

Le succès mondial des compétences dans l'éducation : histoire d'un détournement

Angélique Del Rey, professeur de philosophie au Centre Médico-Pédagogique pour Adolescents de Neufmoutiers en Brie

I/ "Une révolution copernicienne" en pédagogie

Veillez m'excuser par avance d'utiliser le "je". Ce n'est pas un moi personnel. Mon histoire permet simplement de raconter "une histoire", celle d'une enseignante de philosophie française du 21^e siècle à qui l'on demande un jour d'opérer dans sa pratique une "révolution copernicienne" en passant de la transmission des savoirs à la formation des compétences.

1) L'élève au centre ?

Cela m'est arrivé parce que j'ai suivi une formation à l'enseignement spécialisé (jusqu'à aujourd'hui, les professeurs de philosophie français n'ont pas encore entendu parler de compétences). On m'a d'abord présenté "l'APC" (approche par compétences) comme une approche pédagogique révolutionnaire qui, expérimentée depuis quelques années déjà au Québec (où l'on avait remplacé les programmes disciplinaires par des listes de compétences à faire acquérir aux élèves), permettait de se préoccuper davantage :

- de ce que les élèves apprennent à l'école (plutôt que de ce que l'école prétend leur transmettre) et
- de l'utilité de cet apprentissage pour la réussite dans la vie (plutôt que de savoirs simplement posés en principe comme normes par l'école).

Que fallait-il alors entendre par compétence ? Il fallait en premier lieu écarter le sens courant : la compétence n'est pas un simple savoir faire spécialisé ; écarter, aussi, la notion chomskyenne de compétence comme faculté générique, potentialité innée de l'esprit humain. Enfin, la compétence ne devait pas être confondue avec une simple performance dans une situation donnée. La compétence devait être comprise comme un "savoir mobiliser", en situation, les ressources (ensemble de savoirs, mais aussi de savoir faire ou encore de savoir être) pour y adapter efficacement son action. La compétence désignait le processus par lequel nous mobilisons efficacement un ensemble de ressources à la fois cognitives, affectives et motrices, en situation de vie.

L'approche par compétence portait donc avec elle deux affirmations pédagogiques majeures :

- l'apprentissage n'est pas une conséquence mécanique de la transmission : l'apprentissage est effectif quand on sait mobiliser ce que l'on appris en situation ;
- on ne mobilise pas que des savoirs (ou même des savoir faire) mais aussi des savoir être - des "attitudes", pour reprendre le vocabulaire du Socle commun de Connaissances et de Compétences adopté par la France en juillet 2006.

D'un point de vue pédagogique, passer de la transmission des savoirs à la formation de compétences aux savoirs revenait alors, me disait-on, à opérer une véritable révolution copernicienne puisqu'au lieu de faire tourner l'élève et son apprentissage autour des savoirs, on faisait désormais tourner les savoirs, élargis à d'autres types de ressources mentales... autour de l'élève et de son apprentissage. On faisait donc tourner désormais le système d'enseignement autour de l'élève. Comme le préconisait du reste déjà la loi d'orientation de l'école française de 1989, on mettait ainsi "l'élève au centre du système éducatif".

2) ...ou l'économie au centre ?

L'application à mon enseignement de l'approche par compétences m'a cependant fait douter du sens à donner à cette "révolution copernicienne".

C'était à l'occasion de la première visite de mon formateur. Ce jour-là, j'avais fait avec mes élèves un débat sur la religion...Au moment de l'entretien, ledit formateur me félicite tout d'abord de développer par ce genre de débat "le désir et l'envie d'apprendre" chez les élèves ; puis il me demande de lui dire ce que mes élèves ont appris. Un peu étonnée par la question, à laquelle je réponds en refaisant le cheminement de la réflexion commune, je le suis encore davantage lorsqu'il m'interrompt et me dit : "ceci, c'est pour vous, mais pour eux, à quoi leur a servi ce débat ?". Je ne comprends pas cette distinction entre une réflexion qui serait "pour moi", m'appartiendrait, et un bénéfice, séparé de la réflexion, qui serait "pour eux" et leur appartiendrait ; je demande donc des éclaircissements ; à quoi je me vois répondre par une liste de "compétences" : à l'un, gêné dans sa prise de parole, j'aurais pu faire en sorte que mon débat serve à développer son aptitude à "prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue" ; à l'autre, trop engagé quant à lui dans le débat, qu'il développe une meilleure gestion de ses émotions, et ainsi de suite en fonction des BEP, les "besoins éducatifs particuliers" de chacun. Je lui réponds, interloquée, que ces "compétences" sont certes utiles mais que philosopher ne saurait s'y réduire ; à quoi il rétorque, avec un petit sourire complice, que "les professeurs de philosophie ont parfois du mal à se rendre utiles à la réussite de leurs élèves". Fin de l'entretien.

Par ce récit, je ne veux certes pas mettre en cause ce formateur, mais la logique au service de laquelle il semblait se placer. Je vais essayer de développer maintenant ce qui m'a choqué lors de cet entretien.

En premier lieu, la philosophie, dans cette logique, n'avait pas valeur en elle-même, mais recevait sa valeur des compétences qu'elle servait à faire acquérir (la compétence communicationnelle, la maîtrise de soi, le désir et l'envie d'apprendre...). Elle était au service de ces compétences-là, parce qu'elle le devait, parce que c'était cela, se rendre utile à la réussite de ses élèves. Comme si donc, en second lieu, l'utilité pouvait avoir un sens en dehors de la transmission - ce que semble admettre mon formateur lorsqu'il distingue le processus de réflexion collective ("pour moi") de l'utilité pédagogique de celle-ci. Or, s'il est utile de "savoir exprimer son opinion", cette utilité ne se manifeste qu'à partir du moment où le débat fait sens¹. En troisième lieu, une telle logique impliquait la

transparence des "besoins particuliers des élèves" à l'enseignant (on ne dit plus d'ailleurs enseignant mais "formateur"), censé aider l'élève... pardon, "l'apprenant", à acquérir les compétences utiles à sa réussite. Or une telle transparence est-elle possible ? Et si elle l'est, est-elle souhaitable ? J'étais en l'occurrence incapable de dire à mon formateur de quelle maladie psychique relevait exactement chacun de mes élèves, préalable pourtant nécessaire à l'efficacité de la formation d'après cette logique. Or si je ne l'étais pas, ce n'était pas par simple ignorance, mais par une limite plus structurelle : les médecins eux-mêmes avouaient ne pouvoir nous donner des explications certaines dans la mesure où l'école jouait un rôle dans le processus de guérison des élèves ; l'enseignant risquait d'hypostasier une maladie là où le rapport pédagogique devait être une chance de plus pour l'élève d'en sortir... Je rejoins ici encore une fois Philippe Meirieu écrivant, toujours dans *Frankenstein éducateur*, que "l'éducation doit impérativement échapper au mythe de la fabrication" (p 70). Le fait que nous éduquions des libertés doit nous interdire de voir l'apprentissage de l'élève comme le résultat d'une "production efficace" (j'y reviendrai). Pour prendre un exemple, j'avais appris peu à peu à respecter que le jeune V ne prenne pas ou peu la parole en classe : sachant un peu le drame qu'il avait vécu, c'était une façon pour moi de le respecter et de lui signifier qu'il était libre de se saisir des chances de s'exprimer que nous lui donnions, mais que s'il ne le voulait pas, nous n'allions pas le forcer. Dans la logique de la formation de compétences, je sentais au contraire que ce type de conflit n'avait pas de valeur positive, que le conflit qui traverse la relation pédagogique de manière générale n'était pas considéré comme quelque chose de nécessaire.

En dernier lieu, il m'a semblé que, alors même que je m'efforçais de faire que mon enseignement soit en prise sur la pratique, on me renvoyait de lui une image faussée, celle d'une transmission purement théorique et érudite, en l'opposant caricaturalement à une pratique réduite à l'utilité. Ce qu'il me semblait percevoir de mon côté, c'est bien plutôt une opposition sous-jacente entre deux logiques de l'éducation : l'une consistait à faire de la transmission le coeur du métier en faisant revivre des connaissances, des techniques et des valeurs transmises aux hommes dans la longue durée de l'histoire ; l'autre, à mettre ces connaissances, techniques et valeurs (linguistiques, historiques, scientifiques, philosophiques, techniques...) au service de l'acquisition par des individus de compétences dont l'utilité relevait d'une finalité extérieure à l'éducation.

Cette analyse, je ne l'ai pas faite sur le moment, bien entendu... Je ne fais cependant que déplier ce que j'ai ressenti alors, et qui m'a poussé à chercher d'où venait cette approche par compétences. Or, ce que j'ai alors découvert m'a semblé confirmer les impressions confuses qui avaient été les miennes lors de cette séance (et que je viens de déplier), bien davantage que la façon dont on m'avait d'abord présenté l'approche par compétences, et témoigner d'une tout autre "révolution copernicienne" que celle consistant à mettre "l'élève au centre du système".

Je réalise dans un premier temps que les compétences citées par mon formateur apparaissent dans le Socle commun de connaissances et de compétences adopté par décret par le Ministère de l'Education Nationale en 2006 pour recadrer les programmes du primaire et du collège² et constitué de sept "compétences" déclinées en listes de "connaissances", "capacités" et "attitudes". Je découvre

ensuite que le Socle français est une application des "Recommandations du Parlement européen et du Conseil de l'Europe sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie", issues du Sommet de Lisbonne. Le référentiel de sept compétences clés s'appuie en effet explicitement sur les huit compétences clés desdites Recommandations. J'y trouve donc à nouveau, même si exprimées un peu différemment, les compétences citées par mon formateur : "L'individu devrait être capable de gérer le stress et la frustration et les exprimer de manière constructive", ou encore "les individus devraient avoir des aptitudes à communiquer [...] et adapter leur communication en fonction du contexte", et ainsi de suite³.

Remis en 2007 à Xavier Darcos, le rapport des inspecteurs Houchot et Robine⁴ affirmait que l'évaluation par compétences était "inéluçtable" car elle correspondait à la fois aux "évolutions socio-économiques", au "développement des sciences de l'éducation" et aux Recommandations de l'Europe. Quant aux "évolutions économiques", on peut lire effectivement très clairement dans le Préambule des Recommandations que "les compétences clés en tant que connaissances, aptitudes et attitudes appropriées à chaque contexte sont fondamentales pour chaque individu dans une société fondée sur la connaissance. Elles comportent une valeur ajoutée au marché du travail, à la cohésion sociale et à la citoyenneté active en apportant flexibilité et adaptabilité, satisfaction et motivation." Elles sont donc la base, pour les pays européens "de nouvelles stratégies compétitives" fondées sur "les ressources humaines, point fort de l'Europe".

En poursuivant ma recherche, je découvre que, loin d'être une formule européenne, l'école des compétences dépasse largement les frontières de notre continent : on la trouve aux États-Unis, au Québec, en Australie, en Argentine, en Algérie, au Togo... ! Et partout, avec la même justification : s'adapter à la "société de la connaissance", synonyme de l'économie cognitive, nouvelle stratégie compétitive consistant à investir sur la ressource humaine comme source principale de profit économique.

De quelle révolution copernicienne s'agit-il alors ? D'une révolution qui place l'élève au centre du système éducatif, se préoccupant de ce qu'il apprend et de ses besoins plus que d'une transmission de savoirs morts, posés en normes par le système ? Ou d'une révolution qui place bien plutôt l'économie au centre des systèmes éducatifs, voyant l'élève et son éducation comme de la "ressource humaine" à mettre au service de "nouvelles stratégies compétitives" ?

III/ Des pédagogies actives au "pilotage par les résultats"

Aujourd'hui, la notion de "compétences" a envahi de multiples domaines : l'éducation avec l'"approche par compétence", mais aussi la formation continue avec "l'évaluation par compétences", le monde de la réinsertion professionnelle avec les "bilans de compétences", le monde de l'entreprise avec la "Gestion Prévisionnelle des Emplois et Compétences", devenue obligatoire depuis 2005 pour les entreprises de plus de 300 salariés, sans oublier les évaluations internationales des systèmes scolaires, qui portent désormais sur les "acquis des élèves", c'est-à-dire de leurs "compétences à réussir dans la vie et à faire face aux défis de la vie moderne"... Je ne vais pas faire ici l'histoire longue

et complexe du succès de cette notion (j'en serais du reste encore incapable), mais en retracer simplement quelques lignes de forces permettant de répondre au questionnement précédent.

1) Brève histoire d'un succès total

Si l'on s'intéresse à l'origine de l'approche par compétences dans les sciences de l'éducation, on découvre que dans sa première "version", celle-ci s'appelait CBET, Competency Based Education and Training. Elle est née aux Etats-Unis et dit s'inscrire dans la lignée de l'expérimentalisme, dont John Dewey est l'une des figures centrales. Dans le premier livre consacré à ce courant, un ouvrage collectif dirigé par Richard Burns et Joe Lars Klingstedt (chercheurs en sciences de l'éducation dans une université du Texas) et intitulé CBE, un introduction, Richard Burns explique que la "philosophie" de la CBE repose sur trois principes :

- le monde est en changement constant et éduquer, c'est avant tout apprendre à l'enfant à s'adapter à ces changements par des comportements appropriés ;
- l'éducation doit être fondée sur les données psychologiques de l'apprentissage (et en particulier sur l'idée d'un conditionnement permettant de progresser du simple au complexe dans l'acquisition des comportements appropriés) ;
- le comportement humain est essentiellement fondé sur des motivations de mieux être économique. C'est donc la notion d'adaptation qui est au centre de la philosophie de la Competency Based Education.

Si l'on remonte maintenant à John Dewey, on s'aperçoit que c'est effectivement, pour sa propre vision de l'éducation, une notion centrale. Dans *Démocratie et éducation* (Armand Colin, 1975, p 28 et sq.), il explique que le but de l'éducation est "une transformation de la nature de l'expérience pour amener l'individu à partager les intérêts, les objectifs et les idées communément admises pour le groupe social." Mais les anciens ne pouvant amener les jeunes à penser comme eux par la méthode des vases communicants, c'est "au moyen de l'action de l'environnement, qui appelle certaines réactions", qu'ils chercheront à atteindre leur but. "Nous n'éduquons jamais directement, mais indirectement, au moyen de l'environnement". Tout enseignement "éducatif" implique donc selon Dewey la mise en place d'un environnement choisi et épuré, permettant à l'élève d'acquérir, progressivement, les comportements adaptés : "l'école choisit les caractéristiques qui sont suffisamment fondamentales et susceptibles de provoquer chez les jeunes une réaction. Puis elle établit un ordre progressif en utilisant les facteurs qui ont été acquis les premiers, comme moyen de parvenir à saisir ce qui est plus compliqué".

Mais autant cette idée d'adaptation est présente chez Dewey, autant elle est contrebalancée par une autre idée, que la CBE aura fait disparaître : qu'est-ce qui va selon Dewey amener le jeune à penser comme son groupe social ? "Des idées ou significations semblables apparaissent parce que l'une et l'autre personnes sont engagées comme partenaires dans une action où ce que chacun fait est conditionné et influencé par ce que fait l'autre". Le point de vue du groupe social auquel les anciens cherchent à amener le jeune ne préexiste donc pas à l'éducation, mais il est le fruit de l'interaction

éducative ; plus que d'adaptation, il faudrait donc parler de co-création. Or cette co-création a disparu de la "philosophie" de la CBE ; celle-ci lui substitue l'idée d'un monde préexistant même si en permanent changement (c'est d'ailleurs pourquoi la fonction essentielle de l'éducation serait d'apprendre à s'adapter aux changements, "apprendre à apprendre") et dont le principe moteur serait celui des intérêts économiques.

Comme on va le voir, la version CBET de l'expérimentalisme de Dewey n'est pas sans rapport avec le futur succès mondial des compétences, mais je crois néanmoins que si la compétence était restée une notion purement pédagogique, elle n'aurait pas eu un tel succès. Ce sont deux autres processus, non pédagogiques quant à eux, qui vont placer cette notion au coeur des enjeux éducatifs de la fin du 20ème siècle.

Le premier est celui de la planification des systèmes éducatifs, qui va se développer au niveau mondial après la seconde guerre mondiale, avec la massification de l'éducation, et s'articuler à la naissance de l'économie de l'éducation. Les Etats considèrent alors globalement comme une nécessité d'investir sur leurs systèmes éducatifs, mais ce dans la mesure où ils se mettent également à en attendre un retour sur investissement. L'idée s'impose alors progressivement que l'éducation peut-être source, non seulement de dépense publique mais aussi de revenus, à travers la croissance qu'elle permet. Cette idée ne s'imposera pas partout à la même vitesse, mais elle fera que des économistes plancheront sur la question et que des organisations internationales, comme l'OCDE, non spécialisées dans les questions d'éducation, s'en mêleront et y propageront des idées.

C'est ainsi qu'en 1962, avec sa célèbre conférence intitulée le "3ème facteur de la croissance économique", l'OCDE imposera mondialement l'idée que l'éducation est une source potentielle de croissance économique pour les Etats car elle permet un accroissement du "capital humain" (Gary Becker) des individus, 3ème facteur de croissance économique à côté du capital et du travail. En augmentant la somme de leurs compétences, l'éducation augmenterait le capital humain dont dispose l'Etat (dans lequel ils investiront ces compétences) en même temps que "l'employabilité" des individus, susceptibles de tirer de leurs acquis un revenu futur.

S'impose alors progressivement au niveau mondial une vision de l'éducation en marchandise, concurrentielle de la vision humaniste et émancipatrice de l'éducation. Comme par exemple dans cet extrait du Dictionnaire de l'éducation (dirigé par Agnès Van Zanten, PUF) : à l'article "économie de l'éducation", on peut lire que "chaque individu a la possibilité d'investir sur ses facultés en achetant des prestations éducatives sur le marché". Où l'on peut analyser une conception véritablement nouvelle de l'éducation au sens où, au lieu d'être pensée comme source de l'esprit instituant de la République, la res-publica, la chose commune⁵, elle est pensée comme un objet marchand, un capital, individuel, source d'investissement financier, comme de profit.

Le second processus ayant concouru au succès des compétences implique cette fois le lien entre la formation et l'emploi. La notion de compétences s'impose au début des années 80 dans l'entreprise, avec l'évolution du management liée à la crise du capitalisme du milieu des années 70. Soucieux de

renforcer la compétitivité de l'entreprise, le nouveau management doit jouer sur plusieurs tableaux (réduction de l'écart entre "travail prescrit" et "travail réel", gestion des conflits sociaux par la mise en place d'une logique de participation dans l'entreprise, revendications des mouvements d'éducation populaire...). La notion de compétences, ensemble de savoirs, de savoir faire et de savoir être, mobilisés efficacement dans la tâche complexe à effectuer, lui offre une synthèse possible de toutes ces exigences : elle permet en effet de faire entrer le capital humain, autrement dit la somme des compétences dont dispose l'entreprise, dans un calcul de productivité. La "doxa" du nouveau management devient celle de la théorie du capital humain : ledit "capital humain" ou encore "capital cognitif" des employés est la plus grande source de compétitivité pour les entreprises.

Des sociologues, universitaires, acteurs sociaux de tous types "participent" alors, sur la base notamment des revendications de l'éducation populaire, à une analyse du travail réel en termes de compétences effectivement mobilisées sur le poste de travail, à la redéfinition des postes (travail prescrit) en "profils de compétences", ainsi qu'à la naissance et au développement d'une "formation continue" signifiant, pour l'entreprise qui la prend en charge, "valorisation de son capital humain", et donc nouvelle stratégie compétitive. Dans Former pour réformer 6, Lucy Tanguy analyse le rôle de la loi de 1971 en France, loi sur la "formation continue" (et/ou "éducation permanente", cette expression sera supprimée dans la version de 2004), dans la mise en place de nombreux partenariats avec l'Education Nationale en France, entraînant à leur tour la généralisation des "référentiels de compétences" dans l'enseignement technique et professionnel. Parallèlement, l'évaluation des compétences se multiplie sur les lieux de travail ou en formation ("tout au long de la vie"), à travers les "bilans de compétences" et autres "validations des acquis", limitant la sphère d'influence des diplômes scolaires. Tout se passe alors comme si un partage des rôles se mettait progressivement en place : tandis que l'éducation "formelle" définirait le minimum d'acquisition garanti (à qui ?) par un Socle de compétences 7, le monde du travail, soumis à la loi suprême de la compétitivité économique, se chargerait quant à lui de l'acquisition des compétences plus complexes à travers une exigence d'adaptation plus élevée. En 2000, le Sommet de Lisbonne définissait trois types de "formations" : l'éducation formelle, l'éducation non formelle, et l'éducation informelle, entérinant l'idée que l'école est simplement l'une d'entre elles, la première, l'initiale.

2) Un processus dominant : le "pilotage par les résultats"

Il semble évident qu'aujourd'hui, le succès des compétences, même s'il se répercute au niveau pédagogique, n'y a plus sa source. Les compétences ne se sont en effet pas imposées au niveau mondial par la voie de la recherche en sciences de l'éducation, mais par celle, croisée, de la planification de l'éducation et du nouveau management dans les entreprises. C'est pourquoi, quand on nous parle de "révolution copernicienne" en pédagogie, ce n'est pas de l'élève au centre qu'il est question, mais de l'économie au centre. On joue certes sur l'ambiguïté, comme dans un récent rapport de la Cour des comptes qui parle de "besoins des élèves" alors qu'il est en réalité question du besoin des économies européennes en capital humain. Mais comment ne pas voir qu'avec les compétences, il est davantage question aujourd'hui "d'un pilotage des systèmes scolaires par ses

résultats" (dirigé par un objectif de plus grande efficacité économique : faire mieux avec moins ou au moins avec autant), que d'une réelle préoccupation pour l'apprentissage des élèves ? L'introduction en France, début 2010, des évaluations nationales des acquis des élèves en primaire, l'a montré : ce qui comptait, c'était de faire remonter des résultats, quelles que soient les protestations des instituteurs...

Il n'en reste pas moins que des pédagogues continuent à travailler avec les compétences dans un esprit tout autre : dès la fin des années 70, la vogue du succès de la CBE aux Etats-Unis se propage à l'international, et lorsqu'en France, une circulaire autorise les instituteurs à ne pas noter, beaucoup, dans l'esprit de l'école nouvelle, s'approprient l'évaluation par compétences afin d'émanciper l'élève de l'évaluation notée. Les pédagogies Freinet ne s'en sépareront plus, et continuent encore aujourd'hui à évaluer par compétences... Des pédagogues comme Philippe Meirieu ou Philippe Perrenoud revendiqueront dans l'approche par compétences une réponse possible à la crise de l'école par la mise en activité de l'élève, la préoccupation enfin rendue obligatoire⁸ pour l'apprentissage réel des élèves. Pour Philippe Perrenoud, "il serait très réducteur de faire de l'intérêt du monde scolaire pour les compétences le simple signe de sa dépendance à l'égard de la politique économique. Il y a plutôt une jonction entre un mouvement de l'intérieur et un appel de l'extérieur"⁹. Mais justement, comment expliquer cette "jonction", ou plus exactement, ce détournement, voire ce renversement ? Comment comprendre que des pédagogies actives, fruit d'une conception émancipatrice de l'éducation, soient détournées de leur finalité et mises au service de la fabrication de ressources humaine pour de "nouvelles stratégies compétitives" ?

Par "détournement", je n'entends pas que l'approche par compétence soit d'abord née d'une vision progressiste et émancipatrice de l'éducation, pour être ensuite détournée par un utilitarisme plaçant l'élève et son éducation au service de la compétitivité économique. Je veux dire que l'approche par compétence est prise dans, est au cœur de, un détournement de l'esprit de l'école dite "active", celle qui se préoccupe de l'activité de l'élève et de son émancipation, en son contraire.

Première hypothèse : l'approche par compétences s'articule bien, trop bien même, à l'exigence économique-politique dans la mesure où le concept de compétences permet de modéliser des comportements susceptibles d'être adaptés, efficaces, favorisant ce qu'on nommera la "réussite dans la vie". Cette modélisation rend à son tour possible la mise sous la mesure économique de la dimension pédagogique de l'éducation et le "pilotage" des systèmes éducatifs. Dans les mots de l'économie de l'éducation, on peut rabattre l'efficacité "interne" des systèmes éducatifs (ladite réussite des élèves, mais qui est un construit), sur leur efficacité "externe" (leur employabilité et donc la productivité de l'économie) et viser toujours plus d'efficacité du système (faire plus avec moins ou au moins avec autant).

Un exemple de ceci est donné par le PISA, le Programme International de Suivi des Acquis des élèves, qui s'est imposé dans le paysage international de l'évaluation : ce programme n'évalue plus l'assimilation d'un programme scolaire, mais l'acquisition, à l'école, de "compétences utiles à réussir

dans la vie moderne". "Quelles compétences doivent-ils posséder pour trouver un emploi et le garder ?", demande par exemple le texte de DeSeCo, la sélection des compétences-clés à réussir dans la vie qui a présidé à ce programme (OCDE, 1997). "Quelles doivent être leurs facultés d'adaptation pour faire face à l'évolution des nouvelles technologies ?" Où l'on retrouve cette idée d'adaptation à une société donnée, un environnement social posé comme un horizon indépassable (la "vie moderne" et ses "compétences exigées"), au nom duquel on va définir des niveaux de compétences (c'est-à-dire d'adaptation) et faire entrer dans un calcul économique ce qui n'en relève pourtant pas essentiellement : car comment mesurer l'utilité de ce qu'a appris l'élève pour sa vie ? Mais il faut que ça rentre ! L'évaluation par les compétences apparaît alors comme un véritable lit de Procuste qui, cependant, irrigue tous les gouvernements du monde dans une perspective de "pilotage par les résultats". Aujourd'hui en effet, les évaluations internationales sont devenues déterminantes dans les politiques éducatives, comme en témoigne le précédemment cité rapport de la Cour des Comptes, qui ne s'appuie que sur les évaluations internationales pour analyser le système, et juger, d'un point de vue économique, le problème social de l'école !

Les compétences intéressent donc le pouvoir de gestion éducative dans la mesure où elles permettent de saisir la praxis éducative dans une logique de poïésis¹⁰, de production de quelque chose (la compétence). L'idée de mise en activité dont elle est porteuse est alors détournée vers une mesure systématique du "résultat" (items, indicateurs de résultats). Même si Philippe Perrenoud nous explique que la compétence est du côté du processus de mobilisation plutôt que de la mesure comportementale, c'est pourtant de cette dernière façon qu'elle intéresse, aussi bien la gestion des ressources humaines, que celle des systèmes scolaires. Et l'on peut se demander, d'ailleurs, si la compétence ne manifeste pas, toujours, une recherche impossible de maîtrise du résultat de l'apprentissage (Seconde hypothèse). Pour Philippe Meirieu, dialoguant avec des professeurs de philosophie québécois en 2000¹¹, elle exprime ce qu'il appelle le paradoxe de l'enseignant fabricant, paradoxe dans lequel il voyait déjà en 96, dans Frankenstein l'éducateur, le problème de l'éducateur moderne : "alors qu'on se résignait, jadis, à ce que les choses se fassent de manière aléatoire, en fonction de la richesse de l'environnement de l'enfant, et de l'opportunité des rencontres qu'il pouvait faire, on veut aujourd'hui contrôler au mieux les processus éducatifs, et agir sur le sujet éduqué de manière cohérente, concertée, et systématique... pour son plus grand bien... L'Éducateur moderne veut faire de l'homme une oeuvre, son oeuvre" (p 23). Il veut, par des méthodes pédagogiques ad hoc, parvenir à la maîtrise de ce qu'apprennent ses élèves, et ce jusqu'au "savoir mobiliser" ses acquis de manière efficace, au moment où il le faut, quelle que soit la situation ! Or cette volonté de maîtrise de l'éducateur entre en contradiction avec la liberté qu'il prétend ainsi éduquer. Vouloir que l'élève "désire apprendre", "s'engage dans un projet", "aime les sonorités de la langue", ou encore "respecte la vérité rationnellement établie" ("attitudes" du Socle), c'est lui imposer, comme le disait Grégory Bateson, un "double bind", une double contrainte, l'obligeant à adhérer librement à ce qu'on lui impose.

Dans la mesure où la compétence est définie par son objectif, l'action d'apprendre y est traitée comme un résultat, extérieur à l'action, à viser et à atteindre avec efficacité. Elle a donc tendance à

impliquer une vision paradoxale de l'élève, dans lequel sa liberté est vue comme identique à sa manipulation. Je m'appuie pour la citation suivante sur le livre de François Lasnier, artisan entre autres de la réforme québécoise. Le processus d'apprentissage de l'élève y est décrit de la façon suivante : "L'élève traite l'information en profondeur et de façon signifiante, il utilise des stratégies qui lui permettent de classer ces informations (encodage), de les conserver en mémoire (stockage), et de s'y référer convenablement lors des situations d'apprentissage (rappel). L'élève construit des liens entre ses réseaux de concepts ; il apprend ainsi à mieux gérer l'information qu'il emmagasine en mémoire (gestion des mémoires). Une fois les nouvelles informations bien encodées et intégrées, il pourra être en mesure de généraliser ses apprentissages à des situations plus ou moins similaires ou de les transférer dans des situations différentes¹²". Description donc de l'élève sous la forme d'un cerveau doté de différents modules mettant en oeuvre des stratégies d'apprentissage. Et qu'est-ce qu'être un bon pédagogue dans cette représentation ? Réponse de l'auteur : "Susciter artificiellement, par des exercices bien pensés et bien évalués, le déclenchement de ces stratégies." L'idéal de cette pédagogie est donc, en même temps que celui de l'autonomie de l'élève, celui de la maîtrise par l'enseignant de son apprentissage. Son sens, c'est la "liberté" compatible avec la manipulation.

Une telle vision type du petit d'homme à éduquer, repliée dans la notion de compétence, explique le détournement des pédagogies actives au profit d'une idéologie de la maîtrise et de l'efficacité. C'est parce qu'on considère l'homme à éduquer comme un "homme sans qualités", sur lequel il s'agirait de coller en quelque sorte les compétences à réussir dans la vie, quels que soient ses désirs, affinités électives, tropismes et qualités propres, que l'on substitue, à une éducation émancipatrice permettant à l'élève d'être actif et de s'éduquer en étant éduqué, une éducation aliénante, lui imposant non seulement des contenus et des comportements normatifs, mais encore qu'il y adhère librement !

En guise de conclusion : quelle innovation ?

Je ne voudrais cependant pas que mon discours apparaisse "réactionnaire", au sens littéral du refus du changement. Qu'on me permette donc de faire quelques remarques pour terminer à ce sujet. Engager (si ce n'est obliger) les enseignants à passer de la transmission des savoirs... à la formation des compétences, c'est certes les engager à changer leurs pratiques, mais avec trois présupposés :

Le premier, que la transmission est opposée à la formation. Comme si transmettre interdisait l'activité des élèves. C'est le contraire qui est vrai. Les enseignants savent que la transmission n'a lieu qu'à condition que ce que l'on transmet revive en situation. En revanche, on forme quelqu'un alors qu'on transmet à quelqu'un. La transmission est intransitive. Elle implique un tiers, l'héritage, dont il faut mettre en place les conditions d'une "passation" aux élèves. Or ceci ne peut se faire qu'en travaillant de façon organique, sur le tout que constitue la situation d'enseignement. La logique de la transmission interdit le fantasme de la "fabrication" de l'élève par son enseignant.

Le deuxième, que la transmission implique le maintien des disciplines dans leur séparation actuelle. Or, contrairement à ce que présuppose la caricature de l'enseignement "transmissif" (le cours magistral rivé au savoir disciplinaire), les disciplines sont reliées les unes aux autres et leur séparation ne dépend que de l'état actuel de la culture. Ce sont bien plutôt les "compétences attendues ou exigées" qui sont abstraites : résultat hypostasié, finalité extériorisée, transitivité de la situation d'enseignement.

Le troisième, que l'innovation est nécessairement du côté de la formation par compétences. Certes, nous avons (et en philosophie, c'est peut-être encore plus vrai que dans les autres disciplines, dans le secondaire plus vrai que dans le primaire...), beaucoup à faire pour rendre possible des enseignements davantage en prise sur la pratique, pour développer les conditions d'une plus grande activité, d'une plus grande autonomie, d'une plus grande solidarité chez les élèves... En philosophie en particulier, l'enseignement reste bien trop magistral et cloisonné, non par désir de ne pas bouger, mais par une rigidité propre à tout système depuis longtemps existant. Le poids de la longue durée d'un système éducatif ancré sur le clivage de la théorie et de la pratique nous entraîne dans une inertie dont nous avons du mal à sortir. Mais la question est de savoir dans quel projet est prise cette innovation. Dans le projet macro-économique qui domine actuellement les politiques éducatives, innover ce n'est pas transmettre mais créer de la connaissance entendue au sens strict d'une valeur marchande.

"L'école réaliste" dont Durkheim pensait qu'elle définissait l'éducation contemporaine, par opposition à l'humanisme de la modernité, s'est muée en une école utilitariste qui déterritorialise l'éducation, lui donnant des finalités extérieures à la situation ou ne laissant pas le temps du développement des liens nécessaires à ce qu'une situation se mue en situation d'éducation, de transmission, de surgissement de sens. Là où il faudrait protéger ce qui se territorialise, on ne cesse de l'arracher à ses conditions d'émergence (dont le temps est une donnée fondamentale) et de le tirer vers "l'assouplissement", la "flexibilité", la "mobilité", la déterritorialisation permanente. D'où la difficulté de transmettre... y compris les recherches pédagogiques !

Si ce que veut le système, c'est produire et évaluer des compétences utiles au développement économique, qu'importe le sens que prennent réellement les enseignements pour ceux qui les reçoivent ! Qu'importe par exemple le temps nécessaire au développement d'une réflexion philosophique sur le sens de la religion, sa différence d'avec une secte, son rapport avec la croyance en général, etc. Ce n'est pourtant que le processus dans lequel cette réflexion se déploie et fait sens pour chacun qui est véritablement éducatif. Et ce processus n'aura pas lieu sans un approfondissement des ancrages de chacun dans la situation, bref, sans une territorialisation. Certes, il est difficile de savoir à quoi cela "servira" à l'élève, mais est-ce là la fonction première de l'éducation ? Et puis, est-ce possible d'énumérer linéairement les services rendus par la philosophie ?

13

Le défi de la communauté éducative aujourd'hui est de parvenir à concilier défense de la recherche, de la création de nouveau, de l'innovation en pédagogie, et refus l'utilitarisme économiciste. Nous devons défendre le temps nécessaire à la recherche, la territorialisation qui la rend possible dans la pratique, et le caractère non strictement mesurable de l'efficacité éducative. Innovation, au sens de "création de nouveau", peut alors vouloir dire quelque chose d'essentiel : l'évolution de nos pratiques pédagogiques, non pas dans un souci d'adaptation à un état de choses, mais dans un esprit de "co-création" rendant possible la transmission.

(1) Cette abstraction est d'ailleurs très bien dénoncée par Meirieu dans *Frankenstein pédagogue*, p 71.

(2) Le "Socle commun de connaissances et de compétences", préconisé par le rapport Thélot en 2004, est repris par la loi d'orientation d'avril 2005 puis fixé par le décret du 11 juillet 2006.

(3) Journal officiel de l'Union européenne, 30 décembre 2006.

(4) Alain Houchot et Florence Robine, *Les Livrets de compétences : Nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*, Rapport n° 2007-048 remis au ministère de l'Éducation nationale, Paris, juin 2007. Cf. p. 5 et suiv.

Disponible sur : <http://media.education.gouv.fr/file/50/0/6500.pdf>.

(5) Pour Condorcet par exemple, la Nation est un lien juridique réaffirmé en permanence par l'engagement et la vertu des citoyens, d'où la nécessité de l'exercice de l'esprit critique : esprit instituant. Une vision politique de l'homme à éduquer, qui n'est pas d'abord un individu isolé ne visant que son profit personnel, mais un citoyen actif dans la formation de la république, *res-publica*, chose commune.

(6) *La Découverte*, 2007.

(7) On peut y lire en préambule que "le Socle détermine ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité... sous peine de se trouver marginalisé".

(8) "Pour l'instant, l'APC agite, avant tout, le monde de ceux qui conçoivent des programmes ou en débattent. Elle ne préoccupera l'ensemble des professeurs que si les textes officiels leur imposent une approche par compétences de façon assez précise pour devenir contraignante et incontournable pour leur pratique d'enseignement et d'évaluation en classe" (Philippe Perrenoud, *Op cit*, p. 19).

(9) (*Construire des compétences dès l'école*, ESF, 1997, p. 17.

(10) Les philosophes grecs distinguaient l'action (la *praxis*) de la production technique (la *poiésis*) en disant que, si dans les deux cas, l'homme intervient dans les choses pour les modifier (domaine de la contingence), la fin de la *poiésis* réside dans un produit extérieur à l'action de produire, tandis que la *praxis* a sa fin en soi-même.

(11) Document en possession de l'auteur.

(12) François Lasnier, Réussir la formation par compétences, op. cit., p. 12.

(13) Michel Foucault distinguait dans ses analyses le niveau de "l'efficacité linéaire" (poursuite d'un but conscient - "objectifs") d'un niveau, à la fois toujours présent, d' "efficacité paradoxale" (effets produits sans avoir été consciemment recherchés, fruit d'un vouloir).