

Angélique Del Rey
A L'ECOLE DES COMPETENCES
(De l'éducation à la fabrique de l'élève performant)
Editions la Découverte

I) VERS UNE ECOLE PLUS DEMOCRATIQUE ?

1) Une tendance mondialisée :

Entre le socle commun de connaissances et de compétences français en passant par la méthode DACUM en Nouvelle-Ecosse, la « competency based education and training » américaine, le renouveau pédagogique du collégial, au Québec (1990), la réforme du primaire en Belgique (1993/1994) et en Australie, sans oublier les pays du sud, comme le Mexique, la Colombie, le Chili, l'Argentine, le Togo, qui depuis le troisième millénaire s'y mettent à leur tour, les compétences ne sont pas loin d'avoir aujourd'hui colonisé l'ensemble des systèmes éducatifs du globe !

Partout où les compétences se sont introduites dans l'éducation, il m'a plutôt semblé retrouver une même logique : référentiel standardisé de compétences clés, remplaçant le traditionnel programme de connaissances, transversalité des compétences, (croisant différentes disciplines) évaluation systématique des « compétences acquises », focalisation sur le rapport « compétences/emploi », et tendance à rabattre les exigences purement éducatives sur celles du marché.

Les français qui, comme moi, ont connu les débats entourant l'adoption du socle commun se souviendront peut-être de l'une des idées-forces de sa promotion politique : beaucoup de jeunes sortent du système scolaire sans qualification, des études statistiques tendent à démontrer que le niveau d'études tend à préserver du chômage, *donc* une réforme de l'éducation nationale doit garantir les « bases » aux plus fragiles.

La promotion du « renouveau pédagogique québécois » ressemble à la française : on parle de « virage vers le succès » accusant le système, dans sa forme précédente, de ne pas permettre une réelle démocratisation scolaire, et l'on déclare qu'il faut un « retour aux fondamentaux » de l'école québécoise.

En Argentine, les compétences s'installent peu à peu dans l'école technique, via l'influence d'organisations internationales divisant clairement les eaux entre ceux qui défendent la dimension historique et culturelle entre éducation/formation et monde du travail, et ceux qui prétendent homogénéiser la logique de formation, de certification et de recrutement, en la soumettant aux intérêts du grand capital.

Comme il m'a semblé le découvrir à travers l'analyse de ces trois réalités nationales (entre autres), différentes aussi bien par le continent que par le type d'économie, les compétences correspondant à un modèle globalisé, à une sorte de coca-cola éducatif, s'imposant par l'intermédiaire d'organismes internationaux pas forcément spécialisés dans l'éducation.

Qu'on me comprenne bien : au prétendu « échec de démocratisation scolaire », je n'oppose pas sa réussite. En revanche, celle-ci s'est traduite par d'incontestables réalités, comme l'explosion scolaire au niveau mondial, l'allongement des études, les réformes vers une école unique, l'ascenseur social en marche (õ puis en panne); Elle s'est traduite aussi par un espoir sans précédent placé dans l'école comme un vecteur de progrès économique et social. Tout un monde..

Or, qu'ont tendance à faire les politiques éducatives actuelles ? Loin de mettre en avant ces réalités et cette place fondamentale accordée à l'école dans nos sociétés, elles font comme si la question de l'éducation était, depuis toujours, une simple question d'insertion dans le monde du travail, mesurant par exemple la démocratisation scolaire par le critère de « l'employabilité ». Comme si la « lutte contre l'échec scolaire » était comparable à la lutte contre le cancer ou contre le réchauffement climatique. Sur cette « naturalisation » du questionnement éducatif, elles construisent une réforme globalisée des systèmes éducatifs. Les compétences s'inscrivent dans cette logique.

Du socle français aux recommandations européennes :

Les compétences sont apparues dans les politiques françaises d'éducation à la fin des années 1980, avec la redéfinition des contenus d'enseignement par les socialistes au pouvoir. En 1988, Lionel Jospin, ministre de l'éducation nationale, demande... à Pierre Bourdieu et à François Gros de proposer un cadre conceptuel et réflexif à la redéfinition de contenus d'enseignement dans les lycées. Dans leur rapport, intitulé « principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement », remis le 18 mars 1989, ils défendent notamment la priorité des « apprentissages transversaux » sur les savoirs disciplinaires, l'explicitation par les programmes et le professeur lui-même dans sa pratique pédagogique des « objectifs » visés par les programmes... mais c'est avec la notion de « compétences exigées » au croisement des disciplines aussi opposées aux sciences, lettres et/ou techniques que l'on trouve affirmé avec le plus de clarté le principe d'une démocratisation de l'enseignement. « Les mêmes compétences générales » sont exigées par la lecture de textes scientifiques, de notices techniques, de discours argumentatifs », insiste alors le rapport, en ajoutant que « si l'école se préoccupait de développer des compétences au lieu de s'en tenir aux savoir, sans doute parviendrait-on à combattre l'élitisme des humanités ou de l'enseignement scientifique ».

Les compétences se déclinent ensuite de façon diverses dans le système : les programmes des matières techniques et professionnelles sont par exemple réorganisés autour de « référentiels d'emplois et de diplômes », définissant les compétences attendues pour exercer une activité dans le secteur professionnel concerné et les conditions dans lesquelles elles doivent être évaluées ». En sciences, la définition des programmes en termes de « compétences exigibles » mot alors totalement nouveau, figure au bulletin officiel de 1992 pour les classes de collège, sans pour autant changer la nature des contenus.

Ce qui change, c'est la formulation : « on attend que l'élève sache... » que la tension est une grandeur algébrique au lieu de « la tension est une grandeur algébrique ». La réforme du primaire fait rentrer pour la première fois en 1995 des listes de compétences à la fin de chaque cycle du primaire. A son petit niveau, la

maternelle aura elle aussi droit à sa liste : être capable de courir, de sauter, de lancer pour battre son record, « être capable de s'imposer individuellement à un adversaire dans un jeu de lutte »...

Contrairement à ce qui sera le cas au Québec, l'approche par compétences n'est pas assortie d'une pédagogie ad hoc. Elle est simplement articulée à l'essor institutionnel des pédagogies dites « actives » enseignées dans les IUFM et notamment à la « pédagogie par objectifs », bien ancrée dans la culture de ces établissements après avoir été l'objet de multiples recherches et expérimentations au sein et en collaboration avec l'INRP. Les IUFM formeront les futurs enseignants à placer 'l'élève au centre du système éducatif » en prenant comme point de départ pédagogique « ses représentations ».

Plus encore qu'à travers la formation, c'est à travers l'évaluation qu'elles compétences se sont imposées en France. Je rejoins ici l'analyse de Françoise Ropé et de Lucie Tanguy pour qui l'esprit de la réforme de l'éducation française par les compétences consiste « à enseigner les mêmes contenus mais à faire un enseignement contraint par les modalités d'évaluation ». Les critères d'évaluation font en effet partie intégrante de la définition d'une compétence, ils ne sont pas « à côté » ou « en plus ».

Les écoles étant libres de concocter leur propre livret d'évaluation des compétences des élèves, les pratiques d'évaluation sont demeurées très diverses et cela ne semble pas plaire au ministère. En mai 2007, un décret est promulgué pour préciser le rôle du « livret personnel de compétences » : il s'agit de « transformer la culture de l'évaluation » afin d'intégrer l'évaluation par compétences. L'auto-évaluation est alors placée en tête du hit-parade des évaluations.

En 2004, le rapport Thélot soulignait la nécessité de « formaliser un socle commun des indispensables » dont la maîtrise devait être « garantie par l'école » à la fin de la scolarité obligatoire. Le rapport disait aussi que ce socle devait se décliner en connaissances, compétences et comportements, précisant que les compétences n'étaient pas disciplinaires mais transversales.

En 1997, l'OCDE, organisme a priori spécialisé dans le commerce et le développement, se mêlait d'éducation, mettant en chantier un programme de définition et de sélection des compétences dites « clés », (DeSeCo) destiné à aboutir à un nouveau type d'évaluation des acquis scolaires. Les « compétences clés », ça signifie dans l'esprit de l'OCDE, celles qui sont « indispensables » à un individu pour « faire face aux défis de la vie et contribuer au bon fonctionnement de la société ».

Deux symposiums internationaux plus tard, le programme aboutissait à une déclinaison des compétences par pôles : « se servir d'outils variés » (langages, technologies), pour « interagir à bon escient avec son environnement », être capable « d'interagir dans des groupes hétérogènes » et enfin, « agir de façon autonome ».

Ces « pôles » permettaient à leur tour de déterminer les comportements attendus par le programme international d'acquis des élèves (PISA)

Plus proche de la France, l'Europe plaçait en 1995 la « reconnaissance des compétences » au premier plan de sa stratégie économique. En 2000, à Lisbonne, le conseil de l'Europe recommandait l'adoption d'un « cadre européen définissant les nouvelles compétences de base dont l'éducation et la formation tout au long de la vie doivent permettre l'acquisition : compétences en technologies de l'information, langues étrangères, culture technologique, esprit d'entreprise et aptitudes sociales.

En décembre 2006, les « recommandations du parlement européen et du conseil de l'Europe sur les « compétences clés tout au long de la vie », systématisent les compétences clés en précisant le sens à donner à la notion : « on entend par compétence une combinaison de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées à une situation donnée ».

Le socle français s'inscrit très précisément dans ce cadre européen. Il produit une liste de compétences clés indispensables pour « réussir sa vie en société », quasiment identique à celle de l'Europe.

La promotion du socle français disait en substance : socle = accès plus démocratique à l'enseignement. La réalité est très différente : le socle est le fruit d'un exercice d'adaptation des recommandations européennes. Doit-on comprendre que pour notre ministre, la véritable démocratisation des enseignements réside dans un exercice de ce type ? C'est peu probable, si l'on en croit les propos des instances politiques européennes : l'objectif affirmé par l'Europe n'est pas la démocratie. Pour l'Europe, les compétences encadrent un investissement économique d'envergure, un investissement susceptible de placer les pays européens au premier rang des économies mondiales : l'investissement sur la « ressource humaine » ce qui est précisé dès le préambule.

Alors ? Vers une école plus démocratique ?

Le « nouveau pédagogique » au Québec :

Intitulée « nouveau pédagogique », la réforme par compétences au Québec s'installe sous la bannière du « virage vers le succès ». Les statistiques sur l'ampleur du décrochage scolaire deviendront progressivement la source d'émotions médiatisées et dûment encouragées par des lectures fantaisistes des « chiffres ».

Comme en France, cette réforme prétend être une « réponse à une demande de la base », comme en France, le discours est celui du « retour aux fondamentaux ». alors qu'elle s'impose dans une véritable stratégie marketing de lancement, le tout sur fond de critique des enseignants, qui seraient mal formés et dont les pratiques seraient « trop diversifiées ». Nulle place n'est réservée à une opposition légitime : il s'agit de convaincre à tout prix la communauté enseignante de rallier l'opinion. Baptiser la réforme « nouveau pédagogique » présuppose du reste d'emblée que tous ses opposants sont du côté de la réaction et du refus du changement.

Une évaluation des compétences attendues ne pouvant se faire sans définition préalable d'une échelle d'acquisition, une « échelle de compétences » est ainsi établie, définie pour chaque compétence et relative à un cycle donné : Au secondaire, pour la discipline « français, langue d'enseignement », le programme

définit les compétences suivantes : « lire et apprécier des textes variés, communiquer oralement selon des modalités variées ». Pour chaque compétence, on précise son « sens », (explicitation de la compétence, lien avec les compétences transversales, contexte de réalisation), les critères d'évaluation ainsi que les attentes en fin de cycle. L'échelle retenue est à cinq niveaux.

François Lanier critique en l'occurrence vivement le comportementalisme, arguant qu'il impose un modèle beaucoup trop mécanique de l'apprentissage, en forme de stimulus/réponse.

La conversion des programmes en listes de « compétences attendues » ainsi que la place centrale accordée à l'évaluation ne entraîne-t-elles pas néanmoins de facto la production en guise de critères d'évaluation, de véritables descriptifs comportementaux ?

Pour la compétence « lire et apprécier des textes variés », le niveau 5 est défini par les comportements suivants : « manifeste une très bonne compréhension de textes de complexité moyenne, en s'appuyant sur des éléments explicites et implicites ainsi que sur certaines subtilités présentes dans le texte. Justifie son interprétation et sa réaction en faisant appel à ses connaissances sur le texte, la langue, la culture, ou à celles relatives à différents domaines. Porte un jugement critique en se basant sur des critères liés au contenu, à l'organisation et aux procédés d'écriture.

Le niveau 1, quant à lui, est défini ainsi : « manifeste une compréhension de textes simples et de certaines parties de texte de complexité moyenne avec une aide soutenue. Repère des éléments simples quand ils sont clairement mentionnés et souvent repris dans les textes. Met en application certaines stratégies de lecture avec l'aide soutenue de l'enseignant », autrement dit, des descriptions de comportement, non ?

La structure propre de ces choses n'est pas déterminante pour le déroulement des apprentissages qui se passent en lui, ni pour la consolidation de « ses » compétences. Le rôle premier de l'école est donc de faire prendre conscience à l'élève de la manière dont il construit ces schèmes et de l'encourager à en construire d'autres en espérant qu'il deviendra un « constructeur de bonne qualité ». Bienvenue dans le monde du constructivisme radical, avec sa vision mécanique de l'esprit humain.

Au Québec, le niveau de résistance aux compétences est bien plus élevé qu'en France, ce qui est peut-être une conséquence logique de la radicalité de cette réforme. Depuis « l'obsession des compétences », de nombreux livres critiques ont vu le jour, suite à l'action d'un syndicat, l'alliance des professeurs de Montréal, la FAE (fédération autonome de l'enseignement), née en 2005, regroupe neuf syndicats et compte 27000 membres incarnant un point de vue enseignant d'opposition. Quant à savoir si la réforme va démocratiser l'école, la question est beaucoup plus avancée en analyses et en réflexions au Québec qu'en France.

Des enquêtes remontent le fil de la réforme pour en découvrir les finalités économiques inavouées, des analyses s'attaquent au socioconstructivisme radical, montrant que nombre de savoirs ne peuvent être empiriquement reconstitués par les

élèves, (les nombres, l'idée de justice, les objets de la géométrie -) et que ce modèle repose faussement sur l'idée d'une intransmissibilité des savoirs.

Le manifeste pour une école démocratique, exigeante, et centrée sur les connaissances, appuyé dès son lancement par une cinquantaine de personnalités et d'organisations dénonce l'échec de la réforme, en notant que les résultats scolaires des élèves québécois aux tests internationaux indiquent une régression et que la maîtrise des fondements de la langue française, loin de s'être améliorée, décline de façon inquiétante. Tout tend à démontrer l'échec de cette réforme dans ses objectifs démocratiques ; Reste à savoir si les objectifs réellement poursuivis étaient bien ceux-là.

2) GENESE DES COMPETENCES DANS L'EDUCATION :

On constate l'ampleur de la réforme de l'enseignement par compétences et on perçoit en même temps l'écart avec l'objectif affirmé de démocratisation. Pourquoi et comment cette notion s'est-elle imposée dans le monde éducatif à tous les niveaux ? (chefs d'établissements, bulletins, classes, ministères, administrations, programmes d'orientation etc).

Au carrefour de quels processus une telle cristallisation s'est-elle faite ? On peut bien sûr recourir à l'explication historique : apparition de l'économie de l'éducation, nécessité d'évaluer la réussite des systèmes éducatifs sur une base pédagogique standardisée.

L'explication reste insuffisante pour comprendre la production d'une telle mesure, qui vide l'éducation de son contenu, théorise la réussite dans la vie en termes de perspectives d'emploi et tend à rabattre les systèmes éducatifs sur un pur et simple objectif d'efficacité économique.

Les évaluations internationales des acquis des élèves ont beau s'appuyer sur le convaincant objectif positiviste d'un espace éducatif mondial dans lequel les pratiques associées aux meilleurs résultats seraient appliquées partout, un tel objectif (d'efficacité) reste soit supposé, soit lié à l'émergence de la vision positiviste en question.

En analysant PISA 2000, je suis un peu étonnée par ce que j'y comprends : il s'agirait de la crème de la crème des évaluations parce que ce rapport évalue dans quelle mesure chaque système éducatif permet aux jeunes d'acquérir les « compétences utiles à la vie réelle ». Mais qu'est-ce qui prouve que tel ou tel programme est vraiment « utile dans la vie réelle ? » L'évaluation des acquis scolaires serait donc insuffisante et il faudrait passer à la mesure directe des compétences à réussir dans la vie réelle. A cette lecture, je me pose la question de savoir comment on peut déterminer les compétences en question, : oui, comment savoir quelle compétence « garantit » la réussite dans la vie ?

En quoi, par exemple, lire plus de deux heures par jour pour le plaisir serait plus une garantie que « ne pas lire pour le plaisir ». L'indien Xarate, dont la culture n'est pas fondée sur l'écrit est-il condamné à l'échec dans la vie ?

Bien que l'avenir des élèves participant à PISA soit encore inconnu, l'enquête internationale sur la littératie des adultes a démontré que les compétences en lecture, la culture mathématique et scientifique, sont étroitement liées à la réussite sur le marché du travail et aux revenus, bien plus que ne l'est le niveau d'études. « Objectivement, donc, réussir dans la vie est assimilé à être salarié et gagner beaucoup d'argent ». Le sens d'une compétence n'est autre que celui d'une aptitude à réussir dans la vie standardisée par l'économie.

Si il est vrai que nous sommes habitués à évaluer et quantifier les productions des élèves, il est vrai aussi que nous hésitons à voir dans cette quantification une preuve de ce que l'élève possède telle ou telle aptitude, telle ou telle compétence. Si il a, mettons, 9 à son explication de texte, cela ne veut pas forcément dire qu'il comprend le texte mais n'est pas apte à en analyser le raisonnement. Si il est, comme on dit parfois bêtement, mauvais en dissertation, cela ne veut pas dire qu'il est peu compétent dans la synthèse. Ce que les professeurs français hésitent à faire, c'est quantifier non seulement des productions scolaires mais à travers elles des aptitudes cognitives.

Evaluer l'acte ou juger l'être ?

Avec l'émergence d'une mesure des objectifs scolaires, l'évaluation des résultats connaît un véritable changement de nature : de la mesure de l'acte, on est passé à celle de l'être. On construit alors une association entre une mesure (quantité) et être de la personne. Mon enfant à 140 de QI, signifie, dans l'esprit du parent qui le dit, « mon enfant est intelligent ». Histoire d'une construction dans laquelle, comme le disait dans une boutade Binet : « l'intelligence, c'est ce que mesure le test. »

Quand nous lisons dans la presse les résultats des évaluations internationales, à supposer que nous ayons une toute petite pensée pour les textes utilisés, savons-nous comment ils sont élaborés, et comment ils sont ensuite dépouillés et analysés ? L'évaluation par compétences permettrait donc d'évaluer l'aptitude des jeunes de quinze ans à réussir effectivement dans la vie réelle ; La vie réelle ? Il est clair que n'importe quel élément imposant dans le paysage de l'évaluation, la notion de compétences impose une vision normative de la vie et de sa réussite. Ce que c'est la vie réelle, et ce que ce n'est pas. Ce que c'est que « réussir » dans la vie réelle, ce que c'est que « rater » dans la vie réelle.

A travers ces évaluations, les experts internationaux font donc un travail très concret : ils alignent les objectifs pédagogiques sur l'efficacité économique des systèmes éducatifs. Le caractère idéologique de cet alignement n'échappe d'ailleurs pas totalement aux promoteurs de l'évaluation par compétences, qui n'hésitent pas non plus, comme Binet, à dire en substance que la compétence n'est autre que ce que mesure leur test. Mais tout en le disant, ils restent pour une définition des compétences « utiles à la vie moderne ». parce que « c'est ainsi que marche le monde ».

L'évaluation de compétences individualise les aptitudes, créant l'idée qu'il y a des aptes et des non-aptés

On objectera peut-être que la note produisait déjà cet effet. Il y a pourtant une différence de taille. L'évaluation des productions scolaires laissait la possibilité d'être en « échec scolaire », tout en réussissant dans de multiples dimensions de la vie. Combien de personnalités aujourd'hui, connues et reconnues, ne se vantent-elles pas d'avoir été des « mauvais » élèves « ? En revanche, l'évaluation des compétences « à réussir dans la vie », crée une distinction entre aptes à réussir dans la vie et non aptes, entre winners et losers.

Vision de l'éducation en marchandise : A l'image d'un portefeuille d'actions, on disposera désormais d'un « portefeuille de compétences, sorte de capital intégré, que l'on aura en permanence sur nous, si immatériel qu'on n'en sentira même pas le poids ; Il vous rapportera gros si dès l'école vous avez investi dans les bonnes compétences. Celles qu'on achète sur le marché du travail, celles qui rapportent ! Notre salaire en dépend et à travers lui notre réussite dans la vie. Nous devons investir dans nos compétences et si on ne le fait pas, l'état s'en chargera en planifiant pour nous

L'éducation, facteur de croissance dans la « théorie du capital humain » :

La « société de la connaissance est une étape soi-disant nouvelle de notre histoire, justifiant par nature une série de réformes néolibérales. Le « capital savoir » s'est transformé en un véritable idéal de la société postindustrielle. Et là encore, les organisations internationales ne sont pas pour rien. Si l'on en croit le document de synthèse de l'unesco déjà cité, la conférence de l'OCDE sur le troisième facteur de la croissance économique « consacra au niveau international la notion de capital humain comme facteur de développement en plus des facteurs capital et travail ».

L'hypothèse fondamentale de la « théorie du capital humain » est que lorsque l'individu se forme ou s'éduque, c'est un peu comme s'il se transformait en « patron de lui-même », qu'il investissait sur ses facultés pour les faire fructifier. On pouvait donc enfin considérer l'éducation au même titre que le travail et le capital, comme un facteur de croissance : en valorisant le « capital humain », l'éducation contribuerait aussi bien à la croissance individuelle qu'à la croissance globale. Et l'on pouvait résolument inclure dans l'investissement, en plus des machines et de la force de travail, ladite formation des futurs travailleurs.

Autrement dit, premièrement l'éducation serait le résultat d'un choix individuel, deuxièmement, choisir de s'éduquer équivaldrait à saisir une opportunité d'investissement sur soi et à valoriser un capital propre, susceptible d'être exploité pour un profit individuel. Individu, investissement financier, capital, profit : voilà les notions qui sous-tendent la vision en question.

La notion de compétences est au centre du nouveau modèle : elle permet en effet d'articuler la valorisation par l'éducation du capital propre à chaque individu, la rentabilité de l'investissement éducatif et l'enjeu de la croissance économique.

Du coup, j'ai mieux compris pourquoi enseigner des compétences à mes élèves était, d'après mon formateur, plus dans « leur intérêt » que de leur transmettre de questionnements philosophiques. Au moins ils pouvaient les vendre sur le marché du travail. Alors que, allez vendre un questionnement philosophique immémorial sur le marché !

Quand l'entreprise investit dans le capital humain et la formation :

Tandis que décline la planification des systèmes éducatifs, un autre processus émerge, qui voit l'entreprise se mêler de former, et la formation technique et professionnelle à l'école épouser la logique de l'entreprise.

La logique compétence introduite dans les emplois marque l'affaiblissement des modes de régulation appuyés sur les accords collectifs. La qualification jouait le rôle de protection du statut que tenaient les corporations au Moyen-âge. Elle était le résultat d'une négociation entre patrons et syndicats. La compétence, quant à elle, individualise le rapport entre le salarié et son patron et le soumet à une évaluation de moins en moins fondée sur le compromis social.

Tandis que la qualification était fondée sur le temps de formation, le diplôme et l'ancienneté, les compétences seront fondées sur des profils et des « expertises » qui ont de nombreuses origines :

L'une d'entre elles est la psychotechnique, née de l'implantation de la psychologie scientifique au sein de l'entreprise, et qui participe progressivement au recrutement en élaborant des tests de sélection censés mesurer l'adéquation entre les caractéristiques individuelles et les exigences des tâches.

Ce que j'ai cherché à comprendre, encore une fois comment j'ai pu, c'est comment le rapport entre emploi et formation ont évolué au point que la logique compétences du « nouveau management » soit devenue à son tour logique pédagogique... Je tiens à préciser que l'histoire qui va suivre est centrée sur la France. Je suis pourtant convaincue que partout où la logique des compétences s'est imposée dans la relation école/travail, c'est à peu près de la même façon.

Les sociologues du travail à la rescousse :

Dans un numéro de 2007, consacré aux « usages sociaux de la compétence », un article se penche même sur la « gestion des émotions dans les pompes funèbres », tout en déplorant qu'il n'existe pas encore de certification d'une compétence aussi essentielle ! Savoir gérer ses émotions : voilà un « savoir-être » que tout futur employé des pompes funèbres devrait posséder, et que tout employé actuel des pompes funèbres devrait voir certifier. (Je me rends à imaginer que cela pourrait lui servir à licencier à tour de bras en tant que DRH, par exemple)

Partant de l'idée qu'un homme qui ne s'investit pas profondément dans son travail est moins productif, le nouveau management construit les instruments pour manipuler un travailleur confronté à la nécessité de prendre des initiatives pour résoudre conflits et problèmes qui s'opposent à sa compétitivité. Les compétences sont le concept de base de cette analyse instrumentale de la force cognitive de travail. La « logique-compétences » comme on l'appelle désormais, correspond à une étape de la gestion du personnel dans laquelle l'entreprise utilise stratégiquement les ressources cognitives et affectives du travailleur au bénéfice de sa productivité.

La « formation tout au long de la vie » capture d'une logique sociale :

Le modèle qu'actuellement l'entreprise vend d'elle-même est celui d'une organisation apprenante : l'employé y travaille, en travaillant il se forme et en se formant il valorise l'entreprise qui le valorise, ce qui la valorise et ainsi de suite.

De l'avis des sociologues critiques envers la notion de compétence, il faut distinguer la recherche d'une éducation et d'une formation plus démocratiques, (permettant à ceux que le système scolaire a rejetés de rencontrer d'autres chances de se qualifier dans la vie) du processus de gestion des ressources humaines, qui a trouvé dans la formation par compétences la possibilité de rendre plus compétitive la force de travail en investissant dans son capital cognitif (autrement dit ses savoir-faire et surtout ses savoir-être, en plus des savoirs validés par l'institution scolaire). Mais ils s'accordent à dire que celui qui tend à l'emporter est le seconde : il y a donc bel et bien captage du processus social par le processus néolibéral.

Autrement dit, cette espèce de combinaison de service à l'individu accompagnée d'un discours de justice sociale et d'investissement productif sur la ressource humaine cognitive est une véritable machine à évacuer les contradictions.

Entre l'école et l'entreprise, quel partage des rôles ?

Une concurrence s'instaure de fait entre l'école et l'entreprise sur le terrain de l'éducation du petit d'homme : l'évaluation des compétences limite la sphère d'influence des diplômes.

Sans parler de ces recrutements au sein même de l'éducation nationale qui reposent davantage sur des compétences que sur des diplômes : à la rentrée scolaire 2009, le rectorat de Créteil a recruté des agents « d'équipes mobiles de sécurité » pour traiter les troubles majeurs en milieu scolaire. Le niveau de diplôme exigé est plutôt basique : la baccalauréat. En revanche, la liste des compétences est longue : intelligence des situations, compétences communicationnelle, s'exprimer de façon claire et avec autorité, favoriser le dialogue par la parole et la gestuelle, savoir gérer l'impondérable, savoir travailler en équipe et avoir le sens de l'initiative, savoir être calme et avoir une grande maîtrise de soi, avoir le sens de l'autorité, avoir de la rectitude, être ponctuel et ainsi de suite...

L'éducation fondée sur les compétences implique le déplacement du rôle légitimateur de l'état en faveur du marché, nouveau chargé de valoriser et de légitimer les connaissances converties en compétences évaluables par l'entreprise.

Difficile de croire encore au discours selon lequel, si nous devons définir un « socle commun de connaissances et de compétences, c'était pour permettre, dans une perspective de démocratisation scolaire « la réussite pour tous ». Car derrière le socle, il y a des compétences clés, derrière les compétences clés une stratégie de développement des ressources humaines et derrière cette stratégie la fameuse théorie du capital humain (l'homme vu comme un moyen) et un nouveau management des entreprises, avec sa logique de compétitivité à tout prix. Quoi d'autre ? Rien peut-être, si ce n'est un beau discours, bien agencé;

3 LES COMPETENCES DANS LE RECIT :

Les compétences ont leur récit, celui qui les englobe et les justifie, celui qui rassure au cas où l'on se serait aperçu que ce terme s'est imposé à nous : sa logique répond à une nécessité, celle de la « réussite de tous », d'une « lutte contre l'échec scolaire », d'une école plus démocratique. En effet, de nombreux élèves sortent du système scolaire sans qualification, surtout les plus fragiles socialement, ce qui redouble l'injustice. Partis perdants, les voilà presque certains de se retrouver au chômage. Que faire ?

Dans un premier temps, le récit dit qu'il faut leur garantir un « socle de compétences acquises ». Parce que le problème, voyez-vous, c'est que l'école ne garantit ni l'acquisition des compétences, ni l'employabilité des individus grâce aux compétences acquises. Si elle transmet des savoirs, elle n'évalue pas correctement leur assimilation ni dans quelle mesure ces compétences donnent aux élèves des armes concrètes pour « affronter la vie moderne ». D'où la nécessité de définir en amont les « compétences utiles à la vie », d'insérer dans les programmes scolaires des référentiels de compétences, d'évaluer par compétences les acquis scolaires, puis de les valider pour l'insertion dans le monde du travail.

Les scientifiques de l'éducation qui soutiendront l'approche par compétences montreront que celle-ci implique davantage l'élève dans son apprentissage, permettant une meilleure garantie à la fois de l'assimilation de ce qu'il apprend et de sa réussite dans la vie.

Dans un deuxième temps, le récit dit qu'il faut permettre aux perdants du système scolaire (ceux qui sortent sans qualification) de se qualifier chemin faisant, en travaillant. C'est ici que la logique des compétences, aussi bien du recrutement que de l'embauche ou de la formation apparaît tellement plus juste et plus généreuse. Ne permet-elle pas de « valider les acquis de l'expérience », de certifier ceux qui n'ont pas les diplômes requis ? Ne donne-t-elle pas la possibilité aux travailleurs de se former pendant qu'ils travaillent, soit par la formation continue, soit parce que l'entreprise dans laquelle ils travaillent est une « organisation apprenante » ?

Enfin, le récit dit que la logique des compétences est la conséquence inéluctable d'un changement du mode de production de nos sociétés. Il s'agirait d'assumer l'entrée de notre civilisation dans la « société cognitive », la société de l'ère postindustrielle. Le « capital cognitif » serait devenu la source principale de la production, projetant les compétences au centre du dispositif de formation, de recrutement et de gestion de la force de travail. Dans un contexte ultra-concurrentiel, les entreprises n'auraient d'autre choix que la production par l'innovation et l'innovation par la production de ressource humaine. Pas d'autre choix donc que la mobilisation cognitive permanente du travailleur.. quant à l'éventualité d'un caractère nuisible de cette logique à l'humain et à ses valeurs, voici la réponse du récit : l'acquisition de compétences permettrait une sorte de merveilleuse conciliation entre l'épanouissement individuel et la productivité de l'individu. Si je vends mes capacités cognitives à l'entreprise, souvenons-nous qu'en échange elle me forme, me permettant gentiment d'acquérir toujours plus de compétences !

Un mot sur le problème !

La notion de compétences est très difficile à définir : selon les uns il s'agit d'un « répertoire de comportements », selon d'autres il s'agit d'un « système de connaissances organisées en schèmes opératoires ». Pour d'autres encore, ce sont des « complexes stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites types, de procédures standard, de types de raisonnement ». Pour d'autres, elles sont un « ensemble de ressources disponibles pour faire face à une situation nouvelle dans le travail. » Pour d'autres encore, il s'agit d'une « manifestation située de l'intelligence pratique dans le travail ». Ou encore d'une « reconstruction formelle de procédures d'objectivations présentes au sein de schèmes d'action ». Mais la compétence, ça peut aussi être « l'orchestration d'un ensemble de schémas ou la mise à exécution de différents schémas de perception, de pensée, d'évaluation et d'action ». Pour d'autres encore, la compétence n'est « pas un état ou une connaissance définie ». Elle « se réalise en action ». Le concept de compétence réalise « une réalité dynamique, un procès plus qu'un état ».

A la lecture de ces définitions, le commun des mortels ne peut s'empêcher de se demander pourquoi la notion de compétences est conservée en dépit d'un tel manque de clarté. La première raison à laquelle on peut penser serait que son ambiguïté, la polysémie du mot, constitue un écran de projection pour les multiples significations que chacun de son côté voudrait y voir.

Mais on pourrait aussi bien avancer la raison suivante : c'est en générant un débat sur la notion que celle-ci s'introduit et devient centrale sans compter que la critique devient très difficile parce que... sait-on vraiment bien ce que l'on critique ? On promeut donc la pédagogie par compétences en faisant comprendre que c'est une notion théorique très complexe et donc la chasse gardée des spécialistes et autres experts. La notion de compétences est une compétence anguille.

Les scientifiques de l'éducation (procompétences) n'ont-ils pas raison lorsqu'ils disent que cette difficulté renvoie à un problème pédagogique fondamental et ancien : celui du passage du savoir à l'action ? Ceux qui se sont, de près ou de loin intéressés à la pédagogie, savent en effet que la transmission de savoir inertes, seulement stockés et non mobilisés par l'élève est un véritable problème de l'apprentissage. Du bachotage au bourrage de crâne, les enseignants connaissent quant à eux par cœur le problème de ces savoirs que l'on engrange sans les assimiler. N'est-il pas justifié de s'attaquer à ce problème ?

Ceux qui sont sceptiques vis-à-vis des compétences les définissent souvent comme une mode. Certains parlent même de vide théorique ou encore de caverne d'Ali-Baba conceptuelle à leur sujet.

Dans le champ de l'évaluation, le mot « d'experts » impose l'idée que les scientifiques de l'éducation savent quelles sont les compétences à acquérir à l'école : la logique compétences serait donc justifiée par la façon dont nous acquérons des connaissances. C'est ici aussi que l'on trouve le prétendu fondement de la polyvalence du travailleur, celui-ci étant censé apprendre par la mise en oeuvre d'un « savoir faire complexe »,

En réalité, les sciences de l'éducation n'ont-elle pas « bon dos » ? Et ne servent-elles pas à justifier ces récits plutôt qu'à les fonder réellement ? Sans compter qu'elles permettent d'occulter tout un ensemble de questions intéressantes, comme par exemple celle-ci, posée par Marcelle Stroobants « qu'est-ce qui nous amène à voir toutes ces nouvelles compétences du travailleur aujourd'hui plutôt qu'hier ? »

La notion de compétences se justifie car il fallait créer une interface entre le monde de l'éducation et celui de l'emploi, et c'est ainsi que s'imposa la notion de compétence, cristallisant un nouveau système de rapports entre macroéconomie, éducation et travail humain. Pourtant, la notion se caractérise par une grande fragilité sur le plan théorique les nombreux obstacles épistémologiques auxquels elle se heurte montrent qu'elle soulève davantage de problèmes qu'elle n'en résout. On doit alors s'interroger sur les raisons de son succès. De fait, la compétence contribue avant tout au rapprochement entre éducation et économie en tant que technologie d'interface; Au-delà donc des jolies métaphores sur la mobilisation des ressources en situation, la compétence n'est autre qu'un mot mis sur l'idée qu'éduquer doit dorénavant viser la construction d'une aptitude générale à « agir efficacement ». L'efficacité, valeur en provenance de l'économie est désormais placée au cœur de la question pédagogique comme la valeur centrale.

« Savoir apprendre » pour affronter la vie :

La notion de compétence aurait le mérite de mettre l'accent sur l'aspect pratique de l'apprentissage.

Dans de nombreux pays, l'institution scolaire est vivement critiquée, réputée vieille, (les professeurs en seraient restés au X^xème siècle) trop disciplinaire (la société de la connaissance n'aurait plus besoin de tous ces gens disciplinés incapables d'inventer des solutions nouvelles) transmettant un savoir rigide et surtout inutile étant donné le changement permanent des sociétés de la connaissance.

A l'opposé de ce tableau de l'école actuelle la pédagogie par compétences est quant à elle présentée comme une pédagogie de « l'action et de la situation », focalisée sur l'intégration des savoirs plutôt que sur leur simple transmission, (théorique, perpétrée par ces ridicules enseignants du X^xème siècle). La notion de compétences ne désigne pas un savoir mais un « savoir agir », elle permettrait l'assimilation de ce qu'on apprend et son utilisation efficace dans la vie quotidienne, l'objectif pédagogique étant l'adaptation du savoir à la situation, « apprendre à apprendre » serait le véritable objectif de l'apprentissage par compétences. Apprendre quelque chose serait d'autant plus voué à l'inutilité que la société de la connaissance confronte en permanence l'individu à des situations et à des problèmes toujours nouveaux; Du coup, les contenus enseignés à l'école ne serviraient plus à rien. En revanche, la compétence à apprendre de nouveaux savoirs, vite et souvent, serait d'une bien plus grande utilité dans la vie. Dans un manuel intitulé « apprendre à apprendre », on trouve la phrase suivante « : A 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 vie est devenue dure, instable, il faut « l'affronter » et on doit « s'adapter ». Une compétence permet de faire face à une situation complexe et de construire une réponse adaptée. Dans l'exemple de PISA, que se propose d'évaluer l'enquête ? Non pas l'assimilation d'un programme scolaire mais la capacité, acquise à l'école, d'exploiter connaissances et compétences apprises pour faire face à la vie réelle; Ce qui signifie, essentiellement, s'adapter au marché du travail ! On doit acquérir les compétences permettant de survivre et de triompher dans cette « struggle for life ».

Le récit des compétences est donc celui d'un monde dans lequel chaque individu serait en compétition avec ses semblables pour des postes et des salaires. Dans ce monde, il faudrait développer des savoir agir adaptables afin d'être plus performant dans la lutte et la compétition.

Dans un numéro des cahiers pédagogiques consacré au socle commun Philippe Perrenoud sonne la version démocratique du récit : le problème de l'école sous sa forme actuelle, c'est qu'elle prépare les élites au lieu de préparer chacun à affronter la vie. Dans la plupart des systèmes d'enseignement, le curriculum de l'école obligatoire n'est que marginalement conçu comme une éducation de base pour tous. Au-delà des quelques savoirs fondamentaux effectivement nécessaires à chacun, il vise à préparer aux études longues ceux qui auront, le jour venu, les moyens d'y accéder. Conséquence de ces contenus élitaires : les élèves qui sortent de l'école à seize ans ont fait des mathématiques de haut niveau mais ne savent pas calculer leur probabilité infime de gagner à la loterie ou au tiercé, ni estimer le coût d'un petit crédit. Ils ont fait des heures de biologie mais n'ont pas compris les bases élémentaires de la contraception, de la toxicodépendance ou de la prévention du sida. Ils ont fait de la chimie mais ne savent pas décoder les étiquettes des produits alimentaires. Ils ont fait de la physique mais ne savent pas économiser l'énergie ou évaluer les risques technologiques. Ils ont fait de la littérature mais ne savent pas exprimer leurs propres sentiments.

On voit encore l'éducation comme une sorte de préparation militaire à une sorte de parcours du combattant, jonché de pièges et de risques, d'insécurité et de menaces. On a beau ajouter (pour faire démocratique) qu'il faut armer chaque élève, cela ne change rien : car s'il y a de la toxicodépendance, c'est parce qu'il y a des drogués, s'il y a le tiercé, c'est parce qu'il y a des mordus du jeu, s'il y a des menaces, c'est parce qu'il y a des fauteurs de troubles; Bref, s'il y a des forteresses, c'est parce qu'il y a des no man's lands. Et la compétition est liée à la séparation entre les deux. Le récit des compétences s'inscrit dans un monde de séparations et d'apartheids.

Quand la société cognitive efface le travail de production

La logique des compétences a beau s'être imposée dans un contexte de crise, partout où cette approche est introduite, présentée, justifiée ou défendue, le récit n'est pas celui d'une crise mais d'une société qui « bouge » et à laquelle il faut que les jeunes s'adaptent pour arriver à s'y intégrer. Mais comment bouge cette société ? En devenant de plus en plus une « société de la connaissance ». Sauf que la société de la connaissance est un récit plaqué auquel le réel a bien du mal à s'accorder : en

effet, la dimension productive du travail ne reste pas moins première, fondamentale et irréductible. Ou alors que s'imagine-t-on ? Que l'homme pourra un jour produire par « pure information de la réalité ? »

Au cœur de la société de la connaissance : « Innovation »

Entrons à présent dans le cœur de la deuxième partie du récit : quel lien établit-il entre les compétences et la société de la connaissance ? Qu'on se le dise pour commencer, la société de la connaissance n'a rien à voir avec une société dans laquelle les gens sauraient de plus en plus de choses. Dans ce récit, la connaissance ne signifie pas le savoir mais la communication et l'information, à tous les niveaux et en permanence. En fait, la connaissance veut même dire « le capital cognitif ».

On trouve dans wikipédia la définition suivante : « Cette nouvelle ère économique connaîtrait son essor sous l'effet conjugué du développement du secteur tertiaire et des activités immatérielles, des progrès technologiques, avec depuis peu les (nouvelles) technologies de l'information et de la communication (NTIC) et les biotechnologies, qui forment la nouvelle économie, du développement de l'intelligence économique territoriale, des pôles de compétitivité, des échanges en partenariat et avec des parties prenantes de la mondialisation qui réduit la rémunération du travail physique et qui accroît au contraire le profit des « idées », en leur fournissant des « débouchés élargis »

L'homme serait donc devenu capable de produire, par pure information, de la réalité.

Mais j'oublie le signifiant positif « bouger ». La société de la connaissance produirait des changements permanents : les interconnexions communicationnelles sans cesse en action produiraient sur leur réseaux de nouvelles informations qui modifieraient perpétuellement les réalités, destabilisant les acteurs qui devraient donc réagir. Ils doivent « innover » ! Car le maître mot de la société de la connaissance, c'est « l'innovation ». On innove dans les produits, els méthodes de production, de vente, de gestion : on innove en informatique, dans les moyens de communication et de transport : on innove dans les méthodes de communication, les images, les programmes médiatiques : on innove dans les langages, les groupes, les façons d'être en contact, les rapports de couple, les rapports familiaux. On innove dans l'enseignement, la formation, le rectement, le soin et ainsi de suite. Et non seulement on innove partout et en permanence, mais cette création de nouveau est une nécessité, une urgence, une manière de survie. On ne pourrait tout simplement pas faire autrement parce que, comprenez-vous, avec toutes ces interconnexions qui envoient en permanence des informations à tous les niveaux, l'instabilité est permanente.

Le travail comme épanouissement personnel :

La toile de fond « politique » du récit est que la logique-compétences permet de concilier la productivité avec l'épanouissement individuel. Je place le mot « politique » entre guillemets parce que c'est un récit qui fait seulement semblant de parler des affaires de la cité, en se demandant en apparence comment

l'épanouissement individuel, la justice sociale et la productivité des entreprises peuvent être conciliées.

Quand je lis la suite de l'extrait déjà cité des « recommandations du parlement européen et du conseil de l'Europe sur les compétences clés : « les compétences clés contribuent à la motivation et à la satisfaction des travailleurs ainsi qu'à la qualité du travail ». je ne peux m'empêcher de penser que les fameuses compétences clés sont un beau « piège à cons » si elles parviennent à transformer l'être vivant en rouage de la machine et qui en plus s'imaginent que cela réside son bonheur !

Nous identifions notre vie à notre vie active. Nous nous voyons comme de petits soldats s'entrechoquant sur l'espace potentiellement numérisable du travail et, dans ce déploiement permanent de compétitivité, nous voyons le déploiement de notre propre vie. La-dessus se construit le récit.

II : LA DETERRITORIALISATION DE L'ÉDUCATION

4) De la discipline au biopouvoir :

La notion de compétences est introduite et progresse dans l'école sans beaucoup de résistance active. Certes, en France, les enseignants du collège ont tendance à se faire prier pour renseigner un livret personnel de compétences devenu obligatoire, les enseignants du primaire rechignent un peu à faire remplir par leurs petits élèves les cent et quelques items du carnet de compétences. Au Québec, beaucoup d'intellectuels critiquent la réforme, un syndicat est même né pour se positionner contre. Ce ne sont cependant que des mouvements minoritaires. Si résistance il y a, c'est plus souvent sous la forme d'une certaine inertie.

La globalisation de l'approche par compétences à l'école n'est pas prise pour ce qu'elle est : un effet du néolibéralisme, visant la production d'une main-d'œuvre flexible, soumise et compétitive, acquise aux valeurs de l'entreprise, au point qu'agissant pour elle, on croit agir librement.

L'approche par compétences se donne pour une réforme nécessaire à la vraie, la « réaliste » démocratisation scolaire -celle qui, tout en tenant compte des changements structurels du mode de production, donnerait à chacun ses chances dans la vie en lui fournissant les compétences nécessaires à son employabilité. Elle se donne aussi pour une réforme inscrite dans un modèle plus large, dans lequel la « formation tout au long de la vie », permettrait à ceux qui sortent malgré tout de l'école sans bagages d'en acquérir au fur et à mesure de leur vie active. Un modèle qui ne peut que sembler en accord avec l'idéologie humaniste de l'école républicaine : comment ne pas saluer une école qui, en cherchant à définir le socle des acquis qu'elle est susceptible de garantir, se définit comme l'école de l'intégration?

Non, décidément, l'approche par compétences ne choque pas et c'est compréhensible. On perçoit généralement le discours des compétences comme progressiste et on n'a pas tort : l'homme des compétences est bel et bien l'avatar d'une vision progressiste de l'homme : qu'on me comprenne bien : je viens de

montrer que derrière les prétendues visées démocratiques de l'approche par compétences se cache un système réduisant l'homme à n'être plus que la ressource d'une croissance économique devenue fin dernière. C'est vrai mais ce n'est que la partie superficielle de l'iceberg : la partie immergée est beaucoup moins manichéenne. Dans cette dimension, il est plus difficile de trouver le méchant et de se sentir du côté des gentils : dans cette dimension, valeurs progressistes et système néolibéral prennent ensemble racine : dans cette dimension, l'humanisme termine sa course dans l'utilitarisme. Parce que, dans cette dimension, l'humain s'est déterritorialisé et qu'il n'y a plus de raison qu'il ne serve plus, lui aussi, à la machine économique.

C'est dans cette dimension que je vais désormais me situer, afin de montrer ce qui implique d'après moi l'approche par compétences dans l'éducation : une conception de l'élève comme surface lisse, où enseigner c'est décoller les compétences négatives et coller des compétences positives. Entendez : du point de vue du système, parce que les compétences en matière de TICE, pour ne citer qu'elles n'ont rien de positif en soi -ou c'est à se demander comment l'humanité a pu vivre tant de siècles sans les posséder : elles ne le sont que du point de vue d'une certaine norme. Or, c'est bien de cela qu'il s'agit avec l'approche par compétences dans l'éducation : d'un système d'autant plus normalisateur que la conception sous-jacente de l'élève est celle d'un « homme sans qualités », c'est-à-dire sans affinités, désirs ou goûts propres, saillances ou failles, déterminismes biologiques et culturels. Toute résistance de sa part au pouvoir de la norme apparaît donc incompréhensible;

La pédagogie nouvelle et les compétences :

Alors que je présentais un jour ma critique des compétences devant des professionnels du milieu éducatif français (enseignants, conseillers d'orientation, psychologues, rééducateurs) une enseignante me fit la remarque suivante : « le savez-vous ? Ce que vous présentez comme un produit du néocapitalisme a autrefois été porté par un mouvement tout autre, celui de la pédagogie nouvelle ».

Cette découverte me rendit particulièrement attentive à une tendance du monde actuel de l'éducation à se servir des méthodes inventées par la pédagogie nouvelle (méthodes actives) tout en occultant le mouvement et son origine. Celui-ci recouvre une nouvelle définition de l'éducation consistant à la fonder plutôt que sur une nécessité supérieure à l'homme, sur la liberté individuelle : avant de former à tel ou tel métier, éduquer, c'est former au métier d'homme. Depuis « Emile » de JJ. Rousseau en passant par L'école de Hambourg, Pestalozzi, Steiner, Vigotski, Wallon, Piaget, Bruner, Montessori, Decroly, Neil, Freinet, Freire etc, sans oublier le courant pédagogique émancipateur très vital des années 1960/1970), tout un ensemble d'hypothèses ont émergé de cette définition de l'éducation, donnant naissance à des théories et à des expériences pédagogiques inédites, toujours centrées sur la liberté comme valeur fondamentale de l'éducation. Or, quelle mémoire conserve-t-on aujourd'hui de cette histoire ?

Cette réduction d'un mouvement historique, vivant et fondé sur la liberté humaine à une série de méthodes à disposition de l'éducateur, libre à lui de choisir la plus efficace ne cessait de m'interroger : que s'était-il passé ? Pouvait-on distinguer l'objectif (final) d'émancipation de l'élève d'un objectif simplement réaliste d'efficacité ?

Admettons qu'il y ait, derrière l'usage et le développement des « méthodes actives » un réel gain d'efficacité. Admettons que, pour faire réussir l'élève, partir de ses représentations, le mettre en confiance et en activité, comprendre comment il apprend et mobilise son savoir « en situation » soit plus efficace que l'écraser sous des injonctions normatives : reste qu'il ne suffit pas d'enseigner efficacement pour émanciper !

Avec les compétences, la finalité de l'apprentissage n'est autre que la vieille normalisation disciplinaire, adaptée à l'utilitarisme néolibéral : où l'on est forcé de constater que les pédagogies actives sont utilisées comme des moyens efficaces à une fin contraire à celle qui les a vues naître. Produit d'une conception émancipatrice de l'éducation, plaçant celle-ci au service de la liberté humaine, les voilà devenus instruments de la fabrication des ressources humaines.

Comment comprendre qu'un usage contraire puisse être fait de « techniques « inventées et transmises par une pédagogie fondamentalement émancipatrice ? Comment comprendre le détournement de cette finalité grâce aux techniques de la pédagogie nouvelle elle-même ? Question qui ne entraîne à son tour une autre : S'il est vrai qu'il y a eu récupération ou détournement des pédagogies actives, où s'arrête la dimension émancipatrice de la pédagogie et où commence la dimension normalisatrice ?

Le détournement des pédagogies actives :

Le contexte de la naissance et du développement des pédagogies actives était celui de l'humanisme, avec, au coeur, la finalité de l'émancipation humaine. Il est aujourd'hui celui de l'utilitarisme, avec, au coeur, la fabrication de ressources humaines. Avec la formation par compétences, nous assistons à un véritable détournement de la finalité de l'éducation : c'est pourquoi nulle finalité alternative ne saurait préserver de la récupération. La thèse de la récupération pêche par la solution même qu'elle donne : séparer la finalité de l'éducation de celui qu'on éduque. Si l'on veut s'expliquer ce détournement, il faut en réalité parvenir à comprendre ce que l'éducation fait de l'humain qu'elle éduque et comment, sous prétexte de le traiter dans sa liberté, elle peut en venir à fabriquer de la ressource humaine.

En apparence, l'éducation par compétences présente l'élève comme l'auteur de son propre apprentissage : celui-ci construirait lui-même son savoir, c'est pourquoi l'enseignant devrait s'effacer et devenir, comme disent les Québécois, l'animateur du rapport entre l'élève et son apprentissage. Contrairement cependant à ce que laisserait penser cette vision, l'élève n'est pas considéré comme un sujet. Il l'est à un niveau de surface mais ce niveau cohabite avec sa réduction, à un autre niveau, à un pur objet de maîtrise. Dans cette représentation par compétences, l'élève n'existe pas. Nous existons en effet par nos « surfaces d'affectation » : je m'ennuie (le prof à un ton monocorde), je trouve l'histoire du Moyen-Age intéressante (elle me renvoie à mes jeux vidéo), j'ai faim (il est midi et je suis habitué à manger à cette heure-là) j'ai envie d'intervenir en cours (le sujet m'intéresse, le prof est sympa, etc) Sans oublier les affinités électives et tous les tropismes qui viennent de la longue durée et par lesquels on est affecté en permanence : exister, c'est être affecté. Or, dans cette conception, le désir d'apprendre de l'élève n'a rien à voir avec une quelconque

surface d'affectation qui serait la sienne. Parmi les compétences clés du dispositif européen, on trouve d'ailleurs « le désir et l'envie d'apprendre », au nombre des attitudes requises. Où l'attitude en question est donc requise de façon abstraite, sans que soit prise en compte l'essence même du désir : être affecté. Car que signifie le « désir d'apprendre » dans l'abstrait ? Un élève peut désirer apprendre un jour et pas un autre jour, dans telle classe et pas dans telle autre, etc.

Où alors peut-être, -l'horreur se profile- l'objectif est-il que l'élève apprenne à « désirer apprendre » quels que soient le dispositif, la personne, la discipline, le jour, les objectifs ? Mesure de dressage... que l'enseignant se pose la question : quel objectif poursuit-il donc lorsqu'il cherche à faire acquérir à l'élève une telle compétence ? J'ai bien peur que ce soit, sans forcément s'en apercevoir, la fabrication d'un « homme sans qualités » (pour reprendre la figure de Robert Musil) autrement dit un homme qui ne désire plus rien, jamais, pour toujours. Car le désir est sélectif, électif : on ne désire pas comme fonctionne une machine, toujours pareil, de façon mécanique. Et surtout, le désir n'est pas endogène : on est traversé par le désir

L'élève sans qualités :

L'approche par compétences présuppose enfin de compte un homme sans qualités, surface lisse idéalement capable d'acquérir les « bonnes » compétences indépendamment des qualités dont il dispose et dont dispose la situation à laquelle on le confronte. Les enseignants savent pourtant à quel point un élève tout simplement intéressé par le sujet du cours peut se mettre à développer des capacités qu'on ne lui soupçonnait pas : et inversement, un élève qui déprime ou qui développe une relation conflictuelle, qui développe une relation conflictuelle avec lui-même, avec les enseignants ou avec les autres, donne l'impression de régresser dans ses capacités. Cette expérience pédagogique simple suffit à montrer que les capacités ne sont pas séparables de situations concrètes dans lesquelles elles s'actualisent, comme des qualités. L'expérience du court-circuit pédagogique que relève Schwarz est plus significative encore : en situation réelle de travail, des jeunes « en difficulté » mettent en œuvre brutalement, comme par l'effet d'un court-circuit, des « compétences » que la formation ne leur avait pas permis d'acquérir. Énoncer, comme le fait le socle que chacun « doit » avoir la volonté de se prendre en charge personnellement, d'exploiter ses facultés intellectuelles et physiques, ou encore qu'il doit avoir conscience de la nécessité de s'impliquer, de rechercher des occasions d'apprendre, c'est donc passer au niveau d'une règle abstraite ce qui relève en réalité de l'émergence de qualités concrètes liées à la situation !

Pouvoir de la norme et « cruauté » de l'auto-évaluation :

La nature de la contrainte normative fait que les compétences s'imposent comme une évidence. Sous couvert d'évaluer la façon dont les élèves sont capables de mobiliser leurs savoirs en situation, l'approche par compétences normalise à nouveaux frais : il est normal d'avoir le désir et l'envie d'apprendre, pas normal de ne pas l'avoir, normal d'aimer réaliser des projets, anormal de ne pas aimer. Normal de prendre la parole en public, pas normal de ne pas le faire. Normal d'avoir un goût pour la « puissance émotive de la langue » pas normal de ne pas en avoir. Normal d'avoir « l'esprit d'initiative », pas normal de ne pas l'avoir. Normal d'avoir « un regard

optimiste sur la vie », pas normal de ne pas l'avoir.

Le nouveau pouvoir normatif, celui des compétences, consiste en un formatage de la façon qu'on a d'acquérir le savoir et de le restituer dans des situations types censées représenter la vie moderne, la vie « réelle ».

Par l'auto-évaluation, l'évaluation formative cherche même l'adhésion du normalisé: on appelle alors l'élève à faire allégeance à la norme et à se mettre en situation de se trahir lui-même s'il s'en écarte : l'autoévaluation repose sur un principe de mise aux normes de l'individu qui, s'il n'obéit pas, se trouvera non seulement pris en défaut extérieurement par rapport à la règle mais aussi intérieurement, par rapport à lui-même. Pour illustrer cette règle, voici le résumé du coup de gueule d'une professeure des écoles (trouvé sur internet) à propos du livret : « le summum de la cruauté, c'est de faire remplir le dossier par l'élève lui-même : c'est ce que préconisent certains inspecteurs... parlons-en du traumatisme quand l'élève doit colorier la majorité des cases en rouge ! « je sais orthographier les mots d'usage courant », « je sais écrire sous la dictée », je, je, je... Comment peut-on en arriver à cette lâcheté d'adulte qui se dérobe ainsi devant ses responsabilités ? Et comment peut-on faire croire qu'un jeune enfant puisse soit en mesure d'acquérir une connaissance aussi parfaite ? «

La connaissance de soi de l'élève n'est à vrai dire ni l'effet recherché, ni l'effet produit. Ce qui importe dans l'auto-évaluation, c'est l'adhésion de l'élève qui s'auto-évalue, l'auto-évaluation de la démarche d'apprentissage et des objectifs recherchés. Par ailleurs, l'enseignant est placé devant les difficultés de ses élèves face à un choix d'interprétation : comprendre ces difficultés depuis la « norme », comme manque ou anormalité, ou bien depuis le vécu de l'élève, son rapport au monde, son éventuel conflit avec lui-même. Dans le premier cas, on fait comme si rien ne s'était passé, comme si l'élève était une surface vierge et que son seul problème était de manquer de compétences.

Aucun développement n'est prédéterminé et encore moins prédictible. En général, tout développement est seulement compatible avec, et ne peut vivre qu'avec la situation qu'il contribuera à déterminer.

Derrière la pédagogie ou la formation par compétences, le problème de fond n'est pas forcément que de méchants entrepreneurs néolibéraux (et leur clique) veuillent exploiter l'homme. Il est que la représentation qu'on se fait du petit d'homme à éduquer est de plus en plus abstraite, vide, passive et sérialisée. Et cela, malheureusement n'est ni de droite ni de gauche : c'est le fruit d'une profonde déterritorialisation, à la fois effet de l'éducation et dont les effets se font sentir dans l'éducation. Les compétences appartiennent à un ensemble normalisateur nouveau, succédant au modèle disciplinaire, ce que Foucault nommait le « biopouvoir »...

Fausse ouverture :

L'éducation nationale promeut par exemple le concept de « classe nomade », classe définie non plus par des murs physiques mais par la possession par chaque élève d'un ordinateur portable. Elle diffuse également, à travers la promotion des TICE,

ledit « cartable en ligne » et « l'espace numérique de travail », à la fois personnalisés et consultables par les parents et les professeurs. Celui-ci permettrait de faire éclater les frontières temporelles de l'étude. Plus d'emploi du temps puisque l'élève peut recevoir ses cours à la maison, envoyer des devoirs à son professeur pendant le week-end, échanger avec l'administration hors de ses heures de présence à l'école.

Je parlais de « transversalité ». Une autre des critiques à la mode consiste à regretter que les professeurs ne communiquent pas suffisamment entre eux, ne travaillent pas ensemble, ne développent pas de « projets communs » à leurs différentes disciplines. Il est donc vivement conseillé aux chefs d'établissement de promouvoir des projets transdisciplinaires, toujours dans l'idée de faire disparaître peu à peu les murs de la classe.

Alors ? Fini l'enfermement ? Fini la discipline ? Fini la normalisation à tous crins du futur travailleur dans le sein de l'école moderne ? Lorsqu'en classe nous réfléchissons à la nature de l'homme, j'invite souvent le prof concerné par la discipline en question à nous rejoindre : (maths, SVT, histoire) pour réfléchir avec nous. Ouvrir la classe à des collègues me semble essentiel dans la mesure où l'on ne saurait philosopher dans l'abstrait. La séparation des disciplines induit dans l'esprit des élèves l'idée fautive selon laquelle la « philo » et les « maths » n'ont aucun rapport, alors que nous nous interrogeons sur la démonstration. Mais dans cette démarche d'ouverture, nulle intention de viser l'acquisition de « compétences transversales » ou de s'investir dans un projet. Initier mes élèves à la philosophie est différent de leur permettre d'acquérir des compétences.

Des décisions politiques (d'éducation en l'occurrence) pourront désormais être prises et le seront, sur le principe que l'école a pour objectif principal de gérer des profils d'employabilité. Certes, faire de l'emploi le critère principal de la gestion des systèmes éducatifs est réducteur par rapport à l'essence de l'éducation... mais là où la question est gagnante, c'est qu'à partir du moment où « l'employabilité » commence à être mesurée, tout le monde tend à préférer laisser de côté ses rêves, ses désirs et ses affinités électives, au profit d'une formation qui rende...
• employable ! On les comprend : qui souhaiterait être au chômage, mis à part une poignée de marginaux ?

Une liberté sous contrainte :

Les jeunes générations qui, aujourd'hui, refusent la discipline scolaire sont loin d'être profondément contestataires : le professeur que je suis en sait quelque chose, qui a vu ses élèves s'initier aux luttes sociales pour réclamer davantage de garanties dans un premier emploi ou encore exiger de l'établissement une meilleure garantie de réussite aux examens. Ces jeunes générations sont au contraire plutôt acquiescentes à la logique mercantile et sécuritaire : la plupart rêvant de s'insérer, de gagner de l'argent et de consommer : c'est la raison pour laquelle prendre pour base de gestion un tel formatage des comportements individuels se révèle efficace et peut donner réellement l'impression à ceux qu'on gère ainsi qu'on les laisse libres de réussir leur vie • comme ils l'entendent !

La mutation des systèmes scolaires vers une gestion de compétences n'est pas spécifique à la France. Elle est mondiale. Elle consiste en un premier temps en un

déplacement de la finalité scolaire : l'école des républiques modernes était attachée à la transmission de la culture et des valeurs de la nation.

Or, rien de tout cela dans l'école des compétences. Celle-ci n'hésite pas à mettre Proust au service de l'apprentissage des figures de style et le cours sur le scepticisme moderne au service de l'apprentissage du « débat bien réglé entre opinions ». Ce qui compte ici, c'est l'apprentissage des compétences clés, quel que soit le contenu permettant de les acquérir. Le socle commun français promouvait par exemple « la réalisation d'un projet », quelle que soit la nature de ce projet. Peu importe le contenu, ce qui compte, c'est l'acquisition d'une compétence « attendue », et surtout abstraite, de manière à s'appliquer à différentes situations de travail, et ce quel que soit ce travail.

Les systèmes scolaires se pliant progressivement à la logique de fabrication des ressources humaines (en sollicitant notamment les enseignants dans l'invention des conditions de certification des « compétences requises ») le « pouvoir disciplinaire » d'insertion dans la hiérarchie sociale laisse progressivement place à un « pouvoir de contrôle des compétences acquises. Le paradoxe est que celui-ci a de moins en moins besoin des systèmes scolaires pour s'effectuer. La frontière entre école et société tend à s'effacer et la gestion des flux de formation et d'embauche à devenir de plus en plus fluide, intégrée, diffuse... Ce qui autrefois relevait des systèmes scolaires passe en d'autres mains, pas moins normalisatrices que les anciennes mais beaucoup moins identifiables.

Quant à ceux qui exercent à la base les tâches enseignantes, à eux les tâches occupationnelles. Qu'on se le dise, l'acquisition des compétences clés par le futur employé a de moins en moins besoin de nous.

Quant aux écoles qui, à mesure qu'elles se ghettoïsent et voient augmenter les incivilités et la violence, qu'on se le dise aussi : elles font partie de la normalité. Tant que les populations qui s'y trouvent, (prédestinées au chômage et à l'économie informelle) n'échappent pas au contrôle social, le reste sera considéré comme normal.

Comme me le raconte une collègue de la banlieue parisienne, lorsqu'un jour des oeufs sont lancés au visage d'une collègue revendiquant la laïcité, l'administration ne réagit pas. Une anecdote qui est loin d'être anecdotique et qui montre que ce qui ne serait aucunement toléré dans certaines populations entre dans la gestion normale de certaines autres. Ces populations, considérées d'emblée comme peu éduquées, ou bien inéduquées, ne sont-elles pas ce qui permet à d'autres populations de maintenir un niveau élevé de motivation ? Parce que sinon, gare à l'exclusion !

5) UNE APPROCHE UTILITARISTE :

L'historien de l'éducation Antoine Prost écrit : « l'enseignement n'est pas seulement instruction, diffusion de savoirs et de savoir-faire intellectuels : il est aussi partie intégrante d'un processus de socialisation qui le dépasse et dont l'importance est sans doute plus grande ». Cela semble assez évident et pourtant, les professeurs n'ont pas toujours conscience de cette réalité, double, de l'école : nous pensons seulement transmettre des savoirs alors que nous normalisons : notre effet paradoxal !

L'idéologie utilitariste a beau se présenter comme « non idéologique », elle fait corps dans les corps, indépendamment de la conscience qu'en ont les acteurs : elle est soumission à une forme d'organisation sociale dès la perception du monde et de soi. La logique des compétences semble pour sa part d'autant plus naturelle que le monde qu'elle produit, ou participe à produire, est davantage formaté par cette production. Bref, en croyant s'adapter à un monde de rivalité, on le construit. Et l'on passe d'une école qui se voulait humaniste et démocratique, tout en jouant un rôle de sélection sociale à une école qui se veut performante et efficace économiquement... et produit les conditions d'une adhésion idéologique totale.

Objectif d'efficacité et formatage du pédagogique :

Y-a-t-il, comme le prétendent les experts du programme PISA, une définition objective de « ce qu'est la réussite dans la vie » ? Quoi qu'il en soit de la réponse à cette question, comprenons bien qu'aujourd'hui, un système éducatif efficace se mesure de facto à une certaine définition présentée comme objective (une expertise) de ce qu'est la « réussite dans la vie ».

Mais ce n'est pas tout : plus profondément, l'objectif d'efficacité implique un formatage du pédagogique en termes de rapport moyens/fins.

Un exemple de ce formatage est celui de l'anglais utilisable proposé par Jacqueline Quéniart, membre de la fameuse commission Thélot ayant prélué à la rédaction du socle commun. Dans un numéro des cahiers pédagogiques, elle nous apprend que « les universitaires, parents, industriels, et hommes politiques membres de la commission ont défendu l'idée que la maîtrise de l'anglais était devenue une compétence indispensable à tout citoyen du deuxième millénaire ».

Avec la diffusion et l'utilisation d'internet dans le monde, le besoin d'anglais se généralise. Encore ce fameux « besoin »... au point que la commission considèrera l'anglais comme la compétence en langue étrangère indispensable pour « affronter la vie moderne ».

Mais attention, pas n'importe quel anglais : pas celui de Shakespeare, par exemple. L'anglais du marché mondial, de la science, de la technologie, de la culture et des médias ». Tout le monde doit pouvoir le comprendre, partout, quel que soit le territoire considéré. Justement, lâchons le mot : cet anglais ne doit pas être « territorialisé ». Parce que le problème de l'anglais territorialisé, voyez-vous, c'est justement qu'il diffère selon les territoires. Ce n'est pas le même en Angleterre, aux Etats-Unis et en Australie, ou encore dans les pays anglophones anciennement colonisés. « Nos élèves, futurs citoyens du monde, devront pouvoir utiliser l'anglais avec des interlocuteurs d'une grande diversité, explique Jacqueline Quéniart », car nous ne pouvons oublier qu'il existe soixante-cinq variétés d'anglais dans le monde ».

Si vous enseignez à l'élève un anglais natif, de quelle utilité seont les particularismes dans les multiples lieux que son expérience professionnelle ou touristique l'amènera à traverser ? La dimension native de la langue, sa territorialisation, ce qui fait en l'occurrence de l'anglais une « qualité », qui renvoie à l'appartenance ou à l'imprégnation, est forcément affecté d'un signe négatif : cela

entraîne des malentendus, « c'est inutile ». Et la moindre des choses, c'est quand même que la compétence communicationnelle que l'on fait acquérir à nos chérubins leur serve à quelque chose, leur soit « utile ». Il faut donc viser un anglais en quelque sorte épuré, un OGM (organisme grammaticalement modifié) qui l'on ne pratique plus depuis le où les territoires qui l'ont vu se développer mais depuis là fin à laquelle il servira... comme moyen de communication. Et oui... depuis la fin à laquelle il servira ! Voilà l'origine de ladite efficacité. Déterminer dans l'abstrait la fin à laquelle il servira : « ce travail se donne pour tâche de distinguer les traits qui revêtent une grande importance pour la compréhension internationale (õ) et les caractéristiques (non natives) qui entraînent peu de malentendus » Tranquilisons-nous, ce sont les experts qui s'en chargent ! Ils savent par définition distinguer l'utilité de l'utile !

L'anglais compétences, le français compétences, la philosophie compétences ne sont plus de même nature qu'avant d'être appréhendés comme tels. Ils ont été formatés et réduits à des « instruments utiles pour affronter la vie moderne ».

Dans cette réduction de l'éducation à une acquisition de compétences utiles, la dimension affective de l'apprentissage n'est pas oubliée... mais la voilà à son tour colonisée par la logique instrumentale ! Ainsi, il y a des compétences affectives comme des compétences cognitives : « être attentif ou réceptif à quelqu'un ou à quelque chose »...

Simone Weil écrivait un jour : « il y eut une fois un homme qui devint sage. Il apprit à ne plus faire de gestes ni de pas qui ne fussent utiles. Peu après, on l'enferma... Un homme dont toute l'existence est réduite à un ensemble de gestes utiles n'est-il pas un fou ?

Un cas de paranoïa aigue semblerait vraisemblable. L'esprit humain est-il réductible à une somme de compétences cognitives, affectives, psychomotrices ? Lorsqu'on additionne des compétences que fait-on ? De l'intelligence ou de la folie ? Souvenons-nous de Leibnitz : « Là où il n'y a que des êtres par agrégation, il n'y aura pas même d'êtres réels. ». Les êtres sont réels s'ils sont organiques, s'ils forment une totalité organique, une totalité dont les parties se tiennent. Or, agréger des parties ne saurait former une totalité. Cela forme un agrégat.

On ne fait pas de l'intelligence en additionnant des compétences. En additionnant des compétences, au mieux, on ne fait rien, au pire, on fabrique des fous.

La fonction et l'organe :

Descartes assimilait le vivant à une machine, à un ensemble de mécanismes. Une montre, admet Kant, forme une unité au même titre qu'un organisme, soit. Cette unité a son tour repose sur une certaine solidarité des parties, soit. Jusque-là, montre et organisme sont comparables. Mais ici s'arrête la comparaison. Car tandis que la solidarité des parties de la montre tient à ce qu'elles fonctionnent les unes pour les autres, celle de l'organisme tient avant tout à ce qu'elles fonctionnent les unes par les autres. L'organe existe par les autres organes, ainsi que par le tout. Et le tout précède la somme des parties. Pour ceux qui veulent faire la liste de ses fonctions, l'esprit est une entité abstraite, supérieure, pour toujours figée dans une série. Tout « esprit » n'est en réalité que le autre nom d'un corps, enracinement dans

Le monde qui fait que l'intelligence est causée en même temps que cause, débordée par les liens qui la fondent, tout en la définissant.

Jérôme Bruner, père de la psychologie cognitive, déclara un jour : « il n'a pas fallu longtemps pour que le traitement de l'ordinateur devienne le modèle de l'esprit ». L'anecdote déjà contée est à cet égard très parlante : dans l'évaluation des compétences-français pour les petits sixièmes, celui qui avait utilisé les cinq mots demandés dans un récit incohérent avait comme résultat « compétence acquise », alors que celui qui utilisait quatre mots dans un récit cohérent n'avait pas acquis la compétence. Ne sommes nous pas en train de régresser -je veux dire, nous, les pédagogues-, avec cette pédagogie par compétences, et de fabriquer de petits robots au lieu d'aider des organismes humains à se pansouir ?

Comment avons-nous pu en arriver là ? Nous ne comprenons plus le rapport du tout aux parties. Nous pensons qu'en accumulant des fonctions et en mesurant des comportements types associés à ces fonctions, nous fabriquons un tout qui s'appelle « apprendre ».

Au fur et à mesure que nous consignons l'apprentissage dans des listes de compétences, nous l'appauvrissons et nous en faisons disparaître la source, le principe. Nous apprenons à nos enfants à désapprendre ce que l'humanité nous a appris. Terrible perspective !

Un autre aspect de l'intelligence humaine, lié au précédent, est que l'acquisition d'un nouveau comportement n'a jamais lieu sans pertes. En acquérant la capacité à lire, Dehaene pense que l'homme perd celle de lire la nature. « je suis fermement convaincu que nous ne pouvons pas consacrer autant de temps et d'espace cortical à une activité telle que l'ornithologie ou la lecture sans que ce recyclage ait un coût sur d'autres compétences de notre cerveau ». Dans le fonctionnement organique, acquérir une dimension de plus, un pouvoir, une puissance, c'est connaître un bouleversement de l'ensemble du tout.

Cet aspect de l'intelligence n'est du reste pas qu'une pensée de spécialiste .On peut tous en faire l'expérience, à condition d'accepter de voir que si nous excellons par certaines dimensions de notre intelligence, c'est lié au fait que d'autres sont atrophiées : l'image du binoclarde fort en thème mais mauvais en gymnastique que dépeint si bien « le petit Nicolas » n'est pas qu'une façon de se moquer de l'école, qui valorise certaines dimensions de l'intelligence et en dévalorise d'autres. C'est aussi une image de la réalité. L'intelligence n'est pas une somme de compétences, mais un ensemble complexe, dans lequel certaines potentialités se développent au prix de l'atrophie d'autres. « Des différents résulte le plus bel assemblage » disait le philosophe Héraclite. L'unité d'une totalité tient à la tension qu'exercent les parties qui sont en elles

C'est pourquoi la vision de l'intelligence en agrégat de compétences -quelles soient affectives, cognitives, psychomotrices ou ce qu'on voudra- est tellement naïve et surtout éloignée de la réalité ! On voudrait que l'apprentissage ne soit qu'une longue accumulation de compétences positives. Or apprendre, ce n'est pas cela. Apprendre, c'est progresser, mais c'est aussi régresser. Et surtout, l'apprentissage est non linéaire.

Comme le dit le biologiste Francisco Varela, il y a une cocréation permanente entre l'organisme et l'environnement. C'est pour cette raison que ledit darwinisme social qui nous présente le monde comme un « c'est comme ça » auquel les organismes ont à s'adapter est une *idéologie*.

L'École des ressources humaines :

Une critique de l'utilitarisme fondée sur la simple reconnaissance de sa nature idéologique ne suffit cependant pas. Jamais une idéologie ne s'impose grâce à sa « bonne » interprétation de la réalité, mais toujours en dépit d'une interprétation réductrice et simplificatrice et à la faveur de la propagation de celle-ci.

L'essentiel n'est pas que l'utilitarisme se trompe mais qu'il soit « efficace ». Car l'approche par compétences connaît un processus d'extension mondiale ! Quelle naïveté de vouloir s'y opposer seulement par une critique de son contenu conceptuel ! L'opposition repose avant toutes choses sur la compréhension de son extension mondiale, en dépit même de son absurdité et de son caractère destructeur.

Je suis convaincue que beaucoup d'enseignants se rendent compte de l'absurdité qu'il y a à vouloir évaluer une situation pédagogique en termes de compétences acquises. Ainsi du professeur qui se voit obligé de regarder son Socle et de réfléchir à quelles compétences l'atelier « slam » a permis d'acquérir à Marie, Pierre ou Paul : « voyons, voyons » « l'amour pour les sonorités de la langue » ? Et Pierre ? un peu de « désir et envie d'apprendre » ? Est-ce que chacun a bien pris la parole ? Bref, le professeur qui s'oblige à formater après coup une expérience pédagogique autrement plus riche sent la plupart du temps que quelque chose cloche, que dans son évaluation, la « chose » ne passe pas. Mais ce sentiment reste confus et ne s'exprime pas. Pourquoi ?

L'utilitarisme, c'est l'évacuation de ce que Thouang Tseu appelait « l'utilité de l'inutile », autrement dit ce qui est utile mais sous une forme qui n'est pas celle de l'utile. Sous une forme qui est celle du contraire de l'utile. L'utilitarisme, c'est l'inverse : quand on cherche à déterminer même l'utilité de ce qui n'est pas. On cherche à savoir ce qui est utile dans la musique, la poésie, la peur, le sommeil, le deuil, bref dans tout ce qui obéit a priori à une tout autre logique que celle de la définition de la finalité et de la détermination des moyens pour l'atteindre, (sans oublier l'inévitable « évaluation » de l'efficacité de la stratégie mise en œuvre) Et toi, l'historien, tu apportes quel genre de compétences à l'élève ? Et toi, la philosophe ? Quels sont vos objectifs, quelle est la compétence visée, quelle est votre stratégie ? Et comment évaluez-vous la pertinence de cette stratégie ?

Cette évacuation de « l'utilité de l'inutile » a beau être à l'opposé du fonctionnement organique, elle s'impose, elle fabrique de la « ressource humaine » au service du système. Plus exactement, cet utilitarisme n'existe qu'en tant qu'il se cristallise dans des formes sociales et des capacités psychologiques susceptibles de le faire apparaître comme étant « la réalité ».

Ce système produit également le sentiment selon lequel il y a « des compétences utiles à la vie » et d'autres non.

La liste des compétences clés établies par l'Europe fera pression sur les états européens pour qu'ils formatent les contenus d'enseignement en fonction de cette liste, ceux-ci faisant à leur tour pression sur les enseignants pour que, à la base, ils formatent leurs cours et leur évaluation en fonction de l'acquisition de ces compétences.

D'ailleurs, les futurs employés auront de moins en moins besoin de se former : ne profitent-ils pas d'ores et déjà leurs compétences sur Facebook, afin d'accumuler des amis ? Les DRH ne se trompent pas, qui recrutent désormais directement à la source.

« Soyez votre meilleur produit » titre l'éditorial de la revue « management » de juin 2008. Eh oui, avant même de produire quoi que ce soit d'autre, ne publiez pas que le produit, c'est vous. Et faire de soi un bon produit, ce n'est pas donné, c'est du travail (pour certains plus que pour d'autres) : c'est même un travail de tous les jours où que l'on a aujourd'hui de plus en plus tendance à confondre avec la vie.

Voilà, c'est dit : les ressources humaines, ce n'est pas une méchante vision de l'humain, c'est une cocreation organisme/environnement. Aïe, pauvre papillon qui cherchait la lumière

6) LE DEVENIR ARDOISE DE L'ÉLÈVE

L'Homme de la modernité :

Oyez, braves gens ! L'humanisme est désormais devenu une compétence qu'on enseigne à l'école !

Et pourtant, l'humanisme est né à l'opposé d'une telle utilisation de ses valeurs. L'humanisme impliqua que l'humain fût intouchable : sacré. Les cultures occidentales modernes ont sacralisé l'humain en le plaçant au centre, définissant depuis cette place centrale des interdits et des possibles, des valeurs et des impossibles : l'interdit de torturer, les droits de l'homme

Le sacré n'est pas le fruit d'un calcul, ni même d'une conscience rationnelle quelconque. D'un point de vue anthropologique même, si un interdit est sacré, il reste fondateur.

Si l'on fait aujourd'hui de l'humanisme une compétence à enseigner à l'école, c'est que quelque chose cloche. Une compétence, c'est utile. Cette promotion de l'humanisme au nombre des compétences clés signifie donc la disparition de la figure sacrée de l'homme. D'où ma question ici : par quel processus la figure de l'homme est-elle devenue le vecteur de son retournement ?

Aujourd'hui pourtant, même si un certain humanisme continue d'imprégner les sociétés occidentales, il serait plus juste de parler de ses avatars. D'avatar en avatar, l'humanisme n'est plus que que l'ombre de lui-même. Il sert de beaux atours à un processus de plus en plus utilitariste et tout se passe comme si on reconnaissait de plus en plus superficiellement la valeur de la figure humaine à mesure que celle-ci occupe une place de moins en moins centrale. La sacralité n'a nul besoin de

représentation pour se faire valoir. Walter Benjamin disait même qu'il s'agit-là de deux valeurs concurrentes : plus la valeur sacrée régresse, plus la valeur d'exposition progresse. L'homme de la fin du cycle de l'humanisme est devenu un homme unidimensionnel, comme l'appelait Marcuse, un homme dont l'existence est peu à peu réduite à la dimension de l'utile.

Revoici la question de départ : comment une telle réduction a-t-elle été possible ? Comment la figure de l'homme, autrefois sacralisée a-t-elle pu devenir cette ressource, cette compétence ou cette façade communicationnelle qui n'occupe plus du tout la place centrale ?

Conscience avant tout, l'homme doit donc connaître » pour » agir : son action doit être la conséquence de ses idées, claires et distinctes. Mais comment fait-il pour agir en fonction de ce qu'il sait ? Réponse : il dispose d'un libre arbitre. Il connaît une fonction, une vérité, une valeur, ou encore il comprend qu'il a des préjugés, qu'il n'a pas de raisons d'avoir peur, qu'il ne faut pas se énerver, qu'il faut respecter son prochain puis, comme il a un libre arbitre qui lui permet de décider, il décide en fonction de ce que sa conscience lui dicte qu'il faut faire, qui est mieux, qui va marcher, participer au progrès

La figure de l'homme se est en quelque sorte décantée, jusqu'à devenir ce que nous nous représentons actuellement comme étant un individu, idéalement rationnel et libre de ses choix. Cette figure finale, non seulement est abstraite mais surtout impuissante. Car celui qui se croit libre de choisir sa femme, ses loisirs son travail est-il très différent de celui que l'entreprise manipule au nom de sa liberté ? Autrement dit, n'y a-t-il pas toujours quelque chose qui nous détermine à ceci plutôt qu'à cela ? Croire au libre arbitre induit cette pensée selon laquelle un être tout à fait déterritorialisé serait capable de s'autodéterminer.

En réalité, en dehors de toute expérience corporelle (de toute animalité donc) aucune pensée ne subsiste : un corps sain et un corps malade, un corps de femme et un corps d'homme ne pensent pas de la même façon : tout ce qui se présente comme un objectif séparée et séparable du corps qui le met en œuvre est une abstraction, une amputation.

Un organisme tout à fait déterritorialisé n'est plus déterminé, ni par lui-même ni par son rapport à l'environnement. Il ne puise plus dans son organicité les conditions d'une autodétermination : c'est comme s'il avait perdu son « endosquelette ». Et la dernière forme que prend chez lui l'appel intérieur, c'est la nécessité d'une détermination extréme.

La déterritorialisation de l'éducation

A priori, la déterritorialisation est un processus progressiste. Toute revendication territoriale ou traditionnelle ne semble-t-elle pas réactionnaire à l'homme moderne ? Et si l'on pense au nazisme et à son idéologie nauséabonde de l'ancrage de la race aryenne dans le sol allemand, comment ne pas adhérer ? Les images du progrès ont toujours plus ou moins le sens d'une déterritorialisation : le train, l'avion, la voiture nous transportent d'un lieu à l'autre plus rapidement, le télégraphe, le téléphone, la toile, nous permettent de communiquer à de très grandes distances, quel que soit le territoire. L'idéal du progrès est de défier la matière, le temps et l'espace, arrachant

toujours davantage l'homme à sa territorialité. Le mouvement de massification de l'éducation est quant à lui un bel exemple de déterritorialisation dans et par l'éducation. Les populations se déplacent des campagnes vers les villes, la scolarisation augmente de façon phénoménale, les élèves désapprennent leur culture d'origine, à commencer par les langues vernaculaires, pour être acculturés dans la langue, les valeurs et les récits de la République. Ce processus est bien connu, il est aussi extrêmement valorisé, comme le montre la fortune, au siècle dernier, du thème de la démocratisation de l'enseignement.

Une éducation est démocratique si elle donne, à tous, quelle que soit leur origine, les mêmes chances de réussite personnelle et sociale.

La déterritorialisation est un vecteur de progrès, non sans contrepartie pourtant : tout en valorisant l'accès démocratique à la culture, universellement définie en principe, on dévalorise les cultures particulières, manières de faire et de penser différemment, parce que territorialisées.

D'autres déterritorialisations manifestent une même ambivalence, comme l'affaiblissement des rites de passage : compte tenu de son rôle central dans la socialisation des individus, l'école du X^e siècle participa ainsi à scander les âges de la vie, déterminant le passage d'un territoire à l'autre de l'existence (non identifiable aux actes sadiques de bizutage). Sortie du territoire de l'enfance, entrée dans celui de l'adolescence, puis du monde adulte.

Or, la prolongation de la scolarité, l'élargissement du statut d'étudiant, l'introduction de la formation continue, puis du thème de la formation tout au long de la vie a tendance à la suppression progressive des examens et à leur remplacement par un « contrôle continu » fait progressivement disparaître ces scissions. La continuité de la vie fait alors disparaître progressivement les âges de la vie, le passage d'un âge à un autre. Est-ce ou non un progrès ? Difficile de répondre. En tous cas, il s'agit d'une déterritorialisation radicale, d'une perte de la dimension d'appartenance à un territoire : ici, on passe continûment d'un âge à un autre, ce qui fait que la notion d'ordre perd son sens : Nous sommes tous, de plus en plus, des adolescents qui se demandent : qu'est-ce que je ferai quand je serai grand ? Maice temps-là n'arrive jamais parce que, dans la société du continu, on ne devient jamais « grand ».

Dans l'idéal, ne plus avoir de territoire consiste aussi à se déplacer en permanence : l'école qui prépare le futur travailleur à ce qu'il possède les compétences clés du dispositif le prépare en même temps qu'à être déterritorialisé, à être flexible : car être flexible, c'est être capable de changer de territoires en permanence : se déterritorilaiser, se reterritorialiser et ainsi de suite. Dans l'idéal, ne plus avoir de territoire du tout, de façon à pouvoir être déplacé en permanence : changer de poste au travail, de secteur dans le travail, de collègues de travail. Certaines entreprises se « prêtent » même des ouvriers.

J'insiste sur ce renversement, car je crois que l'enjeu est énorme : le fonctionnement du néolibéralisme repose désormais sur la déterritorialisation de l'individu, au départ pourtant vecteur de progrès. Les syndicats en savent quelque chose, qui sont régulièrement accusés de s'opposer au progrès, lorsqu'ils s'opposent aux réformes néolibérales.

Un soi-disant progressisme :

J'ai eu comme élève un adolescent hospitalisé suite au suicide son père, un brillant intellectuel qu'il aimait beaucoup. Depuis, ce jeune garçon était souvent inhibé, surtout intellectuellement, mais pas toujours : en classe de philosophie, il s'animait parfois, pouvait être brillant, s'était mis à lire Platon. Moi, son enseignante de philosophie, j'étais censée partir du socle, déterminer quelles compétences il avait à acquérir et développer des « facilitateurs » pour le lui permettre.

Devant mes réticences, mes formateurs, sympathiquement, me donnaient des idées : la lecture de Platon n'était-elle pas un facilitateur lui permettant d'acquérir le « désir et l'envie d'apprendre ? »

Si je dis qu'il s'agit là d'une approche simplement en apparence progressiste, c'est que je ne vois pas par exemple en quoi l'apathie de ce jeune ne pouvait être, simplement, considérée comme normale. Je me souviens également d'un autre jeune, qui avait des « difficultés à maîtriser ses émotions ». Je devais donc mettre en place des « facilitateurs » pour l'y aider. Est-ce à dire que la vie moderne ne tolère plus ceux qui « ont du mal à maîtriser leurs émotions » ? Ne s'agit-il plus d'un phénomène considéré comme normal ? Il est certain que si la vie doit désormais ressembler à ce qui est marqué dans les revues de management, « maîtriser ses émotions » devient un mot d'ordre parmi d'autres.

En lieu et place de croire au progrès, nous refoulons les conflits en passant notre vie à éviter le malheur : tout écart par rapport à la norme est réprimé et nous sommes plus en capacité de comprendre et d'accepter la complexité des problèmes.

La négation du conflit :

La nouvelle vision de l'homme avec laquelle on nous convie à travailler, (non seulement les enseignants mais aussi les éducateurs, les soignants, les travailleurs sociaux), est une vision qui nie les conflits, qui refuse d'admettre qu'il y a du négatif, que le négatif est lié au positif et surtout qu'il est lié à la marche du monde, à la façon dont nous voyons le « gagnant », à ce monde de séparation de plus en plus radicale entre les gagnants et les perdants, entre les winners et les losers.

Pourtant, on ne peut considérer les problèmes de notre époque (chômage, travailleurs kleenex, insalubrité de l'habitat, maladies émergentes, graves problèmes de pollution) comme extérieurs aux individus. C'est pourtant ce que fait l'utilitarisme, au prix de rendre incompréhensibles la souffrance et la violence qui en découlent, voire de les redoubler par ce refoulement.

Certes, la tendance de l'utilitarisme est en même temps de rendre les personnes responsables des problèmes qu'elles rencontrent : le stress des individus au travail est renvoyé à une question de personnalité, idem pour la violence et même pour les maladies puisqu'on pourrait éviter certains risques par un comportement adapté.

Mais rendre ainsi les individus responsables des problèmes de société et d'environnement, c'est justement une façon de les en séparer, puisque ça revient à les empêcher de comprendre que la source n'en est pas individuelle mais sociale, environnementale ou même déterminée par l'époque. Le refoulement des conflits les

transforme en affrontements barbares à tous les niveaux, y compris à l'intérieur de soi. Le sujet du progrès actuel est pensé comme une raison sans passion, un esprit sans corps, un corps sans animalité, un homme sans conflits.

Refoulés, les conflits redoublent de force : on fait comme si le problème du chômage était de savoir comment augmenter le niveau de compétences des gens, comme si le problème de la violence scolaire était de savoir comment faire acquérir la compétence civique, comme si le problème du dépressif était de savoir comment lui donner les compétences pour sortir de sa dépression.

Mais la vérité est liée aux éléments de la situation dans laquelle elle s'impose : toute vérité est situationnelle. Quant aux individus ou aux sociétés, ils doivent la solidarité des éléments qui les composent et qu'ils paient aux conflits qui les traversent. Les liens avec soi-même, avec les autres, avec ses origines, son temps, la société, son histoire, avec les autres animaux et les écosystèmes, tout cela est dû aux conflits : le conflit est essentiel à la vie.

La question de savoir si la violence que subit l'enseignant (refus d'apprendre, incivilités, remise en question permanente de sa posture d'autorité) est normale ou anormale, je me la pose. En permanence. Elle m'est douloureuse « tant que cela ne dégénère pas, le rectorat n'intervient pas » me disait une collègue de la banlieue parisienne. En attendant, nous ne pouvons pas faire cours, ils le savent, et j'ai fini par comprendre après une dizaine d'années passées à rester naïve que si l'administration n'intervenait pas, c'est parce qu'elle n'attendait pas de nous que nous fassions cours.

L'idée de progrès aujourd'hui implique le refoulement des conflits. Elle implique une gestion d'apartheid, divisant la société entre ceux qui sont dedans (parce qu'ils sont dans la norme) et ce qui sont en marge et qui sont vécus comme une menace. Elle induit une vision de soi-même dans les mêmes termes : d'un côté le moi, surface lisse, prêt à acquérir les compétences positives et de l'autre tout ce qui lui résiste et qui, en provenance du corps, de l'environnement, de la longue durée, de la société, sera vécu comme une opacité menaçante.

Une école qui assume les conflits et cherche à en déployer les dimensions pour mieux développer les liens qu'ils renferment, même si ces liens sont empreints de violence ? En réalité, cette forme d'éducation existe, je n'ai pas besoin de l'inventer, elle existe et elle n'est pas née d'hier. Sauf que non seulement elle n'a pas gagné mais elle cède peu à peu du terrain à la réaction : cette dernière a gagné du terrain, en revendiquant, en même temps qu'elle exploite « la ressource humaine », les valeurs d'égalité, de liberté, d'épanouissement et de respect de la personne humaine : en intégrant l'humanisme parmi les compétences utiles à affronter la vie moderne, et en confondant ses adversaires, qui ont du mal à lui opposer un modèle d'éducation alternative qui ne soit pas... justement, aussi le leur !

Qu'est-ce que, positivement, résister à l'école des compétences ? Quelle autre école défend-on ?

III) L'AUTRE ECOLE, CELLE DE LA TRANSMISSION ET DU LIEN

7) En l'absence de toute solution...

« Là où se trouve le danger croît aussi ce qui sauve » Friedrich Hölderlin

L'approche par compétences dans l'éducation a commencé par me choquer, d'où ma tentative de comprendre d'où elle venait, puis d'en développer la critique. Un point essentiel me reste à développer : quel est l'envers positif de cette critique ? Qu'il autre « modèle » d'éducation suis-je en train de défendre ?

Au fond, ne suis-je pas ce « vieux prof », resté au XX^{ème} siècle, dont parlent nos modernisateurs et qui a besoin de formations, de stages, de colloques et autres congrès pour apprendre à s'adapter à la « société de la connaissance » et à enseigner (enfin !) par compétences ? Parce que c'est bien beau d'être contre les compétences, mais que « proposent » ces gens-là comme évolution » à la crise de l'école ? Ca y est, le mot est lâché : des *solutions* !

Mais d'où viendraient les solutions ? D'e l'imaginaire des chercheurs ? D'une liste de « bonnes pratiques » ? D'une saine décision politique ? Certains, beaucoup parmi mes collègues le pensent. Je ne le crois pas, pour deux raisons : la première, c'est que ma position est profondément matérialiste : à la suite de Marx, je suis convaincue que c'est du déploiement des forces productives que vient objectivement le changement dans les rapports sociaux : celui-ci naît des possibilités matérielles recelées par la situation, sur les plans économique, politique, social, écologique. Si moi, arrière-petite fille de paysans très pauvres d'Andalousie, j'ai pu devenir enseignante et écrire, c'est essentiellement grâce à un tel déploiement que je le dois : le progrès de l'industrialisation et l'enrichissement des pays du Nord et de certains pays du sud rendent possible un progrès dans et par l'éducation.

D'où la seconde raison : si l'école cesse d'être un lieu de progrès, social et se reconvertit en secteur (parmi d'autres) de formation et d'évaluation par compétences, cette mutation reflète un changement dans les rapports de production. Certains l'appellent « mutation vers la société de la connaissance », d'autres, (dont moi) l'appellent « crise du progrès ».

L'école est en crise :

Ceci est loin d'être un scoop, rien de nouveau ni de révolutionnaire dans cette affirmation. Mais le processus qu'elle met en cause, est, je crois, inédit : Le consensus international au sujet de l'existence de cette crise, est même assez surprenant.

La crise de l'école se fait sentir, et c'est normal, au travers des expériences quotidiennes de celles et ceux qui, chaque jour, sont au contact du terrain : pour ceux-là, le sentiment d'un niveau de langue qui se dégrade, d'une mémoire qui s'efface, d'une perte des références culturelles, d'une attention qui se relâche, d'un ennui qui envahit les cours, d'une agressivité, voire d'une violence qui s'affirme n'est

pas une illusion. C'est ce que Spinoza appelait un « premier niveau de connaissance », celui qui révèle la manière dont un corps est affecté par les autres corps. Pour ne parler que de la France, on ne compte plus les témoignages qui recensent l'un le sentiment d'une baisse de niveau généralisée, l'autre une perte d'autorité du professeur sur les élèves, un autre encore le sentiment d'un refus des jeunes issus de l'immigration des valeurs de laïcité et de tolérance de la république, l'autre encore la figure devenue classique du professeur « bordélicé », à qui on manque continuellement de respect et qui se retrouve pris au piège du rapport de forces avec ses élèves...Ce qui est même plutôt étonnant, c'est que le professeur n'en conclut pas systématiquement qu'il a affaire à de petits barbares en puissance, stupides, méchants et mal éduqués. Car si ce point de vue résume la vision réactionnaire qu'ont les enseignants de leurs élèves, nombreux sont ceux qui, contre vents et marées, refusent d'y adhérer.

L'évolution du rapport école/société implique en effet une étanchéité de plus en plus réduite du système d'éducation en général à l'apartheid social : c'est ainsi que l'école devient par elle-même principe d'injustice, car elle transforme des inégalités dont l'enfant n'est que la victime en « échecs scolaires » dont l'élève devient responsable. Et dans un contexte de clivage social de plus en plus prononcé, l'école est un véritable lieu de production de frontières intérieures.

Cependant, s'il y a crise de l'école, c'est qu'il y a plus : une crise de la société qui a produit l'école et au cœur de cette société une crise des valeurs qu'elle promeut. Tout se passe comme si, en même temps qu'était promu à la conscience de soi le projet humaniste « véritable », il était rendu abstrait et caduc par l'époque dont il fait partie.

Qu'est-ce que le progrès ?

On ne vit plus, qu'on le veuille ou non, dans un monde où les valeurs humanistes renvoient à un développement concret de liberté, d'égalité et de progrès : les promouvoir, y compris de bonne foi, n'a plus le même effet : parfois, l'effet produit est même contraire à celui qui était recherché : on veut en finir avec une évaluation qui stigmatise (la note) et avec l'évaluation par compétences, on crée de nouveaux stigmates. On croit individualiser l'enseignement, et on standardise les besoins éducatifs particuliers, étouffant littéralement l'individu sous une myriade de normes comportementales. On croit « développer l'autonomie de l'élève » et on participe à la fabrication d'un petit individualiste. On veut « rapprocher l'enseignement de la vie » et on développe un utilitarisme pédagogique effréné qui rationalise à l'extrême chaque activité.

Quant à la croyance selon laquelle « c'était mieux avant », et qu'il faudrait restaurer l'ancien monde, dans lequel ces valeurs avaient soi-disant cours, elle est d'autant plus illusoire que la perte de repères est le corollaire inévitable de l'épuisement du cycle du progrès. Il n'y a sans doute jamais eu d'âge d'or de l'humanisme et Lévi-Strauss a raison d'écrire que « là même où la notion d'humanité semble avoir atteint son plus haut développement », l'histoire récente prouve « qu'elle ne s'est pas établie à l'abri des équivoques ou des régressions ».

Ce qui caractérise en revanche l'humanisme d'aujourd'hui, c'est que le modèle d'homme sous-jacent aussi bien aux « normaux » qu'aux « anormaux » s'est lissé au point de ne plus supporter aucun comportement propre : Certains enfants ont des « problèmes », ne sont pas adaptés, ont besoin d'éducateurs spécialisés et de conditions particulières pour s'en sortir. A partir de cette constatation objective, on rassemble dans des ghettos tous les « anormaux », sous prétexte de les faire mieux évoluer, sans se poser de questions quant aux causes de leur inadaptation.

Le modèle d'homme sous-jacent au vernis humaniste actuel est un homme absolument sans qualités. J'ai le sentiment profond que si l'école, aujourd'hui, « n'est plus au service de l'homme », ce n'est pas parce qu'elle est au service d'une partie des hommes au dépens des autres. L'utilitarisme qui s'est emparé de l'école tend à faire qu'elle ne soit plus au service d'aucun homme.

Il me semble toutefois que nous naviguons, en quelque sorte, avec des cartes périmées : alors même que le progrès est plus loin que jamais d'être la condition d'une véritable justice sociale, nous continuons à penser que la part d'ombre de l'humanité est vouée à disparaître et à voir le négatif comme quelque chose d'anormal. N'est-il pas temps de voir aussi dans le négatif la source d'une certaine créativité ? Peut-on changer les cartes de navigation et, au lieu de celles qui indiquent « un progrès global des sociétés fondées sur la sacralisation de l'homme », en avoir qui nous permettent de « ressaisir l'homme dans son environnement, en assumant les contradictions, la multiplicité, la complexité sous la forme de quoi se manifeste la crise de l'école ?

Un agir qui n'est pas en quête de solution :

Au risque de l'ignoble, nos sociétés prennent la voie technique de résolution des problèmes pour la seule voie possible. Or tout ne relève pas d'un problème technique : la panne de voiture oui, la plupart des problèmes de l'existence, non. Vie et mort, santé et maladie, bonheur et malheur, richesse et pauvreté, sécurité et insécurité sont intimement liés. Considérer la maladie, la mort ou l'insécurité comme des problèmes techniques entraîne la séparation entre une partie du monde, de la société ou de soi, qui sera vue comme « saine », et l'autre qui sera vue comme une menace pour la première.

Ce formatage a été bien mis en évidence par Michel Foucault dans « il faut défendre la société » :

Un pédophile a récidivé ? Enfermons-le à vie car il faut défendre la société.

Deux professeurs s'opposent à ce que Microsoft vienne coacher une innovation pédagogique dans leur école, il faut défendre la société contre ce microterrorisme de fonctionnaires qui cherchent à « saboter la structure » (sic !)

S'il y a du chômage, il faut multiplier les formations, afin de défendre la société contre ce fléau

Un élève a poignardé son prof, plaçons des portiques à l'entrée des collèges, fouillons les élèves et installons des policiers référents car il faut « défendre la société ».

Les suicides au travail augmentent ? Repérons les « signaux de faiblesse psychologique » et développons la prévention contre le suicide, car il faut défendre la société contre cette fragilité.

Ne voit-on pas la profondeur et la complexité des problèmes ? Il faut défendre la société est une expression cache-misère : en effet, s'il y a du chômage, ce n'est pas que ce terrible fléau menace nos sociétés, c'est que tout notre système économique, véritable pilier des sociétés modernes, est en crise. S'il y a des suicides au travail, c'est parce que le management le deshumanise...

Reconnaître la multiplicité et la complexité des points de vue : de l'affrontement au conflit...

Claude Levi-Strauss disait : « le barbare, c'est celui qui croit à la barbarie ». Or, la négation de l'altérité, de la contradiction, de la possibilité d'une tension entre des points de vue différents, parfois opposés entraîne l'affrontement.

Quand mes élèves se plaignent de leurs mauvaises notes (comme si je leur avait vendu de la marchandise de mauvaise qualité) et me demandent : « à quoi ça va me servir plus tard la philo » ? Cela me coûte de considérer le reproche et/ou la question comme nécessaires. Et pourtant, même si ces points de vue sont un produit objectif de la place qui est celle de l'enseignant ils sont également relatifs à cette place. Le point de vue a beau être légitime, il est « situé ». : les autres points de vue de l'ensemble ont donc aussi leur légitimité !

Accepter le négatif et la fragilité :

Lorsque nous disons qu'un élève est en « échec scolaire », que voulons-nous dire exactement ? Voulons-nous dire que LUI échoue tandis que d'autres réussissent ? Et lorsque le pouvoir imagine des dispositifs comme les PPRE? Ce qu'il faut entendre par échouer ou réussir n'est-il pas quelque chose de tout à fait individuel ? On échouerait seul comme on réussirait seul ? Cela a-t-il un sens ? Un élève qui « réussit » tandis que tous les autres « échouent » peut-il être dit « réussir » ?

Par ailleurs, l'école ne coache pas les individus pour en faire des jeunes loups compétitifs. Elle forme à faire société. Or, faire société, les enfants (puis les jeunes) n'en seront capables qu'à condition de comprendre que la société, c'est tout le monde ! Principe éducatif qui à son tour en induit un autre, plus général : faire avec les conflits, c'est en réduire la violence parce que c'est potentialiser la situation, en multiplier les dimensions.

Un non-savoir au coeur de l'école :

Beaucoup, notamment parmi les intellectuels, s'adressent au pouvoir et lui demandent de « refonder l'école ». Mais toute crise bouleverse nos certitudes et nos repères et nous plonge inmanquablement dans la confusion. Nous ne savons plus quelle est la fonction de l'école, sa finalité : comment pourrions-nous la refonder ?

Comme le dit Kawter, qui exprime en cela le sentiment de beaucoup d'enseignants : « on essaie de travailler différemment, de faire des projets, des ateliers de faire venir des gens de l'extérieur. On essaie de repousser les murs à l'intérieur desquels s'enferment les jeunes, mais c'est un piège car on est aussi terriblement seuls et que

c'est un système... » Pour prendre une métaphore, l'organisme qui change de métabolisme et voit ses fonctions bouleversées ne peut pas, et pour cause, en maîtriser le changement : ce sont ses fonctions ; d'où cela lui serait-il devenu possible ? Toute vision et analyse complexes supposent l'absence d'un point de vue d'où l'on pourrait faire « toute la lumière sur la question ».

L'école véhicule aussi, bien entendu, des contenus de savoir. Or, rares sont les enseignants qui acceptent que les élèves en sachent plus que leur enseignant ou encore relativisent le point de vue du professeur possédant tout le savoir. Dans un très beau témoignage, Carole Diamant, professeur de philosophie à Saint-Ouen raconte comment, face aux tensions communautaires et surtout à la montée d'une tendance au refus du rationalisme occidental, elle consacre désormais une partie de son enseignement à l'étude de trois textes sacrés : la Bible, (ancien et nouveau testament) et le Coran. Face aux revendications identitaires qui transforment dès lors la situation de classe en lieu de conflit, le professeur refuse de réagir en s'affrontant et en opposant un savoir philosophique à l'ignorance supposée des élèves. L'intelligence tente alors de discerner, de faire des liens, de marquer des oppositions...

Carole Diamant s'interroge, sur eux, puis sur elle-même, sur nous-mêmes : « s'agit-il pour eux de s'élever, au sein de l'école, contre la pensée occidentale, symbole d'une certaine hégémonie internationale, ou tout simplement de rejeter la raison critique, soupçonnée de menacer la validité des croyances religieuses ? Que savons-nous des considérations qui conduisent le croyant à croire ? Qu'en sait l'école ? Et qu'en dit-elle ?

Même s'ils sont loin d'être majoritaires, de nombreux enseignants existent, partout dans le monde, qui réinventent les contenus transmis par l'école, non par principe, entendons-nous bien, mais parce que la situation l'exige. Au Brésil, les enseignants constatent que les vols ont lieu très fréquemment, alors que les élèves sont ausis pauvres les uns que les autres. Au lieu de répondre par la punition, l'équipe pédagogique décide de partir de cette situation pour réfléchir sur la nature du vol, dans le cadre d'un atelier de philosophie avant l'heure.

Le savoir n'appartient pas au pouvoir central :

Alors que la situation est devenue parfois invivable, beaucoup d'enseignants continuent pourtant à s'imaginer que c'est au pouvoir de savoir quoi faire pour régler le problème. Le lieu du savoir relatif aux solutions de crise se trouverait au pouvoir. C'est ici, ou plutôt « là-bas » que les réalités doivent être « pensées », afin de réformer efficacement. Combien de collègues renoncent, s'imaginant que le véritable responsable de cette situation est ailleurs : aux commandes de l'établissement, au rectorat, à l'administration centralie, au ministère. Là-haut : « ils » font n'importe quoi, ils ne prennent pas les bonnes décisions, ils laissent la situation se dégrader, ils nous laissent tomber, de même « qu'il pleut » ou « il neige ». Plus le pouvoir est éloigné, invisible, abstrait, et plus il est perçu comme responsable, le seul point de vue d'où il semble légitime de réfléchir à la situation. « là-bas, ils voient l'ensemble » Or, ce point de vue n'est-il pas imaginaire ? Il n'existe pas de « point de vue de nulle part » et tous les points de vue sont situés.

Retrouver la puissance de l'agir local : multiplicité et dispersion :

Contre tout dispositif, méthode ou approche abstraite et « globalisée », contre le formatage et l'uniformisation, je défends la multiplicité des réponses apportées à la crise telle qu'elle se reflète en situation. Quand je dis « multiplicité », ce n'est pas identique à « dispersion ».

Entre une situation de crise globale et nos tentatives d'assumer en situation des défis qui se présentent, il faut avoir l'humilité de reconnaître une certaine discontinuité opératoire : même si nous devons nous méfier de la dispersion et chercher sans relâche la « bonne focale » pour donner de la puissance à notre agir, il est probable que ce qui résultera globalement de l'ensemble n'aura que peu de rapport avec ce que nous pensions rendre possible.

Mais alors, à quoi bon ? Se demande peut-être à ce stade mon lecteur : et je crois que c'est effectivement dans cette question que se situe la véritable difficulté à déployer de la puissance depuis le renoncement à la perspective d'une solution. Combien de fois me suis-je demandé, après une réunion de travail avec mes collègues, notamment les jeunes, (et je ne m'en exclus pas) comment il se faisait que cette énergie propre à la jeunesse, celle d'inventer et de créer des voies nouvelles pour assumer les problèmes qui se présentent en reste généralement au stade de l'imaginaire : comme si nous étions fatigués à l'avance de ce qu'il aurait fallu comme énergie supplémentaire pour réaliser ce que nous avons imaginé ; je crois qu'il ne faut pas sous-estimer cette lassitude. Elle est aujourd'hui omniprésente, et particulièrement chez les jeunes.

D'où l'importance de mettre la perspective d'une solution entre parenthèses et de cesser de s'accrocher à cette idée que nous « changeons le monde », ou qu'« un autre monde est possible ». Il nous faut renouer avec la puissance de ce monde-ci. : faire dépendre notre désir d'émancipation de la croyance en un autre monde possible, c'est un peu comme faire dépendre l'avenir de la terre des extraterrestres. Entre ce que nous entreprenons et l'ampleur des problèmes, la discontinuité est garantie. Plus que jamais, il est nécessaire de penser et d'agir en termes de conflits, avec le sentiment que jamais nous ne parviendrons à « éradiquer » l'ignorance, la violence, la bêtise, la méchanceté, les maladies, la souffrance, la pauvreté, la misère. Sentiment dur ? Sans doute, mais qui nous aide aussi à renouer avec notre réalité. Car dès lors que nous comprenons que nulle part la solution existe, nous comprenons que nous n'avons pas à déléguer notre puissance.

Autrement dit, que les choses, dans une certaine mesure, dépendent de nous et que l'ensemble de ce que nous sommes, corps, esprit, vécu, passé, territoires, famille, société, cultures est appelé à « participer ». Même si, et peut-être même d'autant plus, que nous ne sommes pas au pouvoir. Dès lors que nous abandonnons l'idée d'une action directe possible sur la globalité, nous retrouvons la puissance de l'agir local.

8) Transmettre a-t-il encore un sens ?

Quand j'ai découvert l'approche par compétences, la première chose qui m'a choquée fut le traitement réservé à la transmission. Dès lors qu'il s'agit

effectivement de faire acquérir aux élèves des « savoirs », des « capacités », ou des « attitudes », peu importe la culture que l'on met au service de cette acquisition ; l'essentiel de l'éducation s'est déporté, d'une finalité de transmission vers ce que les Québécois nomment « le paradigme de l'apprentissage », en l'opposant à celui de l'enseignement. Eduquer n'est plus faire signe (enseigner) vers un acquis culturel dont on entend que les jeunes générations s'en saisissent et le renouvellent : c'est permettre aux jeunes d'acquérir des compétences leur permettant « d'affronter la vie ».

On peut certes déplorer cette tendance de l'école à instrumentaliser la culture au profit de l'acquisition de compétences directement utiles... une véritable folie quand on y pense... le problème, est que c'est le résultat d'un processus tout à fait objectif : s'il est vrai que l'époque est en crise, n'est-il pas inévitable que la transmission le soit aussi ? On a beau ressasser qu'il faut « respecter la pensée des anciens », ou encore que nous avons un « devoir de mémoire », ce n'est pas pour autant que sont effectives les valeurs correspondantes. Une société livrée en permanence au vent synchronique de la technique, à l'oubli de la longue durée et à la course à l'innovation ne crée-t-elle pas obligatoirement un courant dévastateur de toute autorité ? Eduquer, c'est dire en substance à l'enfant que de l'autre côté se trouve la « vraie » vie, celle qu'il faut savoir affronter pour être digne de la mener. Mais pour le dire, il faut que ce soit. Or, aujourd'hui, que peut-on dire aux enfants et aux adolescents que nous éduquons ? Qu'ailleurs est le même qu'ici ? Que le monde où les crises sont révolues n'existe pas et qu'il faut apprendre à vivre avec la souffrance, les injustices et les guerres ? Comment pouvons-nous assurer le passage de l'autre côté, munis d'un tel message ? Restaurer une figure de l'autorité qui ne s'articule plus à un réel, c'est de l'autoritarisme et du dressage. Inversement, évacuer toute transmission de l'éducation, implique que l'on puisse former n'importe qui à n'importe quoi : recette de fabrication d'une petite humanité barbare qui se donnera des « challenges » et s'amusera comme une folle en détruisant le monde. Entre ces deux extrêmes, la question de pose de savoir si la transmission est possible : car la crise de transmission ne saurait être résolue, ni par un retour des signes de l'autorité, ni par une série de techniques « ad hoc ». Mais alors comment ?

Coupure de transmission ?

Par coupure de transmission, il faut entendre aussi bien une déréalisation du passé que de tout ce qui n'est pas vécu par la conscience individuelle : n'est réel, pour l'individu aujourd'hui, que sa vie personnelle : un élève s'étonne, visiblement navré pour moi, de ce que je n'aie pas de téléphone portable. « comment faites-vous ? » Un objet qui n'a envahi notre quotidien que depuis quinze ans, à peine après leur naissance ! C'est qu'ils peinent à s'imaginer un monde qu'ils n'ont pas connu.

Cette coupure de transmission n'est du reste pas nouvelle et je suis bien placée pour le savoir : à l'école, j'étais bonne élève. Or, de ce que j'ai appris, peu m'est resté. Comment l'expliquer ? Comment expliquer qu'alors que je connaissais mes leçons par cœur je n'aie acquies aucune connaissance véritable me permettant de situer mon époque dans l'histoire et mon pays dans le monde ? Comment expliquer que mes élèves, qui ont pourtant suivi tant d'heures de classe, aient pourtant « appris » si peu de choses ? Certaines participations en cours deviennent de vraies

démonstrations de savoir, les élèves récitant machinalement ce qu'ils ont englouti la veille.

Quand on pense à l'importance prise depuis une quarantaine d'années par les sciences de l'éducation dans le milieu de la recherche et de la gestion des systèmes éducatifs, on ne comprend littéralement plus comment autant de savoir accumulés, autant d'expériences pédagogiques innovantes aboutissent à une telle désorientation et solitude de l'enseignant sur le terrain. Je suis moi-même un bon exemple de cette « coupure de transmission ». Il m'a fallu décider d'écrire ce livre pour découvrir toutes sortes d'approches alternatives de l'école, qui se sont développées avant moi.

L'unité perdue de l'éducation

Il faut sans doute admettre ceci, pour commencer : par elle-même, l'école est impuissante à transmettre quoi que ce soit. C'est avant, avant et au-dehors, lorsque l'enfant fait ses premiers pas dans le monde et qu'il s'imprègne de ses valeurs que lui est transmis l'essentiel, la « structure » dans laquelle le reste lui sera transmis ». Si j'eus tant de mal à intégrer les connaissances historiques, c'est que dans l'histoire, au sens du vécu humain et de la longue durée, ne faisait pas, comme c'est aujourd'hui le cas pour mes élèves, partie de la réalité.

Quant au point de vue de l'enseignant, le vrai problème est à mon avis que l'expérience ne transmette plus le métier : car là où le métier ne se transmet plus, ce sont les techniques pédagogiques, aussi perfectionnées soit-elles, qui pallieront ce manque ! Beaucoup d'enseignants constatent bien souvent que la certification réelle n'est adaptée à aucune situation vécue vraiment par les professeurs, comme si la formation se déroulait en marge de notre vécu, comme une charge de plus à assumer, avec l'obligation de « faire comme s'il y avait un rapport ».

Ce sont des générations et des générations d'enseignants qui, dans des pays différents, au nord comme au sud, se reconnaîtront je crois dans cette incapacité qui est celle de la formation à transmettre réellement la pratique enseignante.

Si l'expérience ne transmet plus la pratique enseignante, ce n'est pas uniquement à cause de l'abstraction des formations enseignantes : c'est aussi du fait de la nature même de l'expérience pédagogique. Beaucoup d'enseignants expérimentés en témoignent : on a tendance à désapprendre littéralement le métier... Chaque année, de nouvelles « coupures de transmission » apparaissent, qui rendent caduques les façons de faire de l'année précédente. Les pratiques acquises avec l'expérience se découvrent alors impuissantes à assumer les nouveaux défis. Comme si le changement côté élève, allait trop vite pour que le rythme de l'expérience puisse trouver à s'adapter. A peine a-t-on intégré l'usage de MSN et du téléphone portable, qu'on est déjà passé aux réseaux sociaux. On s'intéresse à l'histoire de la techno mais nos élèves n'ont même pas idée que celle-ci eût un jour un acte de naissance. Le problème, ce n'est pas que nos élèves vivent une autre époque, écoutent une autre musiques ou aient d'autres pratiques culturelles. A force de s'identifier à eux-mêmes, ou plus exactement à cette succession de rapports intersubjectifs vécus dans l'immédiateté qu'ils appellent « moi », ils en perdent toute identité, impliquant un minimum d'appartenance.

Contrairement à ce qu'affirment certains points de vue nihilistes, l'école de la république n'est pas qu'une machine à discipliner les corps et les esprits. Si l'école transmet autre chose qu'un « agrégat », c'est qu'une certaine « partie intensive, « comme disait Spinoza assure la cohésion des parties Or cette partie intensive n'est autre que la transmission. C'est à elle qu'est due la pérennité des cultures. L'humanité a construit une culture parce que, au fil des générations, les acquis culturels demeurent et sont modifiés. Ce changement dans la continuité étant l'oeuvre de la transmission, on comprend le problème objectif que pose à l'éducation un monde où transmettre est de plus en plus difficile.

Le paradigme de l'apprentissage :

Pour certains qui, loin de déplorer la coupure de la transmission, (et la perte d'unité qui s'ensuit pour l'éducation), il suffit de changer de paradigme et au lieu de transmettre, de faire acquérir des compétences.

Plus encore que son contenu, ce que reprochent à la transmission ses détracteurs est « son caractère diffus et irréductible à une utilité déterminée ». Elle ne garantit aucune efficacité individuelle ! » C'est pourquoi il est préférable de se focaliser sur l'acquisition de compétences, « au moyen » des disciplines et contenus enseignés à l'école. Mettre par exemple la question immémoriale de la religion au service de la prise de parole de Pierre ou de la maîtrise par Marie de ces émotions, c'est vrai que cela me choque. On a beau faire semblant de considérer l'élève comme « actif », n'est-ce pas pour mieux l'amener à faire allégeance à la norme ?

Quant au caractère soi-disant « responsable » de la formation par compétences, je rappelle ici ce que Luis Garcès, le chercheur argentin, m'a raconté : en Argentine, l'instabilité économique rend les prévisions relatives aux besoins en compétences du marché de l'emploi... régulièrement fausses : résultat, non seulement des jeunes ont suivi des formations pour rien, mais, comme l'utilité économique était l'unique but de ces formations, il n'est même plus question alors de cette inutilité « positive » dont parlait Tchouang Tseu et qui fait que le musicien, le peintre ou le philosophe ne trouvant pas de travail ont appris toutes sortes de choses que le chômage ne saurait leur enlever. L'inutilité produite est parfaitement négative : les compétences acquises par ces jeunes sont en conséquence soit à recycler, soit directement à mettre à la poubelle. Tout se passe comme si l'école ne savait plus comment éduquer l'humain. Avec d'autres, il oppose à l'approche par compétences de l'éducation, l'idée de savoirs socialement productifs », autrement dit de savoirs non seulement utiles à produire les conditions de la vie humaine, mais aussi la propre définition de l'homme, de son essence, de sa culture. Bref, des savoirs susceptibles de transmettre.

Il est vrai que l'homme industriel n'existe que depuis cent cinquante ans, ce qui est très peu à l'échelle humaine : sans parler de l'échelle biologique ! Assimiler le sens de l'éducation à la fourniture de compétences utiles au marché semble donc tout à fait insensé : éduquer n'avait-il donc aucun sens avant cet instant de l'humanité ?

La transmission face au défi du réalisme :

La transmission pose aujourd'hui un énorme défi à l'éducation, et j'ai l'impression que ses défenseurs n'en saisissent pas toujours bien les enjeux, s'accrochant aux formes institutionnelles de la transmission plutôt qu'à son essence : car en quoi le fait de défendre mordicus le dispositif frontal du cours, la méthode syllabique ou la perfection de l'orthographe, ou encore certaines formes de politesse obligatoire a-t-il le moindre rapport avec le problème anthropologique de la transmission ?

Ne faut-il pas relever le défi du « réalisme » que nous lancent les tenants du paradigme de l'apprentissage, et se poser sérieusement la question du « réel » de l'éducation ? Les tentatives d'école nouvelle menées depuis le début du Xxème siècle sont une véritable mine d'or de ce point de vue. En remettant en question les formes instituées de l'école, elles sont nécessairement aménées à se poser ces questions : quel est le fondement des règles instituées ? Quel est le fondement des institutions éducatives ? Je ne puis m'empêcher de regretter que ces expériences ne se soient pas globalement transmises à l'éducateur d'aujourd'hui.

S'il est vrai que la réalité économique est la seule réalité qui tienne, en quoi cette réalité est-elle susceptible de fonder une transmission, celle de principes valant pour une communauté se perpétuant ainsi dans sa réalité vitale ? Pour leur part, les promoteurs de l'approche par compétences de l'éducation tranchent avec brutalité, disant en substance : « exit la transmission ». Il faut apprendre aux jeunes à s'adapter, leur donner les compétences pour se battre, tirer leur épingle du vaste jeu de la concurrence économique généralisée. Ce qu'on n'a pas le temps de connaître, d'apprécier, d'aimer, voire de détester, on n'a aucune raison de le respecter.

D'où la question : « être réaliste » en matière d'éducation, est-ce oui ou non, admettre que la réalité économique soit au fond la seule ? La transmission est-elle encore de ce monde ? Que signifie transmettre aujourd'hui ?

Des « invariants éducatifs » :

On a transmis, dans de très belles et de très respectables formes, de très belles et respectables choses, pendant quelques siècles, (dont le dernier est sans doute le moins respectable). Et pour ceux qui furent éduqués ainsi, il y a souvent là un ensemble de formes indépassables : il leur semble que pour apprendre le français, il faut absolument faire des dictées, avoir un maître sévère et une classe silencieuse. De même qu'à ceux qui ont appris la musique ou la danse, il peut sembler que les figures de danse ou les règles de composition musicale sont indépassables : la musique et la danse, « c'est ça ». Or, en réalité, ces formes sont des produits de l'époque qui les vit naître. Il en est de même en ce qui concerne les formes de la transmission : ces formes ont été nées, ont existé et aujourd'hui, elles sont remises en question.

Mais le changement signifie-t-il que dans ces formes anciennes, le réel n'était nullement à l'oeuvre ? Celles-ci n'étaient-elles qu'un pur produit de culture sans fondement réel ? Ceux qui prétendent mettre la transmission à la poubelle adoptent implicitement cette position : ils identifient la transmission aux formes prises par celle-ci et en déduisent que, comme ces formes ne sont plus adaptées au

changement du monde, il faut en construire d'autres, qui soient nouvelles et « mieux adaptées ».

Quand on entend dire qu'une approche éducative qu'elle « marche », le critère est inévitablement celui de l'adaptation, quelle que soit la réalité, à laquelle on s'adapte. Dans une vision ludique et triste du monde, ce qui importe est, en dernier recours, une efficacité purement asémantique : peu importe la nature concrète des compétences : être capable de réussir un « plan social », produire avec succès des lingettes polluantes, communiquer efficacement quel que soit le domaine. Peu importe que les messages soient vrais ou faux...

L'école des compétences préfère l'homme sans qualités ni identité propre : elle déteste les identités culturelles ou historiques, conditions de toute identité personnelle. L'oubli du passé ne la gêne pas le moins du monde. La flexibilité promue par les compétences est une flexibilité sans traces mnésiques, dans un présent permanent. La ressource humaine a-t-elle besoin d'identité ?

La tendance inverse (à laquelle j'adhère) : l'école est un « faire-société », ce qui repose nécessairement sur la transmission car nulle identité, ni personnelle ni culturelle n'est possible sans elle.

Comment incarner aujourd'hui la figure du passeur ?

Comment faire, surtout quand on voit que ce que nous transmet globalement l'époque, c'est « l'avenir comme menace » ? N'est-ce pas contradictoire avec la figure même que nous incarnons, celle d'un passeur censé transmettre l'espoir, le sentiment de puissance, la confiance dans ce qui vient ? Quel modèle devons-nous transmettre alors que dès maintenant, les élèves sont sans doute déjà dans un autre ? Comment aménager le passage sans paraître soi-même vieux jeu et irresponsable ?

La transmission n'est pas une question de communication, d'information, de message émis de conscience à conscience mais plutôt une question d'imprégnation, au-delà de tout processus intentionnel conscient. Il est impossible de se projeter sans « rêves d'arrière-plan ». Peut-être serait-il plus juste de parler d'un écart problématique entre ce que nous transmettons du monde et ce que nous rêverions qu'il soit.

Dans un monde en crise, que peut dire le passeur ? Si on dit « tu dois obéir aux règles et passer les épreuves que nous t'infligeons », que promet-il en échange ? Sa promesse n'est-elle pas un mensonge ? On se souvient des conclusions de Stéphane Beaud dans le livre (90% au bac... et après ?) analysant les effets des politiques de démocratisation scolaire sur les jeunes des classes populaires : leur prise de conscience du fait que la promesse n'était pas tenue fit naître en eux un ressentiment cristallisant le sentiment d'une trahison de culture. La plupart étaient issus de l'immigration. Pauvre passeur, obligé de mentir sur l'autre rive, tout en sachant qu'ils savent qu'il ment...

9) RETERRITORIALISER L'EDUCATION :

Plutôt que sur l'élève, je pense donc que c'est sur les territoires de l'éducation que nous devons désormais nous centrer. Ce n'est qu'en renouant un minimum avec eux que nous respectons l'humain à éduquer, parce que nous respectons alors ses tropismes, comportements propres, affinités, électives, ses liens et ses attaches. C'est en réinvestissant son territoire que l'école apprend à faire société, plutôt qu'à produire des compétences utiles au marché.

Nous avons aussi une action sur le global parce que celui-ci est l'autre nom d'un fonctionnement organique où la vie de la classe renvoie à la vie des élèves, qui renvoie à la vie du quartier, qui renvoie à la vie de la société, qui renvoie à celle de la nature.

De l'élève au centre vers le territoire au centre :

Ce qui me conduit à défendre avec force le principe d'une éducation fondée non pas sur l'individu mais sur le territoire dont il fait partie, est de faire le pari selon lequel en approfondissant les liens (même s'ils sont conflictuels), on permettra aux identités à la fois de s'épanouir et de se construire, à tous les niveaux. Identité individuelle mais aussi culturelle et surtout ouverte, dans la mesure où nulle identité ne saurait exister sans se rapporter à d'autres, qu'elles cohabitent ou existent à d'autres échelles.

Approfondir le territoire :

Si l'école n'est pas par elle-même responsable de la violence, de la baisse de niveau ou de l'inattention des élèves, il faut chercher les changements du côté de la famille, du rapport au savoir et à l'autorité. Le constat de la complexité des problèmes est situationnel, c'est donc depuis la situation qu'il faut l'assumer.

Le travail de l'école est animé par autre chose que « l'ambition réussite », ou la volonté de faire acquérir des compétences à chaque enfant. Il s'agit plutôt de faire émerger les conditions d'une transmission véritable à partir du réel de la situation.

Le travail du pédagogue est absolument essentiel pour faire en sorte que le territoire devienne l'occasion d'éduquer : il s'agit de trouver un certain niveau d'équilibre entre les contraintes qu'impose aux élèves la situation et ce qu'ils sont capables d'assumer. L'approche par compétences a beau se centrer sur l'individu, elle ne respecte en réalité aucune singularité. En partant du présumé de la sérialisation individuelle, (tous pareils, tous sans qualités) elle la reproduit et la renforce.

L'importance des asymétries :

L'école des compétences est une école de l'arrachement aux déterminations territoriales, qu'elles soient de nature biologique, culturelle, historique, géographique. Ma vision de l'école est inversée : pour moi, toute éducation implique des asymétries, aussi bien au niveau des tropismes et des affinités électives, que des liens et des attaches développées avec le territoire.

Plutôt la vie...

J'oppose donc ce qu'on peut appeler la tendance organique de l'éducation à la tendance mécanique ou artefactuelle, celle qui voit l'homme comme une ressource à formater en compétences utilisables. Cette tendance organique implique de penser le réveil comme un réveil aux territoires qui nous fondent, territoires au mieux métissés, au pire dévastés, appauvris, plastifiés, postmodernes : territoires aéroports, simulacres, faux lieux, bidonvilles, magadécharges : le décor, mais aussi l'envers du décor. Elle implique de penser un réveil pour les populations destinées à vivre dans dees décors mais aussi pour les populations originaires de la poubelle (bidonvilles, favelas, cités-ghettos...) celles qui donneraient tout pour fuir leur réalité et rêvent de décor.

Le citoyen-travailleur-intégré qui passe son temps à donner et à recevoir de l'information ne comprend rien au monde : il est surinformé mais son regard est fragmenté, associé à des gestes d'impuissance, condamné à « pâtir » de sa propre existence. L'éducation doit se concevoir comme un réveil à ce qui fonde les espaces que nous habitons, l'histoire, le passé, la longue durée, les origines, les traversées, les flux et autres déploiements de matière qui fondent nos existences en les déterminant.

Découvrir le monde dans notre situation :

Une fois j'ai demandé à mes élèves « imaginez toutes les activités humaines impliquées dans le petit déjeuner que vous avez pris ce matin ». L'idée m'étant venue comme une sorte de récréation, j'étais loin d'en soupçonner la richesse : à travers le partage des connaissances de chacun, a émergé sous le regard héberlué de la classe le monstre du travail contemporain, son extraordinaire complexité. Inutile de vous dire que la notion philosophique du travail n'avait plus besoin ici d'aucune rhétorique pour s'imposer ! Quel éveil ! Et quelle quantité de prolongements possibles à cette recherche, y compris locaux !

La territorialisation n'implique pas la fermeture sur soi de la situation d'éducation, c'est le contraire : chercher comment le monde s'exprime dans nos situations permet de les ouvrir au monde et à la multiplicité de ses dimensions. La finalité de l'école est en soi, elle n'est pas ailleurs : nous apprenons à nos élèves à être attentifs à ce qui les entoure, à s'investir dans leur situation, à faire et non seulement à recevoir, à dépasser l'individualisme. Pour nous, le monde n'est pas ailleurs, il est ici.

Conclusion :

Un projet de société :

Les compétences représentent un véritable projet de société, dans lequel les qualités humaines sont niées, au profit de compétences abstraites, évaluables et évaluées en permanence sur le marché compétitif de l'emploi.

Ne faut-il pas reconnaître aux compétences une vertu, celle d'être le fruit d'une véritable réflexion sur l'apprentissages ? Les systèmes éducatifs hérités de la modernité séparent en effet beaucoup trop abstraitement la théorie de la pratique, valorisant abusivement la première et pensant cette dernière comme pure

application. C'est ici que la logique des compétences semble devoir être valorisée : issue en partie d'une recherche sur la reconnaissance des savoirs dans l'action, n'a-t-elle pas permis de commencer à « valider les acquis » de l'expérience ? Ce constat d'une séparation abstraite entre théorie et pratique, minant nos systèmes éducatifs attachés à une représentation encore trop « moderne » de l'éducation, je le fais aussi. Je vois aussi que cette séparation sclérose les parcours de la « vie active » comme on dit, d'une façon qui, du reste, veut tout dire : avant vingt ans, l'enfant puis l'adolescent sont censés apprendre théoriquement, tout en étant socialement considérés comme « passifs », puis ils « entrent dans la vie active », et voilà qu'ils sont censés ne plus rien apprendre. Être actif et apprendre n'est-il pas incompatible ? D'abord, on apprend, on comprend, on connaît, puis on arrête d'apprendre, on applique, et on agit ! Et quand arrive soixante ans, on s'arrête d'agir et l'on s'amuse le temps qu'il reste à vivre, autrement dit, on régresse à l'enfance, (à la différence près que le temps de l'apprentissage est désormais derrière soi). Cette séparation abstraite est stupide, aussi bien d'un point de vue existentiel que d'un point de vue social ou tout simplement d'un point de vue biologique.

Ma défense de la reterritorialisation de l'éducation repose précisément sur cette critique de la séparation abstraite entre théorie et pratique : mais reterritorialisation de l'éducation veut dire pour moi « primautés de la situation sur le développement de nouvelles possibilités », chose qui exclut toute abstraction d'une solution en termes de compétences.

La défense de la vie :

Je suis profondément convaincue que l'école des compétences, ce n'est pas seulement le « néolibéralisme » à l'assaut de l'école, c'est plus que l'utilitarisme, c'est cette idée folle que l'on va pouvoir modéliser l'acte d'apprendre et d'enseigner... au lieu de le faire !

Quant à l'individualisation de l'enseignement, c'est une véritable plaie du système de gestion des ressources humaines : au nom de l'individualisation de l'apprentissage, on perfectionne en réalité les instruments pour manipuler l'existant. Séparé des autres, de sa situation, de son passé, de ses affinités électives, l'individu devient pure ressource cognitive à rendre à la fois compétent et compétitif.

Dernière mise au point sur le rapport de la recherche, du pouvoir et de la base :

Une dernière mise au point me semble importante : je ne dis pas qu'en matière d'éducation, une seule réalité serait fondamentale, « la base », l'éducation sur le terrain. Je dis que la situation d'éducation est première sur tout autre terrain de recherche ou d'action. Dire que le seul terrain réellement efficient de l'éducation serait celui du maître, du professeur ou même de l'éducateur au sens large serait stupide et tous les terrains de recherches qui se déploient autour de l'éducation sont importants. Gilles Deleuze disait que le pouvoir a tendance à « séparer les gens de leurs situations », et que c'est même peut-être là l'essence du pouvoir. Je suis dans la même hésitation.

Mais, certes, le pouvoir peut aussi fonctionner autrement, en accompagnant les pratiques. C'est peut-être là qu'il est le plus puissant, car il s'articule alors au désir, à

la puissance de la base, à la diversité des pratiques locales. Toutes les politiques éducatives ne sont du reste pas égales et je ne souhaite par exemple pas à l'école française la réforme du curriculum par compétences qu'à connue récemment le Québec ! Je lui souhaite encore moins la politique d'évaluation des enseignants qui s'annonce aux Etats-Unis, fondée sur les compétences, et qui note par exemple la « présence dynamique » du professeur en évaluant sa capacité à « transmettre l'enthousiasme » !

Dans cet ouvrage qui se termine, j'ai donné mon sentiment profond que, en dépit d'un récit inverse, les compétences répondent à la logique séparatrice du pouvoir, puisqu'elles impliquent la production et l'évaluation abstraite de ce qui existe comme une expression de... la situation. Elles sont l'expression d'une déterritorialisation radicale de l'humain, dont la portée va certes bien au-delà de l'école, mais qui place l'éducation au coeur de la crise que traverse notre époque. A cette crise donc, la réponse n'est pas principalement du côté d'une « véritable volonté politique », mais d'une véritable et urgente mobilisation situationnelle;