

## **Belgique : Communauté de recherche philosophique (CRP) et pédagogie des compétences**

**Michel Desmedt**, Inspecteur de la Communauté française pour la religion catholique - michel.desmedt@cfwb.be

Je vais donner dans cet article le témoignage de mon expérience, celle d'un inspecteur de l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique. Mais mon récit, ma fabulation pour donner "sens" à mon travail, comme dirait Nancy Huston dans *L'espèce fabulatrice*<sup>1</sup>, ne repose pas uniquement sur mon expérience courte d'inspecteur - je ne le suis que depuis 5 ans - mais trouve ses racines dans mon passé d'ancien "mauvais élève", dans vingt-cinq années de pratique de l'enseignement, et dans mon expérience de père de quatre enfants. Je souhaite simplement mettre sur la table quelques éléments que, de manière très subjective, je juge important pour situer la Communauté de Recherche Philosophique (CRP) par rapport à la pédagogie des compétences. Je ne présenterai pas ici la méthode de M. Lipman, supposée connue par les lecteurs de Diotime.

### **I) POURQUOI LES COMPÉTENCES ?**

Dans le monde occidental, l'approche par compétences s'est progressivement imposée dans l'enseignement professionnel, pour ensuite trouver sa place dans l'enseignement technique et général. Depuis 1997, les compétences sont inscrites dans l'appareil législatif qui régit l'enseignement de la Communauté française de Belgique. Le texte fondateur s'appelle le "Décret Missions" qui définit les grandes lignes de notre enseignement obligatoire.

L'article 5 de ce décret définit la compétence comme l'"aptitude à mettre en oeuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches."

L'article 6 du même décret définit quatre grands objectifs pour l'école :

- promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;
- amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
- préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;
- assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale."

Enfin, le même décret fait le choix de la construction des savoirs et de l'approche par compétences (Article 8) : "Pour atteindre les objectifs généraux visés à l'article 6, les savoirs et les savoir-faire, qu'ils soient construits par les élèves eux-mêmes ou qu'ils soient transmis, sont placés dans la perspective de l'acquisition de compétences. Celles-ci s'acquièrent tant dans les cours que dans les autres

activités éducatives et, de manière générale, dans l'organisation de la vie quotidienne à l'école. À cet effet, la Communauté française pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, veillent à ce que chaque établissement :

- mette l'élève dans des situations qui l'incitent à mobiliser dans une même démarche des compétences transversales et disciplinaires y compris les savoirs et savoir-faire y afférents ;
- privilégie les activités de découverte, de production et de création ;
- articule théorie et pratique, permettant notamment la construction de concepts à partir de la pratique ;
- (...)
- éduque au respect de la personnalité et des convictions de chacun, au devoir de proscrire la violence tant morale que physique et met en place des pratiques démocratiques de citoyenneté responsable au sein de l'école;"

Comment en est-on arrivé à de telles propositions ? Les années 1990 ont été très mouvementées dans l'enseignement de la Communauté française de Belgique, avec des grèves longues et dures. Il y a eu des difficultés budgétaires, et aussi un réel sentiment que tout n'allait pas bien dans l'enseignement : échec scolaire, inégalité du système scolaire, bref des questions fondamentales sur le système scolaire ont été posées : l'école pour qui, pour quoi, pourquoi ?

Il faut savoir que les enquêtes Pisa ont révélé que si l'enseignement de la Communauté Française était dans la moyenne inférieure, il était surtout très inégalitaire : la tranche d'élèves ayant les meilleurs résultats était comparable à celle des pays ayant les meilleurs résultats et la tranche ayant les pires résultats était comparable à ce qu'on trouvait dans les pays ayant les résultats les plus mauvais.

La massification de l'enseignement ne s'était pas accompagnée d'une démocratisation de l'enseignement. Un enseignement basé sur la transmission de savoirs qui préparait très bien pour les études supérieures, les jeunes issus des milieux aux niveaux économiques, sociaux et culturels élevés. Il suffisait que ces jeunes acceptent de se soumettre à un tel système scolaire insensé !

Il fallait donc redonner du sens au travail scolaire, rendre vie aux savoirs en éliminant tout ce qu'on appelle les savoirs morts ; et en recentrant l'enseignement sur l'essentiel, il fallait apprendre à apprendre afin d'évoluer en fonction des situations. On semblait enfin se souvenir que depuis longtemps déjà Montaigne nous avait suggéré de préférer une tête bien faite à une tête bien pleine.

Qui pourrait ne pas être d'accord avec ce texte généreux qu'est notre "Décret Mission" ? Il a d'ailleurs été voté à l'unanimité par le Parlement ! Qui oserait dire qu'il ne souhaite pas une école plus démocratique, plus juste, centrée sur l'épanouissement de la personne humaine et préparant à vivre dans une société plus juste et plus solidaire ? Bien sûr, cette belle unanimité du monde politique débouche sur ce que nous pourrions appeler, avec François Dubet, "l'hypocrisie du discours scolaire".

Il faut bien sûr en être conscient, mais cela n'enlève rien au fait que notre "Décret Missions" fait force de loi, et que nous pouvons l'utiliser pour essayer de transformer notre système scolaire.

## II) LA CRP : UN MODÈLE POUR UNE ÉCOLE BASEE SUR LES COMPÉTENCES

J'ai découvert la Communauté de Recherche Philosophique l'année où je suis devenu inspecteur. J'ai très vite considéré que cette pratique était un moyen tout à fait approprié pour répondre à ce que demandait "mon" programme, et je me suis préoccupé d'en développer la pratique parmi les enseignants que j'avais à encadrer. Une analyse des premières expériences d'introduction de CRP dans les cours ou même la transformation du cours en Communauté de recherche a permis de relever les éléments suivants :

- Apprendre à penser par et pour soi-même en communauté de recherche est d'abord et avant tout source de joie et de plaisir pour les élèves et pour le professeur. Ceci me paraît fondamental, car trop souvent lorsque je suis dans le fond des classes en inspection, ce que je sens le plus c'est un ennui profond chez les élèves et bien souvent chez le professeur lui-même.
- La CRP place l'élève au centre de son apprentissage. Il devient acteur !
- La CRP a aussi un rôle régulateur de la prise de parole. Si dans un cours traditionnel, seuls les "bons" élèves ont tendance à intervenir, nous avons pu constater que la CRP apprenait aux bavards à se taire et aux "taiseux" à prendre la parole. En ce sens la CRP rencontre certainement la première mission de l'école : promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves.
- Il semble aussi assez clair que la CRP vise essentiellement l'acquisition de compétences bien avant de transmettre des savoirs. Travailler les habiletés de pensée, c'est bien préparer les élèves à pouvoir se débrouiller face à toute situation nouvelle, en développant une pensée critique, créatrice et attentive. Ou pour le dire dans le jargon pédagogique, de les armer pour pouvoir faire face à toute nouvelle situation-problème.
- La pratique de la CRP dans son aspect de "délibération" et dans sa dimension de pensée attentive, est certainement un bon outil pour rencontrer la demande faite aujourd'hui à l'école de former à la démocratie et à la mise en place d'une société plus solidaire, prenant en compte sa dimension pluriculturelle.

Aujourd'hui mon engagement va plus loin, et vise le développement de la pratique de la Communauté de recherche philosophique dans tout l'enseignement organisé en Communauté française depuis l'école maternelle jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire. Pour faire bref, tout comme nous connaissons en Belgique des écoles Freinet et des écoles Decroly, je serais partisan de la création d'écoles "Lipman".

## III) POURQUOI LES RÉSISTANCES AUX COMPÉTENCES ? POURQUOI LA RÉSISTANCE À LA PRATIQUE DE LA CRP ?

La recherche de ce qui pourrait expliquer les réserves face à la pratique de la CRP peut selon moi être intégrée à la recherche sur ce qui motive les réactions négatives face à la pédagogie des

compétences. La pédagogie des compétences pose en effet problème ! Certains enseignants, certains responsables d'organisations syndicales et quelques inspecteurs commencent à affirmer qu'il s'agissait d'une mode, déjà démodée ! Et qu'il est grand temps de revenir à quelque chose de plus sérieux. Mais il est très difficile d'avoir un réel débat sur la question, sans doute parce que, comme je l'ai souligné dans la première partie, le décret qui a défini les "Missions de l'école" et imposé les compétences, a été voté à l'unanimité du Parlement, et que tout le système scolaire francophone belge actuel repose sur ce décret. Les compétences constituent donc presque un tabou, car y toucher ferait s'écrouler toute la construction.

Si la pédagogie des compétences est réellement une chance pour redynamiser l'école, il faut poursuivre son développement, et il est important de discerner ce qui s'oppose actuellement à ce développement. Je proposerai ici, à partir de mon expérience d'inspecteur, quelques hypothèses sur ce qui, à mon avis constitue des freins.

L'argument le plus souvent avancé par les opposants à la pédagogie des compétences, c'est le nécessaire recentrement sur les savoirs, en laissant supposer que si on travaille les compétences, le savoir est délaissé ! "Ils ne savent plus rien !" est une sentence très souvent entendue dans la bouche des générations descendantes au sujet des générations montantes, tant dans les salles de professeurs que dans la presse, et les assemblées parlementaires... Une sentence utilisée aujourd'hui pour confirmer qu'il faut abandonner aujourd'hui les compétences pour revenir aux savoirs.

Avant de réfléchir à ce qui pourrait induire la survalorisation des savoirs dans notre société, une réflexion sur l'affirmation "Ils ne savent plus rien", et une mise au point sur la supposée opposition entre savoirs et compétences s'imposent.

Lorsqu'un aîné affirme que "les jeunes ne savent plus rien", comment faut-il comprendre son "rien" Est-il exact que la jeunesse actuelle n'acquiert plus aucun savoir ? Ne vaudrait-il pas mieux dire que les savoirs des jeunes sont différents de ceux des aînés, et que peut-être sont-ils mieux en concordance avec la société d'aujourd'hui. Il serait sans doute intéressant de mener une étude sur ce qui motive chez les aînés le jugement : "les jeunes ne savent plus rien". Je ne serai pas surpris qu'une telle recherche mette en évidence le lien entre savoir et pouvoir et la lutte entre générations montante et descendante. Lorsqu'un aîné affirme que les jeunes ne savent plus rien, n'est-il pas en train de crier son désarroi face à une génération qui ne partage pas les mêmes savoirs que les siens, mais grâce auxquels elle va prendre le pouvoir dans la société ?

Si cette hypothèse s'avérait révéler un peu le sens de ce qui se vit, cela voudrait dire qu'il n'y a pas de hiérarchie dans les savoirs, ou que s'il y en a une, elle est propre à une époque et donc toujours relative ! Et surtout qu'il est sans doute plus intéressant d'apprendre à apprendre que d'accumuler des contenus, d'essayer de faire des têtes bien faites plutôt que des têtes bien remplies.

Mais est-il exact d'affirmer, comme on l'entend de plus en plus, que savoirs et compétences s'opposent, que la pédagogie des compétences a comme conséquence que "les jeunes ne savent

plus rien" ? Je pense qu'il y a presque unanimité chez les spécialistes pour refuser cette opposition. Envisageons la réponse de Philippe Perrenoud :

"Va-t-on à l'école pour acquérir des connaissances ou développer des compétences ? Cette question cache un malentendu et désigne un vrai dilemme. Le malentendu consiste à croire qu'en développant des compétences, on renonce à transmettre des connaissances. Presque toutes les actions humaines exigent des connaissances, parfois sommaires, parfois très étendues, qu'elles soient issues de l'expérience personnelle, du sens commun, de la culture partagée au sein d'un cercle de praticiens ou de la recherche technologique ou scientifique. Plus les actions envisagées sont complexes, abstraites, médiatisées par des technologies, fondées sur des modèles systémiques de la réalité, plus elles exigent des connaissances étendues, pointues, organisées et fiables"2.

L'attachement à la transmission des savoirs trouve sans doute son origine dans l'histoire personnelle de beaucoup d'enseignants. La majorité des enseignants sont d'anciens bons élèves qui ont choisi comme études supérieures une discipline dans laquelle ils excellaient dans le secondaire. Durant leur parcours dans l'enseignement supérieur, ils ont approfondi leurs connaissances dans cette discipline. A la sortie des études, ils se retrouvent face à des jeunes qui ne partagent pas nécessairement la même passion. Je formule donc l'hypothèse, à vérifier, qu'une formation initiale des enseignants qui continue encore beaucoup trop à privilégier le développement de savoirs plutôt que celui de compétences, induit chez les étudiants la volonté de transmettre à leur tour des savoirs lorsqu'ils deviennent enseignants.

Envisager l'enseignement comme transmission de savoirs permet surtout d'éviter la question de la relation pédagogique. Dans la transmission de savoirs, le jeu est clair : il y a celui qui sait et ceux qui ne savent pas. Il n'y a évidemment pas de problème si ceux qui ne savent pas ont le désir d'apprendre, et considèrent que celui qui est en face d'eux possède un savoir intéressant !

Mais est-ce la situation habituelle aujourd'hui dans l'enseignement obligatoire ? La plupart du temps, lorsque je suis appelé par une direction d'école qui se plaint d'un membre de son personnel, je suis confronté à un enseignant qui centre son cours sur la transmission de savoirs. Dans ce cas, la relation pédagogique pose problème : soit l'enseignant est suffisamment autoritaire pour s'imposer et les élèves sont complètement amorphes et je m'ennuie autant qu'eux à suivre la leçon, soit la relation est très tendue et dans ce cas il est possible de "sentir" la peur de l'enseignant qui se demande s'il tiendra pendant toute l'heure de cours !

La relation aux savoirs ne s'est-elle pas irrémédiablement transformée pour les jeunes générations, sans que leurs aînés n'en aient pris conscience ? L'aura accordée aux savoirs ne s'est-elle pas obscurcie par le fait que le jeune sait qu'il peut trouver pratiquement tous les savoirs sur son écran d'ordinateur ? Si enseigner, c'est simplement et uniquement transmettre des savoirs, le prof est appelé à disparaître, car l'ordinateur est un outil bien plus efficace et plus attrayant ! La croyance que le savoir est la solution à tous les problèmes reste très forte, trop forte...

Lorsqu'un problème apparaît dans la société, très vite survient l'idée - surtout dans le monde politique - de la création d'un cours pour combler le problème, cours essentiellement conçu comme transmission de savoirs objectifs. La citoyenneté pose problème? Il faut créer un cours de citoyenneté, dans lequel les jeunes apprendront quelles sont les institutions du pays, le fonctionnement du parlement, de la justice. La multiculturalité pose problème? Il faut donner un cours d'histoire des religions, neutre évidemment, car seul compte le savoir objectif!

Dans le long débat sur la place de la philosophie dans le cursus scolaire en Belgique francophone, hormis une petite minorité qui souhaite vraiment développer la philosophie comme pratique dès le début de la scolarité, la plupart des intervenants dans le débat veulent tout simplement l'instauration d'un cours d'histoire de la philosophie, qui évidemment sera lui aussi neutre car reposant sur un savoir objectif!

Derrière ces discours valorisant les savoirs, se cache des conceptions de la vérité et de la relation pédagogique très différentes de celles que l'on retrouve tant dans la pédagogie des compétences que dans la pratique de la CRP :

- d'une part une conception de la vérité comme établie, objective, indiscutable, et une relation de subordination enseignant-enseigné ;
- d'autre part une vérité toujours à établir, à mettre en délibération et une relation pédagogique où l'enseignant devient co-chercheur et l'enseigné acteur principal de son apprentissage. Ces deux courants sont diamétralement opposés, et passer du courant "savoirs" au courant "compétences" demande une véritable conversion copernicienne!

Dans un ouvrage consacré à l'évaluation de l'application du Décret Missions intitulé Les compétences : où en est-on?, des collègues inspecteurs parlent de "révolution pédagogique et méthodologique" :

"Repenser leur enseignement pour le recentrer sur l'acquisition de compétences au travers de tâches-problèmes qu'ils devront concevoir et aider à résoudre implique de la part de pas mal d'enseignants une remise en cause fondamentale de leurs conceptions et de leurs méthodes, un changement radical de leurs pratiques pédagogiques et un investissement considérable"3.

Je voudrais citer mes collègues inspecteurs s'interrogeant sur le but poursuivi par la pédagogie des compétences. L'enjeu tel qu'ils le formulent me paraît fondamental. Mais si l'enjeu est vraiment tel qu'ils le décrivent, il n'est sans doute pas étonnant que nous rencontrions tant d'oppositions et tant d'objections à la pédagogie des compétences et à la pratique de la Communauté de recherche. Car ne faut-il pas reconnaître que finalement la société préfère avoir des citoyens dociles, disciplinés et suiveurs que des citoyens critiques, penseurs libres et solidaires? Là est sans doute toute la question :

"Mais à quelles finalités ce changement est-il ordonné ? Quel type d'homme et de femme veut-on former ? Un individu à qui l'on a transmis des vérités éternelles, de froides certitudes pour l'inviter à les perpétuer et à reproduire les solutions du passé ? Un être qui récite les textes sacrés ou profanes pour vivre le monde sur le mode manichéen du dogme et de l'exclusion ? Ou bien un individu doté des outils de réflexion qui lui permettent d'aborder les mêmes textes pour entreprendre une recherche personnelle du sens ? Des femmes et des hommes capables de prendre leur distance par rapport au discours dominant ? Des individus aptes à gérer des situations complexes ?"<sup>4</sup>.

#### IV) POURQUOI IL FAUT TENIR BON ?

Il faut tenir bon car les enjeux sont énormes. Car comme le dit dans son dernier livre Philippe Meirieu :

"On mesure le renversement : l'éducation ne consiste plus à adapter ceux et celles qui arrivent à un univers donné, postulé comme à peu près constant, et dans lequel la vérité a été dite un bonne fois pour toutes. Elle consiste à créer les conditions pour rendre nos enfants capables de créer ensemble un monde nouveau et habitable, un monde démocratique et solidaire. Véritable révolution copernicienne : il ne s'agit plus d'adapter des individus au monde, mais de former des sujets capables de recréer le monde. Des sujets, c'est-à-dire des êtres, en mesure de surseoir à leurs impulsions et de construire des relations sans violence avec les autres. Des êtres en mesure de faire des choix personnels réfléchis et de participer à des projets collectifs. Des êtres en mesure d'assumer leur histoire singulière comme leur inscription dans une culture spécifique, mais sans jamais renoncer à lutter contre tout ce qui abîme et sépare les hommes, sans jamais perdre de vue, non plus, l'horizon d'un universel possible où s'accorderaient enfin les volontés individuelles dans la perspective d'un "bien commun"<sup>5</sup>.

---

(1) Nancy Huston, L'espèce fabulatrice, Actes Sud, 2008.

(2) Philippe Perrenoud, Construire des compétences dès l'école, ESF, 1997 p.7.

(3) Denyer et al., Les compétences : où en est-on ? L'application du décret "Missions" en Communauté française de Belgique, Bruxelles, De Boeck, 2004, p. 83.

(4) Idem, p. 20.

(5) Philippe Meirieu, Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui, Edition Rue du Monde, 2009, p. 218-219.