cité par Gelhard, *op. cit.*, p. 47) : le travailleur, auparavant « destinataire d'exhortations morales », devient « objet de tests scientifiques ».

300 Gelhard, *op. cit.*, p. 9.

301 « *Gesellschaftliche Antagonismen lassen sich so zu individuellen Aufgaben umdeuten, deren Bewältigung dann jedem Einzelnen überlassen bleibt.* » (Gelhard, *op. cit.*, p. 133) / « *Ein entscheidendes Moment bei der erfolgreichen Expansion psychologischer Muster in alle Lebensbereiche war die Strategie, gesellschaftliche Probleme so zu formulieren, dass die Psychologie – und möglichst nur die Psychologie – die dazu passende Lösung liefern kann.* » (*ibid.*, p. 43) La « vaste psychologisation de l'ensemble de la vie humaine » à quoi avaient appelé Stern et la psychotechnique à sa naissance reposait bien sur une exclusion de tout ce qui n'était pas le psychologique : à commencer par les déterminations politiques et sociales. Stern, en 1920, écrivait : « Ce qui est nouveau [...] c'est un vaste mouvement de psychologisation de la totalité de la vie humaine. Les caractéristiques distinctives (non-psychologiques) entre un individu et un autre qui autrefois exerçaient sur les destinées l'influence la plus forte : à savoir les différences de richesse (*Besitz*) et d'origine, ont tendance à reculer ; à leur place les aptitudes psychiques sont amenées à jouer un rôle d'une importance jusque là inconnue. Les organismes d'assistance sociale aux individus les plus faibles, les mesures prises en faveur de l'éducation des anormaux, la structuration du système scolaire en fonction des niveaux et tendances des élèves et de leurs dispositions, la détection et sélection des plus doués, le conseil à l'emploi basé sur les dispositions psychiques – sont quelques unes des principales mesures promues par une éthique nouvelle, et auxquelles on commence déjà à recourir. Les capacités (*Fähigkeiten*) sont mises au service du public (*Allgemeinheit*), et pour cette raison celui-ci doit exiger qu'on connaisse et traite ces capacités de la façon la plus totale possible. » (Stern, *Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methode ihrer Untersuchung*, *op. cit.*, p. 45, cité par Gelhard, *op. cit.*, p. 42)

302 « *Der Kern der Strategie besteht dabei darin, gesellschaftliche Antagonismen in ein Bündel individueller Aufgaben zu verwandeln, für deren Erledigung jeder Einzelne die Verantwortung trägt.* » (Gelhard, *op. cit.*, p. 134, n. s.) / « ... *den Einzelnen die Verantwortung für die Lösung von Problemen zuzuschieben, die politisch nicht adressiert werden sollen* » (*ibid.*) / La psychologisation est bien, ici comme en d'autres lieux (s'il est encore d'autres lieux ?) (s'il est encore un dehors ?), un processus de dépolitisation.

303 Gelhard, *op. cit.*, p. 101.

304 Gelhard, *op. cit.*, p. 134-135. « *In diesem Zusammenhang lassen sich die genannten Beratungsangebote zur Work-Life-Balance als Teil eines strategischen Programms verstehen, das darauf ausgerichtet ist, den Antagonismus zwischen Arbeitgeber- und Arbeitnehmerinteressen unsichtbar zu halten.* » (p. 134, n. s.)

305 D'où le schéma structurel type : 1° apparition d'une difficulté nouvelle (causée socialement) (question « socialement vive ») ; 2° déclaration du problème par l'instance de gouvernementalité ; 3° production et promotion d'outils pour y remédier, mis à disposition des individus isolés. (À cet égard, Canopé, la nouvelle instance de production de matériaux pédagogiques, en France, est exemplaire : chaque semaine de la période scolaire, par une lettre d'information publiée le jeudi, un paquet d'outils de remédiation est présenté aux enseignants pour affronter une difficulté particulière, à laquelle (est-il presque systématiquement rappelé) ils n'ont pas été préparés : problèmes liés à la « laïcité », aux « incivilités », au manque de « motivation » des élèves, aux défauts de « concentration », aux risques liés à la « désinformation », etc. À chacun de ces problèmes sont proposées des solutions de type psychotechnique.) / Voilà pourquoi on peut même supposer en certains cas le psychotechnicien enclin à grossir ou inventer des problèmes, quand ceux-ci viennent à manquer. « *Wo sich keine Katastrophen einstellen, die man zur Einführung neuer Strukturen nutzen kann, erfindet man sie selbst.* » (Andreas Gelhard, « Notiz zur Kompetenzgesellschaft », in *Texte zur Kunst*, n° 110, juin 2018 [« Performance Evaluation »], p. 117)

306 « *Die Nüchternheit dieser Feststellung ist typisch für den neuen Arbeitsstil einer angewandten Psychologie, die, moderat im Ton, aber entschieden in der Sache, ihre Hilfe anbietet.* » (Gelhard, *op. cit.*, p. 43) (Sur ce caractère « tournant » du discours psychotechnique, charitable-autoritaire, voir : cf. Thèse n° 16, note 207.)

307 « ... ein strategisches Manöver, das bewusst Unmögliches verlangt, um den Adressaten in einer Haltung der beständigen Hilfsbedürftigkeit festzuhalten. » (A. Gelhard, *op. cit.*, p. 79) Gelhard remarque que Hegel avait déjà repéré cette tendance de l'ascétisme protestant à encourager la « *Hilfslosigkeit* » dans son texte de 1795-1796 sur *La Positivité de la religion chrétienne* (cf. Hegel, *Die Positivität der christlichen Religion*, in *Werke*, Francfort-sur-le-Main, 1986, t. 1., p. 184).

308 « *Zugleich markiert er die Schließung des Kompetenzkonzepts zu einem selbsterzeugenden System. Ein Kerngedanke der neuen Lerntheorien besagt, dass Lernen nicht nur eine Voraussetzung ist, um Kompetenzen zu entwickeln, sondern auch selber auf Kompetenzen beruht, die gelernt werden müssen. Das ist der Punkt, an dem sich das Kompetenzkonzept zu einem Prozess positiver Bewährung schließt.* » (Gelhard, *op. cit.*, p. 135) / Gelhard cite ici la publication psychopédagogique suivante : Marcus Hasselhorn, Andreas Gold, *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*, Stuttgart, 3^e éd., 2013, p. 69 (cité p. 135).

309 *Ibid.*, p. 141.

310 « *Schließung des Kompetenzbegriffs* » (*ibid.*).

311 Andreas Gelhard, *op. cit.*, p. 12. (trad. : « Apprendre, dans cette perspective, apparaît comme un événement conflictuel. ») Cf. Günther Buck, *Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft [1^{ère} éd. 1967], 3^e édition, 1989.

312 Cf. « *Vorgriffstruktur der Erfahrung* » : cf. Gelhard, *op. cit.*, p. 137.

313 « *Dem gegenüber betont Buck, dass Hegel das Geschehen der Erfahrung als eine beständige Konfrontation mit Schwierigkeiten, Hindernissen und Enttäuschungen beschreibt, die uns zu einer grundsätzlicher Revision unserer Maßstäbe zwingen.* » (Gelhard, *op. cit.*, p. 139) Au contraire, Buck, selon Gelhard, reproche à Husserl « de referm[er] la structure pour en faire un système de certitudes s'autoconservant, pour lequel l'irruption de l'altérité ne peut être que "dérangement". » (« ... *schließt diese Struktur aber zu einem System sich selbst erhaltender Gewissheiten, das den Einbruch von Anderem nur als Störung kennt.* », Gelhard, *op. cit.*, p. 138)

314 « *In Wirklichkeit jedoch machen wir, indem wir, wie Hegel sagt, die Unwahrheit des ersten Begriffs erfahren, eine Erfahrung über unsere seitherige Erfahrungsweise.* » (Buck, *Lernen und Erfahrung*, op. cit., p. 82, cité par A. Gelhard, op. cit., p. 139, n. t.)

315 « ... *diesen Prozess der Erfahrung, der nicht einfach Erkenntnis von Gegenständen vermittelt, sondern als Erfahrung von Erfahrungsweisen verstanden werden muss* » (Gelhard, op. cit., p. 139).

À ceci s'ajoute la dimension intersubjective, par où Hegel radicalise le projet kantien de l'*Aufklärung*. Il n'y a pas d'expérience qui ne « s'expose » à autrui. « *Wenn man Erfahrung mit Hegel als ein Geschehen der Selbstprüfung fasst, das nicht nur einzelne Erkenntnisse und Erwartungen, sondern immer wieder auch die eigenen Maßstäbe auf die Probe stellt, dann muss man Selbstprüfung als ein Geschehen zu mehreren verstehen. Erfahrung bedarf – in dieser Perspektive – der Entäußerung, weil sie von uns eine grundsätzliche Empfänglichkeit für die Widersetzlichkeit der Dinge und den Widerspruch der Anderen verlangt. [...] Das ist der Punkt, an dem Hegels Begriff der Erfahrung als Radikalisierung von Kants Aufklärungsprogramm kenntlich wird.* » (Gelhard, op. cit., p. 136) Mais là où Kant referme le concept d'expérience sur la « connaissance empirique », Hegel le réouvre (sur la dimension du temps et d'autrui) : « *Er öffnet das Erfahrungsgeschehen wieder auf die Dimensionen der Zeit und der Anderen.* » (ibid.)

316 « *Die spezifische Negativität des Lernens muss daher als Charakteristikum eines agonalen, konflikthaften Prozesses begriffen werden, der nicht durchgehend kumulativ verläuft, sondern immer wieder durch aporetische Momente gekennzeichnet ist, die zur Überprüfung der eigenen Maßstäbe nötigen.* » (Andreas Gelhard, op. cit., p. 139)

317 Andreas Gelhard, op. cit., p. 139. « L'idée fondamentale de la théorie de l'apprentissage négatif de Buck est : apprendre veut dire réapprendre [en « renversant »] [en « renversant » ce qui précède] ».

318 Et l'on constate pour cette raison que la critique de la compétence, faite par exemple par Marcelle Stroobants à partir du concept de « transduction » (Simondon), rejoint étonnamment cette critique hégélienne (cf. Marcelle Stroobants, *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, 1993, p. 290 sq). « En suivant Simondon, on décrira l'apprentissage comme une transformation globale de la structure de celui qui apprend. » (Muriel Combes, « Le carrosse du commun et la citrouille individuelle : Qui sait ? », publié le 5 avril 2009 sur : <https://www.cip-idf.org/spip.php?article4356>)

319 « *Der transzendentalphilosophische Begriff der Erfahrung ist ganz auf die Erkenntnisleistung des einzelnen Subjekts zugeschnitten. [...] Kants Rede vom Pluralismus der Denkungsart steht einer erkenntnistheoretischer Konzeption des Subjekts gegenüber, die ganz auf die Einheit des Ich setzt.* » (Gelhard, op. cit., p. 33)

320 « *Nicht Fremdbestimmung ist die Gefahr, sondern die Unterwerfung der Erfahrung unter einen unveränderlichen Maßstab, der nicht weiter zur Disposition steht.* » (Gelhard, op. cit., p. 34)

321 Sur cette question de la « capture », voir la Thèse n° 16. / Il convient de rappeler que la réflexion de Gelhard, même ici, a lieu sur fond d'une étude portant sur le concept d'épreuve (*Bewährung*) (dans le sens d'examen, de probation). Et c'est l'objet de son livre le plus important : *Skeptische Bildung* (Zurich et Berlin, Diaphanes, 2018). Or, plutôt que d'en rester à une opposition systématique et abstraite à tout concept d'examen (*Prüfung*), Gelhard cherche à en penser plus dialectiquement les ressorts : s'il lui importe de se défier de formes d'examen positif (« *positive Bewährung* »), qui ont lieu sur la base de schémas fixes et extérieurement définis, il est en revanche en mesure d'accorder du crédit à d'autres formes (dites de « *negative Bewährung* »). Or le livre de Gelhard sur la compétence établit le lien entre la psychotechnique et les processus (ou procédés) de « *positive Bewährung* » (épreuve positive) : « ... *so arbeitet die Psychotechnik seit mehreren Jahrzehnten an der Verstetigung von Prozessen positiver Bewährung, die der Leitidee der Leistung folgen* » (Gelhard, *Kritik der Kompetenz*, op. cit., p. 130). / NOTA BENE : Ce que permet de faire ici Gelhard avec cette distinction (entre épreuve « positive » et « négative »), c'est de sortir d'une opposition conceptuelle frontale et stérile entre autonomie et adaptation. (Et l'écho que nous avons

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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