

Je vais vous parler aujourd'hui de la raison pour laquelle j'ai écrit *A l'école des compétences* : l'invasion de l'approche par compétences dans l'éducation.

Avant de commencer, deux précisions. D'abord, l'approche par compétences dans l'éducation n'a rien à voir avec la question de savoir si l'enseignement rend ou non les élèves compétents, au sens de *savoir faire quelque chose*. De quoi s'agit-il alors ? De mon point de vue, d'une *nouvelle vision de l'éducation*, visant à la construction d'une ressource humaine « flexible » et adaptable aux besoins de l'économie. Permettez-moi de vous lire tout de suite, pour illustrer ce que je viens de dire, cet extrait du programme de *DEfinition et de SElection des COmpétences-clés* de l'OCDE, lancé en 1997 et qui a abouti, entre autres, au PISA - nouvelle comparaison internationale des systèmes scolaires évaluant des « compétences à réussir dans la vie moderne » :

« Pourquoi les compétences sont-elles aussi importantes aujourd'hui ? La mondialisation et la modernisation génèrent un nouvel environnement placé sous le signe de la diversification et de l'interdépendance. Pour vivre en intelligence avec ce nouvel environnement et s'y sentir à l'aise, les individus doivent par exemple maîtriser de nouvelles technologies et dégager du sens de gros volumes d'informations. Ils se trouvent également face à des défis collectifs, notamment concilier la croissance économique et la protection de l'environnement, ou la prospérité et l'équité sociale. Dans ce contexte, *les compétences dont les individus ont besoin pour atteindre leurs objectifs sont plus complexes. Il ne leur suffit plus de maîtriser certains savoir-faire bien définis.* »

« Compétence » signifie, non pas « maîtriser certains savoir faire bien définis », mais pouvoir adapter ce qu'on sait, sait faire et *sait être* (car dans ce modèle, on verra que l'être aussi va relever d'un savoir) aux besoins de la « mondialisation et de la modernisation ». L'homme des compétences, c'est « l'homme sans qualités » de Robert Musil (j'y reviendrai).

Deuxième précision : il ne s'agit pas pour moi de mettre en cause ceux qui travaillent avec les compétences. On peut utiliser les compétences pour éviter de noter (dans une perspective progressiste), ou encore pour travailler sur les attitudes comme condition de la transmission (voir par exemple le livre de Philippe Fellerath, *Plaidoyer pour une éducation républicaine*). Il s'agit de mettre en cause un système.

Comment j'ai découvert l'approche par compétences

J'enseigne dans un centre médico-pédagogique pour adolescents, aussi ai-je dû suivre une formation à l'enseignement spécialisé. C'est la visite de mon formateur qui m'a fait prendre connaissance de ladite « approche par compétences ». Pour sa visite, j'organise un débat sur la religion avec mes élèves ; durant l'entretien, il me demande : « pouvez-vous me dire ce qu'ont appris vos élèves ? » J'essaie de lui décrire le cheminement de la réflexion commune, et il me répond : « ça, c'est *pour vous*, mais *pour eux*, à quoi a servi ce débat ? » Etonnée, je demande des éclaircissements, et c'est là qu'il m'explique qu'à l'un, peu loquace, mon débat aurait pu servir à « prendre part à un dialogue, un débat », à l'autre, servir à « gérer son stress de façon constructive » et ainsi de suite. Bref, une liste de compétences, comme j'aurai l'occasion de le découvrir peu après. « Mais ce n'est pas de la philosophie ? », lui dis-je ; et lui de répondre que « les professeurs de philo ont souvent du mal à se rendre utile à la réussite de leurs élèves »...

Je réalise ensuite que lesdites compétences sont dans le *Socle commun* (2006), lui-même constitué de sept « compétences » déclinées en listes de « connaissances », « capacités » et

« attitudes », du type aimer, s'engager, vouloir, accepter, s'impliquer... Au chapitre « autonomie et initiative », on exige par exemple des élèves qu'ils « s'impliquent dans des projets individuels et collectifs... *quelle qu'en soit la nature!* » Autrement dit, un engagement abstrait... Mais je découvre assez vite que le socle français est une application des « Recommandations du Parlement européen et du Conseil de l'Europe du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie » (*Journal officiel*, L 394 du 30.12.2006). Voici un extrait du préambule :

« 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*. Parce qu'elles devraient être acquises par tous, la présente recommandation propose un outil de référence aux États membres pour assurer que ces compétences clés soient pleinement intégrées dans leurs stratégies et leurs infrastructures, en particulier dans le cadre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.»

Où l'on retrouve le sens de « compétences » que je précisais en commençant : des capacités d'adaptation à ce qui est présenté comme un état de fait et dans lequel « la satisfaction et la motivation de l'individu » sont supposées s'inscrire. Bref, les besoins en flexibilité économique du capitalisme post-industriel, ladite « société fondée sur la connaissance ». Pour ceux qui persistent à penser que le modèle est humaniste, le tout début du préambule peut par exemple servir de réponse : il y est dit que la finalité des compétences-clés est de miser sur « la ressource humaine, point fort de l'Europe ».

L'approche, du reste, n'est pas limitée à l'Europe : elle est *mondialisée*. Elle a suscité une importante réforme du système éducatif québécois en 2000, on la trouve en Amérique latine, en Afrique... Et sur ces continents comme en Europe, elle est promue par des organismes pas forcément spécialisés dans l'éducation (OCDE, BM, OIT-CINTERFOR, OEI...).

Des résistances existent également dans toutes ces régions du monde : au Québec, une fédération syndicale est née en 2001 pour y résister, la *Fédération Autonome de l'Enseignement* ; en Amérique latine, des chercheurs opposent à l'approche par compétences le contre-modèle des « savoirs socialement productifs, en Algérie, le SATEF s'inquiète... Et puis des personnalités isolées comme les belges Nico Hirtt (*Le Tableau Noir*) et Michel Bougard (*l'Ecole et ses dupes*) dénoncent l'utilitarisme de cette approche. Même Philippe Merieu n'est pas pour.

Par ailleurs, la notion est aussi floue que répandue. Notre « socle de connaissances et compétences » en témoigne d'ailleurs, puisque tantôt les connaissances sont placées à côté des compétences, tantôt elles y sont incluses. Tantôt compétence veut dire « capacité », tantôt elle inclut les attitudes, auquel cas elle ressemble davantage à des comportements normalisés. Tantôt on dit qu'elle définit une « classe de problèmes ou de valeurs », tantôt on l'utilise pour nommer des capacités spécifiques... Certes, il y a bien la définition proposée par les sciences de l'éducation, apparemment rigoureuse : « mobilisation efficace d'un ensemble de ressources en situation de vie » ? Mais quelles sont ces ressources ? Et à quoi tient la mobilisation ? Les uns en font une religion, les autres disent que c'est une mode... mais alors pourquoi un tel succès ?

Et c'est là qu'on retrouve, *ad nauseum*, le même récit : le capitalisme connaît une nouvelle phase, post-industrielle, plaçant le « capital cognitif » au centre du développement économique ; il faut donc passer, dans l'éducation, « des savoirs aux compétences », l'excellence n'étant plus dans le savoir et/ou le savoir faire précis, mais dans la capacité à

s'adapter aux flux d'information et à la complexité du monde. Plutôt *apprendre à apprendre* qu'apprendre des choses précises ; et privilégier l'*innovation* sur la tradition. Comme dans cet extrait, tiré d'un livre d'*Apprendre à apprendre*, un livre d'André GIORDAN et Jérôme SALTET : « À méditer ! Savez-vous qu'il s'agit de développer un *savoir biodégradable* ? ! Tout savoir qui s'installe devient à la longue dogmatique. Il conduit à une certaine rigidité mentale. Or la situation du monde est riche d'incertitudes. Le savoir doit vous permettre de vous adapter et d'inventer en permanence pour faire face au complexe et à l'incertain. Et non vous lamenter parce que tout est compliqué ou impossible ! »

La remontée aux origines : une lecture des processus

J'ai voulu comprendre par quels processus les compétences s'étaient imposées dans le paysage de l'éducation. Il me semble aujourd'hui que le succès de ces dernières renvoie au croisement de trois processus : s'est alors noué un nouveau rapport entre pouvoir, éducation, et monde du travail.

Le premier processus est *économico-politique* : avec la naissance, après-guerre, de l'économie de l'éducation, et la planification généralisée des systèmes éducatifs, l'idée que *l'éducation est une source de croissance pour les Etats* fait son chemin et s'impose peu à peu. En investissant dans l'éducation en effet, les Etats investiraient sur le « capital intégré » (Schulz) des individus, autrement dit sur la « somme des compétences » qu'ils vont acquérir ; c'est de cette somme de compétences qu'il faudrait espérer un retour sur investissement. L'éducation ne serait donc pas seulement une dépense, mais aussi un investissement, et ce pour les Etats, comme pour les individus (qui en tireront des revenus futurs) et les entreprises (qui seront plus productives).

Avec sa célèbre conférence de 1962, intitulée le « 3^{ème} facteur de la croissance économique » (capital, travail, *capital humain*), l'OCDE consacre mondialement le thème. S'impose alors *une vision de l'éducation en marchandise*, très claire par exemple dans cet extrait du *Dictionnaire de l'éducation* aux PUF, dirigé par Agnès Van Zanten, à l'article « compétence » : « chaque individu a la possibilité d'investir sur ses facultés en achetant des prestations éducatives sur le marché ». On a là en effet une conception nouvelle de l'éducation : *individu, investissement financier, capital, profit*. Efficacité et performance. On peut calculer le rapport coût/avantage. Or si l'on regarde du côté de Condorcet ou de Ferry, ce ne sont pas ces concepts-là qui s'imposent mais ceux de citoyenneté ou d'esprit critique. 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. Le citoyen est un sujet du droit. Il est actif. La *res-publica* est la chose commune.

Le deuxième processus (qui va se nouer avec le premier) implique la montée en puissance du comportementalisme et de la psychologie cognitive. Pour le comportementalisme, l'apprentissage procède d'*intentions mentales fonctionnelles*, finalisées par l'adaptation et l'action et qui impliquent des procédures de traitement des données bien distinctes les unes des autres, modulaires. L'analyse de ces fonctionnalités donne le jour à la définition d'*objectifs scolaires* (taxonomie de Bloom) et introduit l'évaluation par objectifs : première *quantification des aptitudes cognitives*. Puis, en évoluant, la pédagogie fondée sur la psychologie cognitive se tourne vers les « compétences », introduisant l'idée que tout apprentissage peut se décrire comme la mise en œuvre d'un ensemble d'opérations, de procédures qui permettent l'exercice d'une « compétence » pour un domaine donné - c'est-à-dire pour une classe isolée de problèmes ou sinon de valeur transversale (ex : autonomie).

Un bon exemple de cette évolution est celle des évaluations internationales vers la notion de « compétences ». Né du programme de sélection des « compétences-clés à réussir dans la

vie » (lancé par l'OCDE en 1997) le PISA, *Programme international de suivi des acquis des élèves* fait en effet son apparition et s'impose dans le paysage de l'évaluation. Or on n'y évalue plus l'assimilation d'un programme scolaire, mais l'acquisition, à l'école, de « compétences utiles à réussir dans la vie moderne ». Ce qui implique 2 choses :

- 1) Le passage de la mesure de *l'acte* à celle de *l'être*, puisqu'on évalue désormais des *comportements* favorables à la réussite et/ou favorisant au contraire l'échec dans la vie.
- 2) La définition de ce que c'est que réussir *objectivement* dans la vie : « réussite sur le marché du travail et revenus » (PISA 2000, p 21), autrement dit *l'employabilité*, concept dans lequel on trouve l'idée d'une conciliation entre la productivité et de la justice sociale.

Le troisième processus implique le lien entre l'école et l'entreprise. Dans un premier temps, la notion de compétences s'impose dans l'entreprise avec l'évolution du management des entreprises, au début des années 80, lié lui-même à la crise du capitalisme de la fin des années 70. Il se fixe alors autour de la triade : *savoirs/savoir-faire/savoirs être*. La doxa du nouveau management est que le « capital cognitif » des travailleurs est la plus grande source de compétitivité pour les entreprises. Deux exemples :

Le premier est tiré d'un livre-logiciel appelé *Outils de gestion du capital humain* (Gaito, 2008) : il s'agit d'un outil à disposition des services de gestion des ressources humaines dans l'entreprise. Il permettra, promet l'introduction, de « développer le capital intellectuel d'une organisation, de motiver ses employés, de calculer le retour sur investissement dans la formation [de la ressource humaine], de sélectionner plus efficacement le personnel, et de le traiter avec davantage d'équité ». Or les outils en question consistent en une gestion par compétences, dans la mesure où le capital intellectuel de l'entreprise n'est autre que la « somme des compétences de ses employés », au nombre desquelles les savoir être sont déclarés essentiels... à condition toutefois de les « traduire en comportements observables et mesurables » afin de les faire entrer dans le « contrôle qualité » de l'employé.

Le deuxième est tiré d'une présentation d'école de management :

« Avec la société de l'information et des services, les qualités et les compétences individuelles deviennent essentielles, notamment pour accumuler, diffuser et interpréter l'information créée. *Les hommes sont au coeur de cette création de valeur, et on reconnaît de plus en plus l'importance des réseaux personnels, de l'accumulation de savoir-faire, mais aussi de savoir être. Ces éléments deviennent stratégiques pour les entreprises.* »

Dans un second temps, cette logique contamine les systèmes scolaires à travers le développement de la *formation continue* (loi de 71 en France) puis le « développement de la formation tout au long de la vie ». Car *l'évaluation des compétences va limiter, de fait, la sphère d'influence des diplômes*. On a un bel exemple avec les *Agents Mobiles de Sécurité* recrutés à Créteil : recrutés sur le baccalauréat, le poste définit par ailleurs un profil de compétences, déclinées en « savoir faire », « savoir être » et « savoirs associés » : comme par exemple, la « gestion des risques au quotidien ».

On a donc un « partage des rôles » qui va se mettre en place entre l'école et l'entreprise, et qui se schématise *grosso modo* ainsi : pour l'éducation dite « formelle » (l'éducation nationale) définition d'un *Socle* avec les « compétences de base » ; « l'éducation tout au long de la vie » (formation en entreprise, validation des acquis de l'expérience...) se chargerait de la suite.

Critique de l'approche par compétences dans l'éducation

Pour introduire cette partie, j'aimerais citer un extrait de la *Plateforme pédagogique* présentée en septembre 2009 par la Fédération Autonome de l'Enseignement québécoise. Cette

fédération syndicale est née suite à la réforme par compétences du système éducatif québécois, et il s'agit d'une proposition de retour à la centralité des savoirs. Extrait du paragraphe intitulé « Un retour aux connaissances » (p 25) :

« Le programme de formation actuel développe un nouveau rapport aux apprentissages en ce sens qu'il est axé sur les compétences disciplinaires et transversales. La compétence est perçue comme un « savoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (MELS, *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire*, Gouvernement du Québec, chapitre 1, p 4), formées notamment par les capacités, les habiletés, les expériences et les connaissances. L'élève peut donc, selon ses besoins, utiliser les connaissances pour développer ses compétences. Selon le *Programme*, situer les connaissances dans un contexte plus général permet aux élèves de leur donner du sens et ainsi, de mieux les comprendre et les intérioriser.

Après presque dix ans d'essai, il faut se rendre à l'évidence que l'approche par compétences comporte plusieurs problèmes de taille. D'une part, la révision de l'ensemble du curriculum, en sélectionnant des compétences dites essentielles, laisse trop peu de place aux connaissances dans certaines matières fondamentales. D'autre part, laissant toute la place à l'explication de la démarche, l'approche évacue toute la valeur du résultat. Comme le mentionne Gérald Boutin, professeur au département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal, « ce n'est pas tout de savoir comment apprendre, encore faut-il apprendre quelque chose. »

Au-delà de ces considérations pédagogiques, les enseignantes et enseignants, études à l'appui, ont constaté l'affaiblissement notoire de l'acquisition des connaissances chez les élèves. On ne peut que réitérer leur importance à l'intérieur des programmes de formation, d'autant plus que bien souvent, la réussite des savoirs faire et savoir être est dépendante a priori de l'intégration préalable des savoirs qui y sont associés. »

Dans le constat des enseignants et enseignantes québécois consultés pour cette plateforme (environ 5000), on peut lire au-delà de la critique interne à la pédagogie, que les compétences viennent avec *une vision de l'homme et de son éducation*. Celle-ci impose, jusque dans l'acte pédagogique, une idée d'efficacité qui lui est étrangère.

Les débats sur l'approche par compétences se situent trop souvent à la mauvaise échelle : on discute « cuisine » alors qu'il s'agit d'une nouvelle vision de l'éducation qui s'empare de nos métiers. Les médias ne s'y intéressent pas non plus, alors que les compétences sont omniprésentes dans les réformes actuelles : cela semble en effet trop « technique »... Il s'agit, en réalité, de comment une vision techniciste de l'enseignement étouffe ce dernier.

Autre axe d'une critique : la *normalisation* impliquée par l'approche par compétences. Certes, l'école a toujours produit des normes. Mais de mon point de vue, pas à ce niveau. Les compétences tendent à nier vider le mode d'être dudit « apprenant ». Au nom des « savoir être » posés en normes, mais aussi des savoir faire : au nom de cette idéologie de l'homme flexible, sachant oublier ce qu'il sait pour apprendre en permanence de nouvelles chose, on a tendance à nier tout simplement la réalité. C'était pour moi le cas très clairement lors de la visite de mon formateur : si l'un de mes élèves était gêné dans sa prise de parole, c'est qu'il vivait un drame et avait besoin de rester silencieux : or il m'était implicitement demandé de nier cela et de faire comme si l'élève en question « manquait » de la compétence « prise de parole en public ». Même

chose avec l'élève stressé, chez qui le stress était une partie de sa pathologie, liée aussi à son excellence dans des tas de domaines intellectuels : on me demandait de faire comme si la « gestion du stress » manquait à cet élève. Et ainsi de suite.

Pourquoi est-ce que je parle de normalisation ? La norme n'est pas la loi. La loi impose des règles extérieures aux personnes : à elles de s'y conformer ou non. La norme, c'est la loi qu'on s'impose à soi-même, en faisant allégeance à la règle. L'approche par compétences implique un processus de normalisation dans la mesure où elle réclame de l'élève qu'il *désire, veuille* posséder ces compétences ; et le pire, c'est que les compétences en question sont abstraites : on veut que l'élève soit autonome... quelle que soit son activité, qu'il réalise des projets... quels que soient les projets, et ainsi de suite, autrement dit qu'il intériorise le fait de n'être rien ni personne qui s'oppose à l'acquisition des compétences en question. D'où un refoulement des conflits, impliqué par cette approche, d'où aussi la fabrication sous-jacente d'un homme sans qualités.

Par ailleurs, je vois là un détournement possible de l'éducation progressiste. On prétend faire sauter les « murs » du système scolaire, voire même casser « l'appareil idéologique d'Etat », alors que s'impose un nouveau système de normalisation des comportements, basé sur la construction d'un homme de la flexibilité. Il y a là une certaine *confusion idéologique entre émancipation et construction de l'homme flexible*.

Troisièmement, je vois derrière les compétences une logique *utilitariste*. Michel Foucault distinguait entre l'utilité linéaire, autrement dit ce qui est utile « à », ce dont on peut déterminer linéairement l'utilité en énonçant « à quoi ça sert ». Par exemple, s'exercer à faire des dissertations, ça sert à progresser dans la maîtrise de cet exercice. Et puis, il y a l'utilité paradoxale, autrement dit ce qui est utile sans qu'on parvienne à énoncer linéairement à quoi ; c'est utile par ses effets, non totalisables ni parfois même énonçables. Or il y a, dans l'école, beaucoup d'utilité paradoxale. Mon débat sur la religion avait sans doute pour effets de permettre à des élèves de s'exprimer, donner leurs opinions, mesurer l'importance d'une prise de parole en public... découvrir aussi certains aspects de la religion qu'ils ignoraient, etc... Or à quoi prétend l'approche par compétences ? D'après moi, à définir linéairement l'utilité de chaque acte pédagogique ou éléments de ce dernier, de façon à pouvoir l'évaluer et en maîtriser l'acquisition. Or ce n'est pas possible.

Il y en a toujours (y compris du point de vue cognitif¹) une *émergence de l'utile sur fond d'inutile*. C'est le côté « organique » de tout enseignement, de tout acte pédagogique. On peut, et il faut évaluer certaines acquisitions en fonction de certains prérequis. Mais si l'on prétend faire le tour de l'utilité de chaque activité en fonction de l'énumération des « compétences » soit disant « utiles à réussir dans la vie », on épuise la transmission. C'est quelque chose que les enseignants savent très bien : on ne peut en effet pas transmettre en pièces détachées. Il y a là une instrumentalisation de la transmission. « Là où il n'y a que des êtres par agrégation, il n'y aura pas même d'êtres réels », écrivait Leibniz. Je vois dans cette tentative, que charrie l'approche par compétences, de déterminer linéairement l'utilité de toute activité et de toute micro-activité pédagogique, une menace qu'on fait peser sur la logique organique des systèmes éducatifs et de l'apprentissage.

Perspectives Alternatives

Pour introduire cette dernière partie, je voudrais vous faire découvrir la position de certains chercheurs latino-américains : reconnaissant que l'école sous sa forme actuelle, avec la domination des savoirs théoriques et son modèle de la théorie première sur la pratique, est

¹ Cf. par exemple les travaux de Stanislas DEHAHENE, *La Bosse des maths* ou encore *Les Neurones de la lecture*.

insuffisante à permettre une réelle préparation au monde du travail. Mais ce n'est pas une raison, disent-ils, pour accepter une approche qui érige l'entreprise et le marché en instance légitimatrice et évaluatrice de l'apprentissage scolaire. Ce qu'ils revendiquent est une approche *alternative* à celle du marché, mais qui prend acte de la nécessaire refondation du système scolaire : celle des « savoirs socialement productifs ». L'extrait que je vais vous lire est tiré d'un article du chercheur argentin Luis Garcès, membre de cette mouvance, publié dans la revue argentine spécialisée dans l'éducation, *Novedades educativas* (numéro 225, pp. 22 et 23) :

« Certes, l'école, depuis sa toute-puissance, légitimée par la « possession d'un savoir » et par les attributs, conférés par la société et l'Etat pour déterminer « qui sait et qui ne sait pas », pour établir « ce qu'il faut savoir », pour imaginer des programmes d'études souvent autoréférentiels... a pour le moins ignoré la dimension economico-productive des sujets, leur niant la possibilité de s'appropriier les savoirs du travail.

Le dépassement des conditions imposées par la pensée néolibérale doit donc être cherché dans le cadre des relations de pouvoir et dans la reconnaissance de notre propre vide théorique, car il est indispensable d'explorer les dimensions alternatives capables de dépasser la mesquinerie néolibérale du marché, devenu le régulateur de ce que l'école doit enseigner.

Il est nécessaire de se donner *un projet de dépassement de la pédagogie des compétences en proposant une école qui distribue des Savoirs Socialement Productifs*, en entendant par là des savoirs qui « changent les sujets en leur enseignant à transformer la nature et la culture, modifiant leurs *habitus* et enrichissant le capital culturel de la société ou de la communauté, à la différence des savoirs redondants, qui ont seulement un effet de démonstration du bagage matériel et culturel déjà connu par la société »², et à la différence aussi des compétences qui prétendent seulement à une fonctionnalité relative au processus d'accumulation capitaliste. Quand nous assumons la notion d'« enrichissement du capital culturel de la société », nous prétendons également contribuer à l'appropriation de savoirs donnant la capacité de construire le tissu social, de savoirs capables d'intégrer et d'inclure socialement, de construire et de reconstruire un *ethos* culturel national qui opère comme instance de reconnaissance des sujets.

Reconnaître la dimension économique des sujets n'implique pas remplacer le vieux concept aristotélien de « zoon politikon » par un « homo oeconomicus » fondamentalement excluant, et qui dans ce capitalisme globalisé de fin de millénaire, se présente comme « l'ordonnateur de l'ensemble de la vie sociale » ; homme réduit qui rapetisse la dimension citoyenne des sujets que la modernité a su construire, transformant ces derniers en simples clients d'un marché qui, en hiérarchisant, ne classe pas seulement les sujets en catégories distinctes mais inclut certains dans la structure sociale, et en exclut d'autres. L'exclusion devient alors paradoxalement légitimatrice d'une structure sociale fortement hiérarchisée, restreignant les possibilités d'imaginer des mondes moins inégaux, déplaçant la revendication du champ de la mobilité sociale ascendante vers celui de l'inclusion. Face à l'exclusion, nous semblons ignorer l'exclusion.

² Adriana Puigros est une ex-ministre de l'éducation de la province de Buenos Aires. Le livre dont est extrait ce passage s'intitule *La fabrication de la connaissance. Les savoirs socialement productifs en Amérique latine*.

Le néolibéralisme a tendu un piège conceptuel avec son réductionnisme économique et sa déification du marché. Dans son acception, des années d'école qui formèrent des citoyens, ne sont pas censées avoir produits des individus compétents, et c'est pourquoi l'on propose le remplacement des actuels contenus par des listes de compétences. Il ne s'agit pas là de quelque chose « en plus », comme on peut lire dans certaines versions pédagogiques qui essaient de ne pas discuter le concept de compétences, mais de l'élargir. Le néolibéralisme essaye de subordonner le conceptuel à l'utilitaire, de rendre secondaire le terrain des droits face aux champs des profits. La simplicité de son projet consiste à signaler – sans l'explicitier, que des années de formation citoyenne ont donné comme résultat des individus « incapables », sans outils pour s'insérer dans le champ productif.

Le débat politique de ce nouveau millénaire, en Argentine et dans les autres pays d'Amérique latine, invite à une récupération d'un sens de l'école qui récupère la centralité des savoirs en les élargissant à leur sens social et productif, mettant en question les secteurs hégémoniques du marché qui se limitent à formuler des profils de compétences pour des demandes relatives à des intérêts sectoriels sans signification sociale. Reconfigurer l'école autour des Savoirs Socialement Productif implique aussi questionner le modèle de développement, dotant les travailleurs d'outils capables de les insérer et de les engager dans la construction de la société future. »

Le problème de ce courant reste cependant de savoir comment il permet un changement. Cela reste en effet un courant essentiellement théorique, dont les retombées pratiques ne sont pas sensibles. Même Adriana Puiggrós, qui a été ministre de l'éducation à la province de Buenos Aires, depuis cette position de pouvoir, n'a pas pu renverser la tendance. La question est donc aussi de savoir, non seulement quel modèle on oppose à l'approche par compétence, mais comme il peut s'incarner, devenir effectif.

La troisième partie de mon livre est consacrée à cette question, et j'ai inversé le point de vue. La modernité pense le politique essentiellement de la façon suivante : *une volonté politique, issue d'une série de principes centralisés par une idéologie unifiée, produit des changements dans la société depuis un pouvoir centralisé*. Or d'un point de vue matériel, la société (au sens d'une multiplicité de pratiques sociales) est pour une part essentielle dans les changements réels qui s'effectuent en son sein : l'effectivité du social vient de ceux qui l'incarnent, non au sens d'individus mais de situations singulières dont la multiplicité produit, par émergence, une réalité cohérente. L'école est faite par les acteurs qui l'incarnent.

Si cela est vrai, ça signifie que, là où l'approche par compétences s'introduit, c'est que de multiples enseignants font l'effort de l'incarner, quitte à mettre à la poubelle des années d'expertise et/ou les principes avec lesquels ils travaillaient jusqu'ici. D'où la tentative qui a été la mienne, dans cette troisième partie du livre, de réfléchir à l'expertise qui était la mienne et croisant celle d'autres enseignants (du primaire comme du secondaire), et de faire émerger les principes avec lesquels nous enseignons. Principes qui, en l'occurrence, s'opposent directement à ceux qui régissent l'approche par compétences de l'éducation. Cette réflexion est, tout naturellement, ouverte au débat.

Premier principe : *le monde est ici, dans la situation d'éducation*. Contrairement à ce que nous serinent les textes qui définissent des compétences-clés, le monde n'est pas ailleurs, hors de l'école. L'école n'est pas une préparation militaire à une « vie moderne » définie abstraitement, avec la panoplie « d'armes » (les compétences-clés) nécessaires à l'emporter dans la « guerre pour faire partie de la société ». La société est présente dans l'école, et éduquer, c'est faire fond sur les situations dans lesquelles il nous est donné d'éduquer. S'il y a de la violence, du consumérisme, de la compétition, une absence d'autonomie et de solidarité,

des pratiques communicationnelles qui empêchent les jeunes de se concentrer, etc, ce n'est que le reflet de la société. C'est donc que la société est présente dans l'école et non seulement au-dehors.

Nos objectifs éducatifs ne sont donc pas extérieurs à la situation d'enseignement : apprendre la solidarité, l'autonomie, la concentration, n'a rien à voir avec un ensemble de compétences abstraites pour faire face aux défis de la « vie moderne » : *c'est un ensemble de défis situationnels relevant de la situation d'enseignement même, et qu'il nous faut donc assumer en situation*, non d'une façon utilitariste et transitive. La question est : comment je fais, *ici et maintenant*, étant donné les comportements, niveaux scolaires, affinités des élèves, pour éduquer ? Comment la société se reflète dans ma classe ? Comment, *ici*, apprendre à lire, développer de la solidarité, faire revivre Platon ? *Les défis éducatifs sont toujours situationnels.*

Deuxième principe : *la société, c'est tout le monde*. A l'école, il n'y a pas un dedans et un dehors. Lorsque nos institutions déterminent par exemple, à travers un « socle de compétences », « ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire *sous peine de se trouver marginalisé*³ », que font-elles sinon entériner la fracture sociale et rendre les futurs exclus (et leurs enseignants) responsables d'une exclusion dont les racines sont ailleurs ? Comment pouvons-nous instruire et éduquer sous une telle menace ?

Un principe opposé nous apprend à faire avec chacun, tel qu'il est, avec ses forces et ses faiblesses. Par exemple, de mon point de vue, celui qui s'en sort alors que les autres se noient n'est pas « éduqué ». Ceci rejoint la question du *négatif* : comment on fait avec la violence, l'indiscipline, l'ennui, le clientélisme ? Le négatif ? Là où les compétences sont vouées à l'échec, c'est qu'elles refusent le négatif. Il y a un refoulement des conflits qui ne correspond pas à la réalité. On ne peut pas éduquer et enseigner sans prendre en compte le négatif, sans un certain niveau de connaissance et d'acceptation de la réalité.

Là où je travaille, au moins 80% de ce que nous apprenons, c'est à « lâcher prise ». Nous apprenons à faire « avec » l'élève qui est sous psychotropes, à respecter celui qui traverse une crise, à faire une place à la réalité de la dépression, de la maladie, de la mort, pour ménager, en même temps (et ça marche !), des espaces et des cadres de travail et d'enseignement. Or la tendance idéologique qui est sous-jacente aux compétences consiste à faire comme si cet énorme pourcentage de notre travail n'existait pas. Il ne faut pas parler de la mort ou de la finitude, parce que l'élève a une autonomie réduite, il faut l'aider à acquérir une autonomie dans l'espace qui lui reste accessible. L'élève qui souffre et se tait, il faut l'aider à acquérir un tout petit peu de compétences communicationnelles, et ainsi de suite.

Cela dit, l'humanisme culturel de l'école française (et d'ailleurs) ne permet pas forcément non plus de travailler avec le négatif : c'est l'exemple typique du prof sympa, plein d'idéaux humanistes, et qui se trouve confronté à l'utilitarisme ou à la violence de ses élèves... il craque ! Mais il me semble aussi que beaucoup d'enseignants, dans beaucoup de situations, fonctionnent en réalité avec d'autres cartes, mais sans se le dire, et encore moins en le revendiquant comme un principe positif d'action. Alors que ça l'est. Nous rejoignons pour beaucoup, dans nos pratiques, *l'hypothèse héraclitienne du caractère nécessaire et transformateur du conflit* : « le conflit est le père de toutes choses ». Il faudrait pouvoir l'explicitier et le revendiquer.

Troisième principe : *la transmission est la fonction anthropologique de l'éducation*. Dans la logique des compétences, la transmission disparaît comme fonction centrale puisqu'il s'agit de mettre les différentes situations de transmission *au service* de l'acquisition par l'élève de compétences utiles à sa réussite individuelle. Le débat sur la religion au service de

³ *Socle de connaissances et de compétences* français, adopté par décret en 2006.

l'acquisition par untel d'une capacité à prendre part à un débat, par exemple... Il y a là une évacuation dramatique de la dimension phylogénique de la culture humaine. La diachronie est mise au service de la synchronie, et la culture, au service de l'individu.

La logique de la transmission pose des limites à l'individualisation de l'enseignement et à celle de la « réussite scolaire ». Parce que transmettre, c'est réactualiser les savoirs, savoirs faire et valeurs du passé et permettre par là même aux individus de se construire. La transmission, c'est tout simplement la condition du développement de la culture humaine. Mais la transmission n'a bien sûr rien à voir avec ce qu'en dit le débat souvent figé entre pédagogistes et républicains. Les formes de la transmission ne sont pas figées : il faut les réinventer.