

De la parole unique de la compétence en éducation à une voix différente dans les pratiques pédagogiques

L'exemple de la Discussion à Visée Philosophique (DVP) à l'école primaire

*Pierre Usclat**

Résumé : Avec la montée en puissance de la professionnalisation des enseignants sous le prisme de la compétence, nous mettrons à jour qu'une parole à sens unique dans la prescription de logiques de maîtrise, d'efficacité et de standardisation, s'est installée au nom d'une rationalisation taylorisée. Pourtant, en revenant à ce qui se vit dans la situation d'enseignement, nous constaterons qu'il s'agit surtout pour les élèves de faire un usage d'eux débattu dialectiquement entre une histoire sédimentée et une histoire inédite. Nous nous demanderons alors ce que pourrait nous apporter les éthiques du *care* devant cet usage, qui est irrémédiablement là alors qu'il est ignoré par la compétence, pour positionner l'agir du maître dans un dialogue entre soin à y apporter et effectuation d'un travail. La pratique de la Discussion à Visée Philosophique nous donnera des pistes à explorer pour nous acheminer vers une pédagogie repensée comme pédagogie de l'alliance.

Mots clés : compétence, discours prescrit, usage de soi, agir en dialogue, Discussion à Visée Philosophique,

Introduction

Approche par compétences, évaluation par compétences, compétences de bases, socle commun de connaissances et de compétences, ... La liste ne s'arrête pas là. Loin s'en faut ! Il est même à l'heure actuelle quasiment impossible d'entreprendre le moindre travail, de quelle que nature qu'il soit, en éducation sans être immédiatement au contact du terme de compétence. Nous pourrions certes voir en cela un effet de mode. Pourtant l'étude réalisée par N. Hirtt¹ ne nous incite pas à aller en ce sens. A partir d'une comptabilisation des occurrences du terme entre les années 1970 et la fin des années 2000 dans le catalogue du Système Universitaire de Documentation il appert deux choses. Tout d'abord que sur la première période seuls 33 ouvrages à vocation scientifique traitant d'éducation font référence à la compétence alors que dans la seconde nous en trouvons plus de 600. Dans le même temps la part en pourcentage par rapport au total des ouvrages en éducation ne cesse de croître en connaissant même une véritable explosion aux alentours des années 1990.

* Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation. Faculté d'Éducation-Université Catholique de l'Ouest. Chercheur titulaire de l'équipe PESSOA. Chercheur associé au CREN (EA 2661).

¹ Hirtt, N., « L'approche par compétences: une mystification pédagogique », 2009, *Site d'Appel Pour une Ecole Démocratique* [En ligne], http://www.skolo.org/IMG/pdf/APC_Mystification.pdf, p.5, (page consultée le 19 novembre 2014)

C'est pourquoi, bien plus qu'un effet de mode, il semble qu'avec cet emploi du terme de compétence nous touchons quelque chose qui ne cesse de se diffuser et qui laisse apparaître que l'éducation s'approche et se définit de plus en plus, pour ne pas dire de manière unique maintenant, sous une telle logique.

Aussi dans une première partie de ce texte nous poursuivrons ce développement jusqu'au bout et essaierons de mettre en évidence ce dont il témoigne. La question qui nous préoccupera sera celle de cerner ce que l'installation de la compétence dit valoir en éducation quand elle apparaît comme une parole qui contraint tout le reste au silence. Fort de ce que nous aurons mis à jour nous nous questionnerons dès lors sur ce qui s'exprime pourtant dans l'éducation non pas quand elle s'inscrit dans ses injonctions prescriptrices mais quand elle se vit dans ses réalisations. Ce sera par conséquent le moment de nous ouvrir à une autre compréhension de l'agir pédagogique de l'enseignant qui ne trouve pas sa quintessence dans la conformation à une parole comme celle de la compétence qui le préforme mais qui se met en dialogue entre le soin de l'élève et ce qu'il peut faire pour y répondre. A ce titre une pratique comme celle de la Discussion à Visée Philosophique (DVP) à l'école primaire nous servira de support pour conduire notre réflexion.

1 Compétence et rationalisation taylorisée de l'éducation

Que nous faut-il comprendre des attendus de la professionnalisation des enseignants qui se déclinent sous le prisme de la compétence ? Pour tenter de répondre à cette question, situons nous au début de ce mouvement qui a commencé au moins depuis les années 1990 en se concrétisant avec l'annexe III du Bulletin Officiel n°43 du 24 novembre 1994².

Dans ce texte, se trouve effectivement développé le référentiel des compétences professionnelles du professeur des écoles stagiaire en fin de formation initiale. Notons cependant que si le vocable de compétence apparaît pour définir le contenu de la formation initiale, la compréhension de ce qu'est, à ce moment-là, une compétence est quelque peu hésitante. Il est palpable de fait que ce même vocable cherche à se stabiliser. Nous naviguons entre des connaissances et des savoirs disciplinaires mais aussi des capacités prises souvent comme synonymes de compétences.

En revanche l'encart du Bulletin Officiel n° 29 du 22 juillet 2010³ présentant la définition des compétences à acquérir par les professeurs pour l'exercice de leur métier est beaucoup plus explicite. Nous y lisons que « les compétences professionnelles à acquérir au cours de la formation mettent en jeu des connaissances, des capacités à les mettre en œuvre et des attitudes professionnelles »⁴. Il est ainsi très clair que ce qui est attendu en fin de formation initiale pour un professeur c'est que dans la situation d'exercice de son métier, il dispose des ressources requises, nécessaires et indispensables, tout autant que de leur mobilisation, c'est-à-dire de leur convocation organisée, articulée, cohérente et pertinente, afin d'engager une

² Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), « Recommandations relatives aux concours de recrutement de professeurs des écoles : référentiel des compétences professionnelles du professeur des écoles stagiaire en fin de formation initiale », dans *Bulletin Officiel*, n°43, 1994, *Site du Centre Régional de Documentation Pédagogique des Pays de la Loire* [En ligne], http://crsm.crdp-nantes.cndp.fr/service/doc_admin/noteservice16nov94.pdf (page consultée le 19 novembre 2014)

³ MEN, « Encart-Formation des Enseignants », dans *Bulletin Officiel*, n°29, 2010, *Site du Ministère de l'Éducation Nationale* [En ligne], <http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html> (page consultée le 19 novembre 2014)

⁴ *Ibid.*

action qui réponde aux exigences, voire au but opératoire, de déclencher l'apprentissage des élèves. Au mot près, puisque la définition admise d'une compétence veut qu'elle « se décline essentiellement selon trois composantes : une compétence comprend plusieurs connaissances mises en relation, elle s'applique à une famille de situation, elle est orientée vers une finalité »⁵, il va sans dire que c'est vraiment, à partir de ce moment, par la dynamique et la logique de la compétence que prend forme la formation professionnelle voulue pour un enseignant.

D'ailleurs, le texte actuellement en vigueur, à savoir le référentiel de compétences des enseignants présenté au BO n°30 du 25 juillet 2013⁶, même s'il apporte, par rapport à 2010, des modifications notables sur l'architecture du document, sur la dénomination des compétences et sur ce à quoi elles renvoient, voire contribuent, n'apporte aucune inflexion quant à la logique et à la dynamique sur lesquelles elles reposent. Preuve s'il en est qu'au cœur du toilettage qu'il opère il s'inscrit bien dans le même mouvement.

Cependant, après ces remarques de surface, il nous faut faire un pas de plus pour saisir ce qui se joue dans la représentation de la professionnalisation des enseignants engagée au titre des compétences qu'ils ont à acquérir. Sur ce point la question de la fonctionnalité de ces dernières peut être très éclairante.

En partant à nouveau de l'arrêté III pour aboutir encore au Bulletin Officiel de 2013, et en revisitant l'encart de 2010, une sensibilité au glissement des termes employés s'avère révélatrice. Dans le premier texte nous lisons que « (l')ensemble de compétences constitue ainsi un référentiel de fin de formation initiale : il indique en effet les objectifs prioritaires à atteindre pendant la formation et détermine le minimum exigible pour un professeur des écoles débutant. Ces compétences se compléteront et s'affirmeront avec l'exercice du métier et le soutien de la formation continue ». La formation, à la lumière de ce texte, se conçoit donc comme une préparation à l'entrée dans le métier. Elle est un préalable et sa fonction première s'exprime en l'atteinte d'objectifs en lesquels elle ne s'épuise pas mais à partir desquels une évolution, un affinement, un enrichissement seront possibles.

Tout autre est ce qui sous-tend le texte de 2010. Celui-ci au contraire porte mention du fait que les compétences sont à acquérir et ce précisément parce qu'« elles sont toutes, à un titre ou à un autre, également indispensables ». Ce que reprend d'ailleurs le référentiel de 2013 en indiquant que les compétences « s'acquièrent et s'approfondissent dès la formation initiale et se poursuivent tout au long de la carrière ». Ainsi entre 1994 et 2013, à partir des emplois terminologiques eux-mêmes, nous comprenons que nous passons d'une atteinte à une acquisition. Mais nous comprenons que nous passons aussi d'une entrée et d'une introduction à une complétude indispensable, et, enfin, d'une complémentation à un approfondissement qui n'est autre que la reproduction densifiée de l'identique. Ce à quoi nous sommes sensibles est par conséquent que nous nous acheminons presque imperceptiblement d'une représentation en perspective de la formation à une représentation stabilisée et enclose. Et ce que traduit l'acte évaluateur de la compétence, telle qu'il est défini maintenant, va dans ce sens.

⁵ Crahay, M., « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de compétence et éducation », dans *Revue Française de Pédagogie*, n°154, Lyon, INRP, 2006, p. 98

⁶ MEN, « Le référentiel de compétences des enseignants », dans *Bulletin Officiel*, n°30, 2013, *Site du Ministère de l'Éducation Nationale* [En ligne], <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html> (page consultée le 19 novembre 2014)

En effet, O. Rey mettant au travail le défi de l'évaluation des compétences indique le fondement sur lequel cette dernière repose. Recoupant des travaux de chercheurs faisant autorité en la matière (comme ceux de B. Rey, de P. Perrenoud, de J.-M. de Ketele, etc.) il en arrive à un invariant suivant lequel « au cœur de l'évaluation (des compétences), et particulièrement de l'évaluation certificative, il y a en effet le souci de pouvoir prédire qu'un individu sera capable de répéter à l'avenir le type d'opération qu'on l'a vu accomplir une ou plusieurs fois en situation d'évaluation »⁷. De cela nous pouvons en conclure qu'avec l'acquisition des compétences visée par l'actuel référentiel de la formation des enseignants, ce qui est en fait cherché est la garantie de l'utilisation de la compétence par la régularité de cette même utilisation. L'évaluation repose ainsi sur une invariabilité, qu'O. Rey désigne par la fonction prédictive.

Pour nous cela signifie que dans la situation de classe l'enseignant fera ce qu'il y a à faire parce qu'il a été formé à faire ce qu'il y avait à faire. Adossant l'invariabilité c'est alors un principe d'efficacité, voire de rendement, qui est promu dans la formation au titre de la logique des compétences. Indubitablement, une lecture de la compétence en termes de rendement est autorisée puisqu'il s'agit bien, dans la ligne de ce que nous développons, d'avoir un investissement le plus certain possible de l'action pour un résultat optimal. Logique qui, il nous faut l'admettre, représente un décalage réel par rapport à ce qui était en vigueur encore en 1994 et qui témoignait bien plutôt d'une disposition et d'une disponibilité au constamment possible parce que jamais préformé comme c'est le cas actuellement.

Et si nous doutons encore de l'assurance prônée du couplage efficace des compétences et du résultat dans ce qui préside à la formation des enseignants, nous n'avons qu'à nous tourner vers le système qu'elles forment dans le référentiel de 2013⁸. Au titre de ce que le texte nomme les « compétences communes à tous les professeurs et les personnels d'éducation, pédagogues et éducateurs au service de la réussite de tous les élèves », nous trouvons, entre autres, que le professeur « connaît les élèves et les processus d'apprentissage, (il) pren(d) en compte la diversité des élèves ». Ce que ce même texte décline en « compétences communes à tous les professeurs, praticiens experts des apprentissages », notamment avec la « constru(ction), (la mise) en œuvre et (l')animation des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves » mais aussi avec « (l')évalu(ation) (des) progrès et (des) acquisitions des élèves ».

Outre la corrélation très significative, que nous soulignons dans les mots mêmes du BO et qui se greffe sur les compétences en question, entre l'expertise de l'enseignant et la réussite des élèves, ce qu'il nous faut percevoir c'est qu'entre ces compétences se joue ce qui se jouait déjà entre les compétences 4 (concevoir et mettre en œuvre son enseignement), 5 (organiser le travail de la classe), 6 (prendre en compte la diversité des élèves) et 7 (évaluer les élèves) de 2010⁹. Ce corps de 4 compétences, alors central dans la déclinaison des 10 prévues pour signifier combien il y a là quelque chose d'essentiel, fonctionne dans une combinaison de chacune et permet de saisir ce qui perdure entre elles en 2013 sous des termes à peine différents.

En effet la compétence 4 stipule que l'enseignant, au fait de la discipline qu'il a à enseigner, et en son sein des contenus programmés, tout comme des objectifs à atteindre et de

⁷ Rey, O., « Le défi de l'évaluation des compétences », dans *Dossier d'actualité veille et analyses*, n° 76, Lyon, ENS Editions, 2012, p. 4

⁸ *Op. cit.*

⁹ *Op. cit.*

la didactique étayant cet ensemble, soit capable de « mettre en œuvre une progression et une programmation sur l'année et le cycle (...), (et) de s'appuyer sur ses connaissances des principes d'apprentissage des élèves et de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte ». De là, charge à lui d'organiser le travail de la classe, ce qui relève de la compétence 5, notamment en jouant sur « l'espace de la classe et le temps scolaire en fonction des activités prévues (tout comme sur) les différents moments d'une séquence ». Ce qui ne peut se faire, bien évidemment, sans intégrer la prise en compte de la diversité des élèves. Là est convoquée la compétence 6 requérant que le maître sache « différencier son enseignement (...) afin que (chacun) progresse ». Différenciation elle-même appuyée et finalisée sur la fonction de l'évaluation telle que comprise par la compétence 7. A savoir « concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage, (afin d'utiliser) le résultat de l'évaluation pour adapter son enseignement aux progrès des élèves ».

Il appert ainsi que le maître est pleinement outillé pour pouvoir prendre à son compte la conduite des apprentissages des élèves, et ce de telle manière à garantir leur réussite. C'est pourquoi le principe d'efficacité que nous évoquions précédemment se double d'une autre dimension de la compétence : celle de la complétude. Le maître, en effet, a tout ce qu'il faut pour faire face à n'importe quelle situation. Nous pourrions alors dire que cette dimension supplémentaire du principe d'efficacité ouvre à un autre principe de la compétence : celui de maîtrise. Quand en 1994 l'accent était mis sur un commencement, et qu'était notable une conception ouverte de la formation, nous sommes à l'heure actuelle dans un tout autre registre, dans celui de l'exhaustivité. La formation semble dans cette veine devoir épuiser le sujet de ce dont il faut doter l'enseignant de telle façon qu'il ne lui manque rien et qu'il dispose par conséquent de tout.

Et s'il nous paraît rester au moins un domaine dans lequel les compétences n'auraient pas répandu leur logique ; celui de l'appropriation personnelle de chaque enseignant afin de les engager dans une expression propre (ce que les textes officiels appellent la liberté pédagogique¹⁰) ; il nous faut immédiatement renoncer à une telle idée. De fait, un rapide retour historique, à la lumière des travaux de C. Laval par exemple, afin de retracer la genèse des compétences dans le système éducatif français, et dès lors dans la formation des enseignants, nous permet de prendre conscience que « la logique des compétences, partie prenante de la « culture du résultat », est une pièce maîtresse de la réforme managériale »¹¹. Ce qui, pour être mis à jour, nécessite de remonter à contre-courant à partir de l'évaluation des élèves.

Actant du fait que les évaluations auxquelles sont assujettis les élèves dans le cours de leur scolarité obligatoire ont augmenté de manière considérable¹², il faut corréliser cette évolution à

¹⁰ MEN, « Horaires et programme d'enseignement de l'école primaire », dans *Bulletin Officiel hors-série*, n°3, 2008, *Site du Ministère de l'Éducation Nationale* [En ligne], <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/presentation.htm> (page consultée le 19 novembre 2014)

¹¹ Laval, C., *La nouvelle école capitaliste*, Paris, La Découverte, 2012, p. 212

¹² Renvoyons sur ce point au livret personnel d'évaluation de l'élève (MEN, « Livret personnel de compétences », 2012, *Site Eduscol* [En ligne], http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/42/6/2012_Livret_personnel_de_competences_simplifie_3_paliers_230426.pdf (page consultée le 19 novembre 2014)) qui, décliné lui aussi en compétences à lui faire acquérir, permet de constater ce phénomène. En effet, ne serait-ce que sur le cycle III, ce sont plus de 100 compétences à faire acquérir aux élèves. En respectant la ligne officielle suivant laquelle chacune doit au moins être constatée dans deux situations d'évaluation sur trois, cela nécessite au moins 300 évaluations à mettre en place. Réparties sur 3 ans nous arrivons à une moyenne de 100 par année, ce qui fait au moins trois par semaine. Et nous parlons bien d'enfants entre 8 et 10 ans...

ce qu'elle signifie du côté des enseignants. Car s'il est difficile de découpler le suivi des élèves d'une pratique appropriée de l'évaluation, cet important accroissement quantitatif s'imposant par l'obligation de réussite génère un nouvel encadrement du travail des enseignants.

Le BO hors-série n°3 du 19 juin 2008¹³ pose à ce sujet que « si un maître est d'abord maître du choix de sa méthode, il est au service des progrès de ses élèves par rapport aux objectifs des programmes. C'est pourquoi la liberté pédagogique des enseignants va de pair avec de nouvelles modalités d'inspection des maîtres, davantage centrées sur l'évaluation des acquis des élèves ». Formulé autrement il ressort nettement que la pratique professionnelle des enseignants ne s'évalue plus uniquement à partir d'elle-même.

Responsables de la réussite de tous les élèves sur toutes les compétences qu'ils ont à leur faire acquérir, et sur chaque instant de leur scolarité, les professeurs ont dorénavant à rendre des comptes sur la moindre déviation de cette régularité. Nous pourrions presque dire que nous quittons une logique formative de l'évaluation des enseignants pour nous situer de plain-pied dans une logique de la traque à ce qui ne marche pas à des fins correctives. En tout état de cause il est explicite qu'en tant qu'instrument d'une évaluation intensive et répétitive, pour ne pas dire constante, la compétence se définit comme un instrument d'une gouvernementalité spécifique : celle du contrôle. Rien ne doit présenter le moindre signe de défaillance, d'écart ou d'irrégularité.

Nous rencontrons de ce fait un nouveau principe de la logique des compétences qui prévaut en formation des enseignants : celui de la standardisation. Entendons ce terme au plus proche de sa signification propre. Celle de la réduction de la diversité à une conformité aux normes sociales. En regard du rendement exigé, pour garantir le rapport d'efficacité optimisé entre l'action des enseignants et les résultats obtenus du côté des élèves, il n'y a pas de place laissée au risque de la pluralité des pratiques. Quel que soit l'enseignant la logique des compétences implique qu'ils feraient tous, c'est-à-dire n'importe lequel d'entre eux se trouvant dans une situation identique, la même chose. Une fois de plus la distance se creuse par rapport à ce qui prévalait en 1994. D'une demande nette de capacité au renouvellement dans les pratiques nous sommes maintenant passés à une inscription stricte de ces dernières dans l'uniformité.

In fine, en associant les trois principes sur lesquels repose la logique des compétences présidant à la formation des enseignants nous ne pouvons que déboucher sur une nouvelle orientation à laquelle celle-ci souscrit : celle, comme la nomme C. Laval, d'une « production rationalisée »¹⁴. D'une production rationalisée qui ne va pas sans faire écho au développement d'un système objectivant reposant, comme J. Habermas nous y introduit, sur la rationalité instrumentale vouée au succès.

En effet l'ensemble se résorbe dans une équation à résoudre entre réussite à garantir aux élèves et obligation de mobilisation de ressources adéquates relevant de la professionnalisation des enseignants, et ce au travers d'une gestion stricte qui leur est appliquée. Quand C. Laval donne à son ouvrage de 2012 le titre de *La nouvelle école capitaliste*¹⁵, nous ne pouvons pas, de notre côté, passer sous silence que ce que nous avons mis à jour évoque une conception taylorisée du travail des enseignants. Nous n'avons qu'à commencer, pour étayer cette idée, par la séparation rappelée de manière très claire par D. Efron et Y. Schwartz entre « ceux qui prendraient des décisions « éclairées » et ceux qui

¹³ *Op. cit.*

¹⁴ *Op. cit.*, p. 252

¹⁵ *Ibid.*

seraient vouées aux conduites »¹⁶. Le dimensionnement extrême du travail prescrit tel que celui qui émaille l'ensemble des instructions officielles que nous avons parcourues participe bien de cela. La standardisation des compétences que nous avons présentée il y a quelques instants y contribue même grandement. Et nous pouvons pareillement évoquer la définition préalable de toutes les tâches à effectuer par les enseignants, ce que nous avons appelé la maîtrise, tout autant que la formation afférente qui en découle et qui requiert une évaluation du travail visant à renforcer en permanence le système de manière à honorer l'efficacité recherchée.

Tel apparaît donc le socle contemporain de l'activité des enseignants au prisme de ce qui en exprime les dynamiques profondes : celles de la rationalisation taylorisée que génère la logique des compétences. Ce que nous ne pouvons pas constater sans nous demander si nous n'en sommes pas arrivés à « prescrire les gestes les plus infimes pour donner congé à l'intelligence »¹⁷ ?

Face au resserrement de telles perspectives qui ne laisse plus entendre en éducation qu'une seule parole au risque de laisser se déployer une volonté de mécanisation des sujets concernés, nous sommes par conséquent interpellé. Nous sommes interpellé tout d'abord par ce que J. Rancière indiquait il y a déjà quelques temps et qui renvoie à cette étrangeté voulant que « depuis qu'a commencé l'ère du progrès ne cessent de se perfectionner (les approches pédagogiques) pour expliquer, mieux faire comprendre, apprendre à apprendre, sans qu'on puisse jamais mesurer un perfectionnement correspondant de ladite compréhension »¹⁸. Comment de fait ne pas recevoir le chiffre connu de tous des 16,6% des jeunes de 20 à 24 ans qui, en France, sortent chaque année du système scolaire sans aucun diplôme¹⁹ avec étonnement ? Reconnaissons qu'il y a là un *hiatus* entre un discours qui tend à garantir l'efficacité de ce qu'il énonce et une situation chronique qui n'apporte pas la preuve immédiate qu'il y parvient. Ainsi nous pouvons être interpellés par ce qui se passe pour que ce qui s'appuie sur une injonction totale soit corrélativement accompagné d'indices questionnant le positivisme sur lequel il repose.

Mais nous pouvons être interpellés aussi par ce qui n'est pas dit dans cette parole unique. Car, quand nous faisons référence il y a peu à J. Habermas pour signifier que ce qui s'est installé en éducation au titre de la compétence s'est fait sous la modalité instrumentale de la raison, il nous faut voir que nous avons délaissé ce que porte sa dimension communicationnelle. Nous tournons le dos à ce qui repose sur la diversité et la pluralité des points de vue pour camper dans une unicité qui exclut tout ce qui ne s'y intègre pas. Ne soyons alors pas surpris que M. Crahay s'interroge sur « cette idéologie pédagogique actuellement dominante »²⁰. Idéologie que critiquent simultanément M. Gauchet et P. Meirieu dans une discussion développée dans un article cosigné et portant le titre évocateur « Contre l'idéologie de la compétence, l'éducation doit apprendre à penser »²¹. Inscrivons-nous de ce

¹⁶ Efros, D., Schwartz, Y., « Résistances, transgressions et transformations : l'impossible invivable dans les situations de travail », dans *Nouvelle revue de psychosociologie*, n°7, Paris, érès, 2009, p. 39

¹⁷ *Ibid.*, p. 40

¹⁸ Rancière, J. *Le maître ignorant*, Paris, Fayard, 1987, p. 8

¹⁹ Moisan, C., « Comment en finir avec l'échec scolaire : les mesures efficaces », 2010, *Site de l'OCDE* [En ligne], <http://www.oecd.org/fr/education/etudes-pays/49528429.pdf> (page consultée le 19 novembre 2013)

²⁰ *Op. cit.*, p. 97

²¹ Gauchet, M., Meirieu, P., « Contre l'idéologie de la compétence, l'éducation doit apprendre à penser », 2011, *Site Le Monde.fr* [En ligne], http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/09/02/contre-l-ideologie-de-la-competence-l-education-doit-apprendre-a-penser_1566841_3232.html (page consultée le 19 novembre 2014)

fait dans ce mouvement qui consiste à ouvrir les yeux, comme ce qu'est une idéologie nous incite à le faire, pour voir ce qui est masqué par une construction dont le but se présente comme étant soi-disant de dire le sens des choses. Formulé autrement, la direction que nous voulons prendre maintenant est celle qui consiste à faire entendre ce qui se passe et se joue dans la situation d'enseignement alors que dans le même temps la compétence y est sourde.

2 Comprendre ce qu'est éduquer non à partir de ce qui doit être fait mais à partir de ce qui se vit

Comme l'ébauche une approche plurielle de la relation entre le maître et l'élève, à savoir l'approche allostérique, l'investissement dans le fait d'apprendre n'appartient qu'à l'élève et sollicite que soient embrassées plusieurs dimensions. A. Giordan, principal instigateur de cette approche, nous rappelle qu'« apprendre regroupe un ensemble d'activités multiples, polyfonctionnelles, et pluricontextualisées. Apprendre mobilise plusieurs niveaux d'organisation mentale, à première vue disparates, ainsi qu'un nombre considérables de boucles de régulation. Vouloir tout expliquer dans un même cadre théorique relève de la gageure »²². Comment en effet nier que, pour apprendre, l'élève doit y trouver un intérêt, que dans le même temps les conceptions qui sont les siennes sont confrontées à une résistance de la situation en laquelle il les mobilise, ce qui incite à une transformation de ces dernières, et que, toujours dans un acte unique et au même moment, il lui soit possible de s'appuyer sur ce qui peut l'aider à organiser en un autre réseau tout ce qu'il est amené à élaborer ?

Apprendre est donc bien une activité complexe. Elle se situe à la croisée d'exigences multiples, nouées parfois sur des tensions et des antagonismes divergents, mais toujours réunies dans une synergie commune sans qu'il soit possible de toutes les embrasser en même temps ni pourtant d'en occulter ou d'en dissocier une seule un seul instant. Aussi, ne serait-ce qu'en raison de ce simple rappel, nous pouvons commencer à entrevoir une limite aux prétentions de la compétence. Se charger de l'apprentissage des élèves s'inscrit effectivement bien plutôt dans une « *rhétorique des vérités moyennes* » (et non pas dans la pleine vérité d'une parole prescrivant ce qu'il y a à faire) consistant en une "*action en actions*", quand il faut tenir toutes les exigences à la fois, agir dans l'instant parce qu'on comprend un peu ce qui se passe... en sachant que l'on ne comprend pas tout ce qui se passe mais que l'on doit, quand même, chercher obstinément à comprendre... Et sans, pour autant, au nom du préalable de la compréhension, surseoir indéfiniment à l'action »²³.

Sans compter qu'intrinsèquement uni à ce à quoi nous nous ouvrons ici se joue toujours pour les élèves autre chose qui déborde le seul rapport au savoir dans la situation d'apprentissage. Comme le développent M. Vial, B. Herisson et N. Mencacci, au creuset de tout ce qui interfère inmanquablement avec le dispositif strictement didactique, et qui est quasi unanimement qualifié de bruit par les enseignants, se lovent des « situation(s) où – en temps restreint et de manière très condensée –, des enjeux fondamentaux – identitaires,

²² Giordan, A., « Les conceptions de l'apprenant : un tremplin pour l'apprentissage », non daté, *Site du Laboratoire de Didactique et d'Epistémologie des Sciences* [En ligne], <http://cms.unige.ch/ldes/wp-content/uploads/2012/07/Les-conceptions-de-lapprenant-comme-tremplin-pour-lapprentissage.pdf> (page consultée le 19 novembre 2014)

²³ Meirieu, P., « Sciences de l'éducation et pédagogie », non daté, *Site de Philippe Meirieu* [En ligne], <http://www.meirieu.com/COURS/pedaetscienceseduc.pdf> (page consultée le 19 novembre 2014)

existentiels – éthiques –, et formatifs – (sont) portés au-devant de la scène, questionnés, successivement comme par vagues, l'un amenant l'autre »²⁴.

Enraciné dans l'ergologie, ce qu'il nous faut comprendre de l'apport de ces auteurs est qu'en fait « une situation, (et cela est vrai aussi dans le cadre de l'apprentissage), porte en elle plusieurs possibles, (qui se négocient d'ailleurs précisément à l'occasion de ces bruits) : un obstacle peut se transformer en moyen d'action, un problème a plusieurs solutions. Cette variabilité ne relève pas seulement des caractéristiques de chaque opérateur, (voire, formulé autrement, de chaque élève). Elle renvoie également à la singularité de la rencontre homme-milieu, aux préférences du sujet au travail, à des arbitrages intimes relatifs à la mise à disposition de soi (ou « usage de soi ») en fonction de ce qui paraît à chacun désirable, souhaitable, dans une confrontation originale aux autres et à l'environnement »²⁵ (Durrive, 2002, p. 170. Acceptons ainsi que les enjeux multidimensionnels de la situation d'apprentissage expriment en fait une densité non évacuable pour l'élève : en leur sein l'élève se fait être. Il fait usage de lui, ce qui dans une acception ergologique signifie certes qu'il prend de lui-même, qu'il ponctionne de lui-même mais surtout cette fois qu'il s'expérimente comme ressource ouvrant à de l'à venir²⁶. C'est-à-dire très simplement que dans l'apprentissage l'élève écrit son histoire. « Histoire comme mémoire sédimentée, organisée dans les myriades des circuits de la personne ; mais aussi histoire comme matrice, énergie productrice d'inédit »²⁷.

Or face à cela nous nous retrouvons, en ce qui concerne l'exercice du métier de l'enseignant, avec des compétences se posant comme épuisant la situation pédagogique alors qu'elles sont absolument aveugles et silencieuses à ces enjeux. Nous pourrions même dire, dans un esprit ricoeurien, qu'alors que le texte de la compétence en fixe le discours il le fait à la place de la parole. A la place de la parole de l'élève qui se dit dans l'apprentissage en ce qu'en même temps qu'il reparaît son histoire il ne cesse de la tracer. Pour autant devoir la laisser s'exprimer et faire avec son expression est une dimension qu'on ne peut évincer de l'enseignement tout simplement parce que cela s'inscrit dans un réalisme ordinaire. Réalisme ordinaire qui est coiffé d'un oubli généré par la représentation de maîtrise découlant de la prétention d'efficacité que confère la rationalité stratégique : celui d'« appliquer purement et simplement des préceptes (...) à la situation de l'autre, comme si aucune des contraintes de pouvoir qui pèsent sur la vie de ces personnes ne devait affecter (le) jugement »²⁸.

Et quand bien même enseigner dans sa prescription ne souffre d'aucune disposition à intégrer ces dimensions, enseigner dans son fait ne peut irrémédiablement et irréductiblement être autre chose que se trouver solidement confronté à ce « sol raboteux de l'ordinaire »²⁹. Sol

²⁴ Vial, M., Mencacci, N., Herisson, B., « L'élève agissant ou l'évaluation dans le bruit », 2004, *Site d'ArianeSud Entreprendre* [En ligne] , http://arianesud.com/bibliotheque/formation_apprentissage_tutorat/vial_herrisson_mencacci_eleve_agissant_ou_l_evaluation_dans_le_bruit_2004, p. 9, (page consultée le 19 novembre 2014)

²⁵ Durrive, L., « Une action de formation en milieu carcéral : un exemple d'approche des compétences par l'ergologie », dans Dolz, J., Ollagnier, E. (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck, 2002, p. 170

²⁶ Mencacci, N., *Les apports de recherche en évaluation et de l'ergologie à l'efficacité des pratiques en éducation scientifique, technologique et professionnelle*, (note de synthèse proposée dans le cadre d'une habilitation à diriger des recherches non publiée), Aix-en-Provence, Université de Provence, 2014, p. 99-100

²⁷ Schwartz, Y., *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, Toulouse, Octarès, p 664

²⁸ Tronto, J., *Un monde vulnérable pour une politique du care*, Paris, La Découverte, 2009, pp. 41-42

²⁹ Wittgenstein, L., L., *Tractatus logico-philosophicus suivi de Investigations philosophiques*, Paris, Gallimard, 1961, p. 114

raboteux qui parce qu'il est imprévu et immaîtrisable n'a pas de place pour être travaillé par la compétence dans sa garantie d'efficacité et de résultats standardisés. Mais sol raboteux qui pourtant porte la nervure de ce qui se vit.

A ce point précis de nos développements, nous nous inscrivons alors dans le droit fil des éthiques du *care*. Nous les rejoignons dans leur mouvement d'analyse des conditions qui mènent à une division du travail entre une composante légitimée par l'expression du pouvoir et une autre, dévalorisée, au sein de laquelle se joue l'attention portée à autrui, particulièrement quand il se trouve faible et vulnérable en comprenant par là en devenir. Or si nous les épousons en disséquant la situation d'enseignement comme rhizomatique entre ce qu'y est enfoui, et qui se trame de manière adventive et complexe, et ce qui est apparent parce que mis en lumière par les dispositifs de prise en charge, nous prenons aussi à notre compte leur projet dont la visée principale est de substituer une organisation unifiée des activités à leur dialectisation.

Comme l'écrit F. Brugère, « il s'agit (...) de mieux expliquer le jeu de la disposition et de l'activité en décrivant concrètement les phases d'un bon *care* »³⁰. A ce titre nous nous donnons comme perspective d'avancer une articulation de l'agir en situation de l'enseignant dont le pivot central veut que ce qu'il mobilise afin d'essayer de déclencher l'apprentissage de l'élève ne peut faire l'économie d'un soin à l'élève qui vit cette situation. Et par soin nous entendons attention et sollicitude, c'est-à-dire ce qui est investi comme objet de travail et qui est, de ce fait même, étranger à toute réduction altruiste d'expression sensible et empathique, ainsi qu'à toute forme de qualités naturelles versant dans la bienveillance spontanée.

C'est pourquoi, en lieu et place de la confiscation de la parole en laquelle se déploie la logique de la compétence, et qui a pour corollaire de maintenir dans le silence ce qui se passe pour l'élève alors que c'est pourtant ce qui s'exprime en situation d'enseignement, nous voulons questionner au sein même de ce que l'enseignant peut faire un dialogue entre son action et la prise en compte de l'usage de lui qu'engage l'élève au sens que nous avons abordé précédemment. Pour le dire autrement nous proposons de réfléchir sur l'enracinement de ce que fait l'enseignant dans ce que parcourent les quatre phases d'une action de *care* qui sont, comme le rappelle J. Tronto, « analytiquement distinctes mais intimement liées »³¹. A savoir :

- 1) Se soucier de, c'est-à-dire constater un besoin, et être interpellé par ce dernier sans pouvoir continuer à l'ignorer, voulant que l'élève joue anthropologiquement, existentiellement et éthiquement quelque chose de lui-même dans les problèmes qui sont les siens dans l'apprentissage,
- 2) Prendre en charge, c'est-à-dire s'engager devant l'interpellation reçue ou, formulé autrement, assumer une responsabilité par rapport à ce besoin perçu et à l'accompagnement qu'il réclame,
- 3) Prendre soin, c'est-à-dire réaliser un travail concret et effectif mettant en œuvre des actions et des dispositifs dans le contact toujours soutenu avec ce qui se joue pour l'élève,
- 4) Recevoir le soin, c'est-à-dire s'assurer que tout ce qui est mis en œuvre se trouve être adéquat à ce à quoi il fallait répondre et rencontre la réceptivité de l'élève.

Ainsi, avec une telle proposition, nous prenons à notre compte l'invitation que nous adresse C. Marsollier de considérer la pédagogie comme un art et non pas comme une *technè* tant appelée de ses vœux par la rationalisation taylorisée qui prime en éducation. Nous

³⁰ Brugère, F., *L'Éthique du « Care »*, Paris, PUF, 2011, p. 79

³¹ *Op. cit.*, p. 147

donnons même du corps à deux des lignes directrices de ses développements lorsque, s'adressant directement à tout enseignant, il lui écrit : « Rappelle-toi, ton regard s'ouvre lorsque tu le tournes vers ce que tu ne vois pas »³² et : « Un regard pédagogique fécond n'est-il pas celui dans lequel, élève, on se sent comme espéré dans les yeux du maître ? »³³.

Reste à éprouver, pour ne pas se trouver contaminé par la stérilité de l'idéal pieux, la capacité réalisatrice de cet agir pédagogique tel que nous le comprenons. A cet effet, la pratique de la DVP à l'école primaire, avec le rôle que nous conférons à l'enseignant en son cours, nous paraît-être un bon étalon en ce qu'elle donne à voir que le faire du maître ne porte un sens qui le constitue que quand il rencontre et cherche à répondre à ce qu'exprime l'interpellation de l'élève.

3. Quand la pédagogie peut se faire *care*. Une perspective à partir de la DVP

Faire de la DVP, c'est-à-dire permettre aux élèves d'engager une réflexion travaillée de philosophie à l'école primaire, c'est accorder un espace à ce qui n'en a pas. Rien dans ce qui régit ce qui doit être fait en classe ne préconise une telle pratique. Aucune obligation professionnelle ni aucune injonction institutionnelle ne peuvent donc être convoquées pour expliquer que l'enseignant met en œuvre une telle discussion. C'est tout au contraire parce qu'il s'y autorise de lui-même et qu'il endosse une dimension « d'institution zéro »³⁴ (Connac, 2004, p. 331), en entendant par-là qu'il est celui par qui cette pratique arrive dans la classe.

Pour autant cela ne doit pas occulter qu'il n'est pas non plus celui sans qui cette pratique ne verrait jamais le jour. Il y faut plus que lui. Il y faut l'élève. Car si l'acte de naissance d'une telle pratique est établi par le maître, son origine est incontestablement les questions que posent les enfants.

Quel enseignant, effectivement, n'a jamais entendu une question subite comme « Mais pourquoi il n'y a pas de fin à l'infini ? » au beau milieu d'une séance de géométrie ? Que vient faire là cette question ? A qui l'enfant la pose-t-il ? Au maître ? Aux autres, c'est-à-dire à ses pairs ? A lui ? A tout le monde en même temps ? Et, faire attention à une telle question, est-ce encore des mathématiques ? A quoi cela engage-t-il ?

D'autant qu'au moment du surgissement imprévu d'une question de ce type, est palpable par tout enseignant ayant vécu une telle situation ; et nous oserions presque affirmer que c'est le cas de tous ; qu'elle n'est pas posée à la légère. Elle a une densité particulière. Comme une résurgence, elle est le signe d'une pensée personnelle qui trouve un chemin au travers de tout ce que l'école entend faire acquérir aux enfants pour accéder à la surface et éclore au grand jour. Et c'est là que tout commence. En lieu et place d'obtenir, comme fin de non-recevoir, de la part du maître un « c'est trop difficile pour toi, tu sauras plus tard »³⁵, recueillir de telles questions au fondement même de la DVP c'est signifier aux élèves qu'« ensemble, tous

³² Marsollier, C., *Enseigne avec ton cœur*, Lyon, Chronique Sociale, 2011, p. 14

³³ *Idid.*, p. 10

³⁴ Connac, S., *Discussions à visée philosophique et classes coopératives en Zone d'Education Prioritaire* (thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée), Montpellier, Université Montpellier III-Paul Valéry, 2004, p. 331

³⁵ Pautard, A., « L'atelier-philosophique Agsas : une communauté de chercheurs-philosophes de la maternelle au collège », dans Tozzi, M. (dir.), *Nouvelles pratiques philosophiques en classe : Enjeux et démarches*, Rennes, CRDP de Bretagne, 2002, p. 81

humains et tous « petits d'hommes », nous pouvons amener notre pensée à maturité, pour refaire en profondeur les choix fondamentaux de la civilisation »³⁶.

Quand l'enfant pose une telle question, c'est en fait qu'il est mu par le désir profond d'interroger le sens des choses, et ce faisant qu'il demande à s'engager dans une construction de lui. « Il travaille aux conditions de possibilité psychiques de constitution d'une pensée autonome, qui prend conscience qu'elle est une pensée en lien avec les autres mais séparée des autres, celle d'un sujet pensant qui fait l'expérience (...) de son être pensant, d'un « parlêtre », comme dit Lacan, qui se découvre (...) comme « pensêtre », c'est-à-dire comme (...) porteur d'une condition dont la dignité et la responsabilité sont de réfléchir les problèmes auxquels la nature et la culture le confrontent »³⁷. De la sorte, l'émergence de la pratique de la DVP en classe est corrélative de la reconnaissance d'un tel besoin des élèves par le maître.

De plus, lorsque nous nous rappelons que d'un point de vue ergologique ce que vivent les enfants relève d'un usage d'eux, cette pratique leur signifie qu'il leur est donné la possibilité, en reprenant les mots d'A. Pautard, de « faire la précieuse expérience qu'il(s) (sont) à la source de (leur) pensée, en tant qu'interlocuteur(s) valable(s), dans une communauté de pairs où chacun a sa place et où tous participent au questionnement commun »³⁸. A ce titre, c'est alors bien le *care* qui façonne au plus intime l'agir pédagogique se manifestant dans la DVP. Ne s'ancrant pas de manière arc-boutée dans ce que l'école programme pour l'enfant, le maître, surtout quand cela pose problème à l'élève, dès lors qu'il joue son rôle d'institution zéro, se laisse interpellé et se soucie, après l'avoir accueilli, de ce qui est réellement un enjeu existentiel, anthropologique et éthique pour ce même enfant.

Sans compter que ce souci entend générer une responsabilité de l'enseignant vis-à-vis de ce qui se joue et se passe. Responsabilité, fruit de l'interpellation reçue et à laquelle l'enseignant répond, qui veut, d'après-nous, que l'enseignant s'engage dans les échanges tenus lors de la DVP. Certes, quand bien même nous ne souhaitons pas que le maître formule sa pensée lors de la discussion, nous estimons pourtant qu'il lui appartient de proposer un engagement de pensée. Et, en semblant jouer sur les mots, ce sont tous les rapports générés à ce qui est formulé que nous embrassons ici.

Sous le premier terme de notre alternative, il est clair que nous sommes dans l'imposition aux élèves, c'est-à-dire dans « l'interdit jeté sur des paroles qui puissent être autre chose que le « pensable » »³⁹. Sous l'autre, nous nous situons plus précisément dans la propimposition, dans cet « entre imposition et proposition »⁴⁰ dans lequel « une parole d'homme a été adressée (aux élèves) qu'elle veut reconnaître et à laquelle ils veulent répondre, non en élèves ou en savants, mais en hommes ; comme on répond à quelqu'un qui vous parle et non à quelqu'un qui vous examine : sous le signe de l'égalité »⁴¹.

³⁶ *Ibid.*

³⁷ Tozzi, M., « Lipman, Lévine, Tozzi : différences et complémentarités », dans Leleux, C., (dir.), *La philosophie pour enfants : Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, Bruxelles, De Boeck, 2005, p. 96-97

³⁸ *Op. cit.*, p. 82

³⁹ Hameline, D., Dardelin M. J., *La liberté d'apprendre : Situation II*, Paris, Les Editions ouvrières, 1977, p. 298

⁴⁰ Krier, V., Montfort. C., Vallin. C., « Parler sur la morale pour ne pas la faire ? », dans *Diotime Revue internationale de didactique de la philosophie*, n°16, 2002, *Site des revues en ligne pour l'enseignement* [En ligne], <http://www.educ-revues.fr/Diotime/AffichageDocument.aspx?iddoc=32523> (page consultée le 19 novembre 2014)

⁴¹ Rancière, J., *op. cit.*, p. 22

Ainsi, au cœur de la propimposition que nous requérons se réalise l'incarnation d'une *attitude* prise par l'enseignant au cours de la DVP. Il s'y agit, à destination des élèves, de puiser dans la capacité d'enrichissement inhérente à la proposition faite, en vertu d'une force de sollicitation la prémunissant de ne pas être entendue, tout en se gardant de son basculement dans la puissance contraignante et aliénatrice de l'imposition. La propimposition s'exprime plus fortement que la simple énonciation sans jamais s'aventurer sur le terrain glissant de l'obligation à redite. Son levier est celui du passage d'une *fonction* enseignante stéréotypante marquée au fer de la directivité, à une *attitude* de maître non directive.

N'étant pas orientée vers la nécessaire reproduction par les élèves, elle cherche l'expression de ce qu'ils pensent en propre. Pour l'élève, elle signifie non pas que le maître lui enseigne quelque chose mais qu'il s'adresse à lui et lui parle. C'est pourquoi, au creuset de la DVP, l'expérience que les enfants font au travers de la propimposition de l'enseignant est qu'ils ne sont pas des *alter* mais des *alter ego*. Comment, en effet, ne pas donner aux enfants de se vivre comme interlocuteurs non valables, si le maître ne discutaient pas avec eux ? Et quand l'élève est bien celui qui est vulnérable dans l'à venir qui le caractérise, c'est une présence à lui que l'enseignant offre au cours de la DVP. A nouveau, c'est bien de *care* qu'il s'agit dans cette pratique pédagogique quand l'enseignant propimpose. Ne se contentant pas de ne pas ignorer l'interpellation reçue, l'enseignant ose s'engager à destination, et au service, de ceux qui la formulent.

D'autant que cet engagement à destination est aussi un engagement avec et pour. Par là nous entendons que l'enseignant fait quelque chose de la DVP. Certes, cela a déjà commencé avec sa dimension d'institution zéro. Mais le point culminant de son action est dans la dévolution aux élèves de la gestion du dispositif dans lequel se réalise la discussion.

Alors que l'organisation première de la discussion au travers des règles qui la régissent est le fait de l'enseignant pour qu'il soit tout simplement possible d'échanger et de se parler, ce cadre est sans cesse en cours d'évolution, de reprise et d'amélioration tout au long de l'année, sous l'effet d'une appropriation, d'une négociation concertée entre eux et d'un façonnage permanents qu'en font les élèves, et que leur en laisse faire l'enseignant. Par exemple, confrontés à un sentiment de frustration du fait de ne pas pouvoir dire tout ce qu'ils ont à dire, les élèves essayent de résoudre une équation complexe consistant à avoir plus de temps pour parler sans rallonger la plage horaire impartie à la DVP. Ils tentent donc de dégager ce qui leur fait perdre du temps inutilement, proposent et choisissent des modifications d'organisation et de déroulement.

Ici l'action de l'enseignant est de créer les conditions pour que les élèves se rendent dépositaires de l'espace structuré et réflexif leur permettant de se mettre au travail en le configurant sans cesse. Témoignant de l'effectivité du célèbre mot de V. Hugo suivant lequel la forme est le fond qui remonte à la surface, s'installe une homothétie entre ce qui se joue au niveau de la pensée et ce qui se vit dans les rapports incarnés, physiques et matériels au sein du dispositif. Le *care* est alors encore une fois à l'œuvre ici.

Il l'est en raison de la dévolution qui est pour l'enseignant l'action de mettre en place le transfert qui s'opère et qui, ainsi, donne à l'élève de modeler, autant que possible à hauteur de son désir, le dispositif résonnant de la suspension de l'agir industriel du maître. Il l'est encore parce que dans ce transfert se vérifie constamment que ce qui est engagé correspond aux besoins exprimés par les élèves. Et quand la pensée de l'élève dans la réflexion qu'il engage est toujours reçue comme valant le coup, ce qui se passe pour lui au niveau dont nous traitons maintenant aussi. Autant qu'un penseur valable, celui-ci se découvre comme coopérateur indispensable.

Ainsi ce qu'il nous faut comprendre à la lumière de ce simple exemple concernant la pratique de la DVP, c'est qu'alors que l'injonction de la compétence occupe toute la parole prescrite en éducation, une voix différente⁴² se fait entendre pour les possibilités pédagogiques de l'enseignant. Voix différente qui au lieu de scléroser les élèves dans une « lecture de la modernisation (qui) est simplement mécanique : fixation d'objectifs quantitatifs, externalisation à outrance, audit permanent »⁴³ ouvre la brèche à une « intensification de leur existence »⁴⁴. Ce qu'elle essaie de faire par un dialogue gommant l'asymétrie entre ce qu'expriment les élèves et auxquels les enseignants sont sensibles et ce que ces derniers mettent en place et auxquels les élèves accordent du crédit. *In fine* la voix qui se fait entendre ici, en contrepoint de la compétence, n'est-elle pas ce que X. Thévenot désigne comme une pédagogie de l'alliance dont les colonnes sont « la confiance et la loi (en entendant par loi ce qui structure et élabore) dans leurs rapports mutuels »⁴⁵ ?

Conclusion

En posant que ce que fait le maître avec la DVP atteste d'un agir pédagogique porté par les quatre phases d'une action de *care*, nous donnons à voir que devant ce qui se joue pour les enfants dans les situations d'éducation il est possible d'allier en dialogue soin et prise en charge. Bien évidemment une question se pose immédiatement à nous. La nature de l'objet sur lequel repose cette possibilité, en l'occurrence la réflexion philosophique, impacte certainement cette articulation. Or en faisant varier cette nature d'objet, et donc en la positionnant dans des champs davantage marqués par la positivité de leurs connaissances, cette articulation est-elle encore possible ?

Très simplement la question que nous posons ici consiste à se demander si quand cette reconfiguration de l'agir pédagogique se dessine du cœur du *care* à l'occasion de la DVP, elle peut être maintenue et continuée pour des apprentissages, par exemple, en mathématiques ou autre. Nous nous ouvrons là à une nouvelle réflexion sur ce qui constitue un savoir. Nous reprenons même à notre compte cette invitation que nous adresse M. Gauchet pour nous extraire des plis gestionnaires, utilitaristes et instrumentaux qu'impose la parole à sens unique de la compétence en éducation et qu'il formule en ces termes : « ce dont nous avons besoin, c'est de retrouver le sens des savoirs et de la culture »⁴⁶.

Invitation devant laquelle P. Meirieu ouvre une perspective qu'il qualifie de différemment de l'instrumentalisation de la connaissance afin de rentrer dans des structurations de collectifs qui s'enracinent sur des partages⁴⁷. A ce titre l'hypothèse que nous pourrions faire voudrait que dans cette corrélation que nous avons tentée entre agir pédagogique redessiné à partir du *care* et pédagogie de l'alliance nous avons à redécouvrir que les savoirs sont des inter-dits, c'est-à-dire qu'ils sont ce que l'on se dit entre nous, ce que l'on partage entre nous, ce qui supporte en même temps l'histoire collective sédimentée et l'histoire individuelle toujours inédite. Là est peut-être le chemin pour que cette reconfiguration soit envisageable dans toute autre chose que la DVP.

⁴² Gilligan, C., *Une voix différentes. Pour une éthique du care*, Paris, Flammarion, 2008

⁴³ Brugère, F. *La politique de l'individu*, Paris, Editions du Seuil, 2013, p. 81

⁴⁴ *Ibid.*, p. 83

⁴⁵ Thévenot, X., *Eduquer à la suite de Don Bosco*, Paris, Desclée de Brouwer, 1996, p. 137

⁴⁶ Gauchet, M., Meirieu, P., *op. cit.*

⁴⁷ *Ibid.*

Bibliographie

- BRUGERE, F., *L'Éthique du « Care »*, Paris, PUF, 2011, 127 p.
- BRUGERE, F. *La politique de l'individu*, Paris, Editions du Seuil, 2013, 104 p.
- CRAHAY, M., « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de compétence et éducation », dans *Revue Française de Pédagogie*, n°154, Lyon, INRP, 2006, pp. 97-110.
- DURRIVE, L., « Une action de formation en milieu carcéral : un exemple d'approche des compétences par l'ergologie », dans DOLZ, J., OLLAGNIER, E. (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck, 2002, p. 169-182.
- EFROS, D., SCHWARTZ, Y., « Résistances, transgressions et transformations : l'impossible invivable dans les situations de travail », dans *Nouvelle revue de psychosociologie*, n°7, Paris, érès, 2009, p. 33-48.
- GAUCHET, M., MEIRIEU, P., « Contre l'idéologie de la compétence, l'éducation doit apprendre à penser », 2011, *Site Le Monde.fr* [En ligne], http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/09/02/contre-l-ideologie-de-la-competence-l-education-doit-apprendre-a-penser_1566841_3232.html (page consultée le 19 novembre 2014)
- GILLIGAN, C., *Une voix différentes. Pour une éthique du care*, Paris, Flammarion, 2008, 284 p.
- HAMELINE, D., DARDELIN, M. J., *La liberté d'apprendre : Situation II*, Paris, Les Editions ouvrières, 1977, 349 p.
- Hirtt, N., « L'approche par compétences: une mystification pédagogique », 2009, *Site d'Appel Pour une Ecole Démocratique* [En ligne], http://www.skolo.org/IMG/pdf/APC_Mystification.pdf (page consultée le 19 novembre 2014)
- KRIER, V., MONTFORT. C., VALLIN. C., « Parler sur la morale pour ne pas la faire ? », dans *Diotime Revue internationale de didactique de la philosophie*, n°16, 2002, *Site des revues en ligne pour l'enseignement* [En ligne], <http://www.educ-revues.fr/Diotime/AffichageDocument.aspx?iddoc=32523> (page consultée le 19 novembre 2014)
- LAVAL, C., *La nouvelle école capitaliste*, Paris, La Découverte, 2012, 285 p.
- MARSOLLIER, C., *Enseigne avec ton cœur*, Lyon, Chronique Sociale, 2011, 100 p.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, « Recommandations relatives aux concours de recrutement de professeurs des écoles : référentiel des compétences professionnelles du professeur des écoles stagiaire en fin de formation initiale », dans *Bulletin Officiel*, n°43, 1994, *Site du Centre Régional de Documentation Pédagogique des Pays de la Loire* [En ligne], http://crsm.crdp-nantes.cndp.fr/service/doc_admin/noteservice16nov94.pdf (page consultée le 19 novembre 2014)
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, « Horaires et programme d'enseignement de l'école primaire », dans *Bulletin Officiel hors-série*, n°3, 2008, *Site du Ministère de l'Éducation Nationale* [En ligne], <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/presentation.htm> (page consultée le 19 novembre 2014)

- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, « Encart-Formation des Enseignants », dans *Bulletin Officiel*, n°29, 2010, *Site du Ministère de l'Education Nationale* [En ligne], <http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html> (page consultée le 19 novembre 2014)
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, « Le référentiel de compétences des enseignants », dans *Bulletin Officiel*, n°30, 2013, *Site du Ministère de l'Education Nationale* [En ligne], <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html> (page consultée le 19 novembre 2014)
- PAUTARD, A., « L'atelier-philosophique Agsas : une communauté de chercheurs-philosophes de la maternelle au collège », dans Tozzi, M. (dir.), *Nouvelles pratiques philosophiques en classe : Enjeux et démarches*, Rennes, CRDP de Bretagne, 2002, p. 79-83.
- RANCIERE, J., *Le maître ignorant*, Paris, Fayard, 1987, p. 234.
- REY, O., « Le défi de l'évaluation des compétences », dans *Dossier d'actualité veille et analyses*, n° 76, Lyon, ENS Editions, 2012, 18 p.
- SCHWARTZ, Y., *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, Toulouse, Octarès, 2000, p. 800.
- THEVENOT, X., *Eduquer à la suite de Don Bosco*, Paris, Desclée de Brouwer, 1996, 234 p.
- TOZZI, M., « Lipman, Lévine, Tozzi : différences et complémentarités », dans Leleux, C., (dir.), *La philosophie pour enfants : Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, Bruxelles, De Boeck, 2005, p. 95-115.
- TRONTO, J., *Un monde vulnérable pour une politique du care*, Paris, Editions La Découverte, 2009, p. 238.
- VIAL, M., HERRISSON, B., MENCACCI, N., « L'élève agissant ou l'évaluation dans le bruit », 2004, *Site d'ArianeSud Entreprendre* [En ligne], http://arianesud.com/bibliotheque/formation_apprentissage_tutorat/vial_herrisson_mencacci_eleve_agissant_ou_l_evaluation_dans_le_bruit_2004 (page consultée le 19 mai 2014)

Pour citer cet article

Référence électronique

Pierre Usclat, « De la parole unique de la compétence en éducation à une voix différente dans les pratiques pédagogiques : l'exemple de la Discussion à Visée Philosophique (DVP) à l'école primaire. », *Educatio* [En ligne], 4 | 2015. URL : <http://revue-educatio.eu>

Droits d'auteurs

Tous droits réservés