

L'ÉCOLE DES COMPÉTENCES EST-ELLE L'AVENIR DE LA DÉMOCRATISATION ?

Devenir apte à une aptitude ¹

Simon PERRIER
Lycée Marceau, Chartres

Faudra-t-il un jour enseigner la philosophie « par compétences » ? Au lycée, dans d'autres disciplines, on entend déjà beaucoup parler de « bilans de compétences » ou d'épreuves où sont évaluées des *compétences*. Cette pédagogie est très officiellement celle de l'Éducation Nationale. Mais qui sait ce qu'est un enseignement « par compétences » ? Qui pourrait en rendre compte, en ne se contentant pas de donner l'exemple d'une pratique ? De quoi tient-il l'effet presque miraculeux qu'on attend désormais de lui à l'école ? Indubitablement, il change en profondeur bien des manières d'enseigner et d'apprendre.

« SCOLARITÉ OBLIGATOIRE » ET DÉMOCRATISATION

Pour tenter de comprendre, il nous a semblé judicieux d'étudier ce qui fut d'abord un projet de « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » devenu aujourd'hui, après quelques changements, le texte définissant très officiellement les « objectifs » à atteindre dans le temps de la « scolarité obligatoire », correspondant « pour l'essentiel aux enseignements de l'école élémentaire et du collège », *objectifs* dont l'acquisition incarnerait « la réussite de tous les élèves »². Du point de vue de ses concepteurs, ce n'est ici rien moins que la « démocratie réelle » qui est en jeu et qui se réaliserait dans une égalité en compétences devant tous les choix et toutes les responsabilités propres à la vie en démocratie, quel que soit le type d'études suivi par la suite. L'homme compétent n'est-il pas celui qui sait faire, celui qui pourrait répondre efficacement aux attentes d'une

1. Nous avons ici assez nettement remanié un précédent article paru fin 2014 en éditorial de la revue *L'Enseignement philosophique*, lequel concernait ce qui n'était encore qu'un projet.

2. On trouvera ici le texte définitif, validé par un décret de mars 2015 et paru au J.O. d'avril 2015 : [#socle_commun](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html&cid_bo=87834). Ce socle entrera en vigueur à la rentrée 2016.

société effectivement démocratique ?³ Ce *grand bond en avant* de l'école ne se veut donc rien moins que celui de l'« exigence que l'école tienne sa promesse pour tous les élèves ».

PRÉSENCE RÉELLE DES COMPÉTENCES DANS LEUR ÉNONCIATION

Celles et ceux qui liront ce nouveau « socle commun » éprouveront une curieuse impression, effet du spectacle qui s'y donne d'un élève devenu homme complet, perfection faite homme. On y trouve une liste surabondante, c'est peu dire, d'« objectifs », que le projet qui l'a précédé qualifiait de « visés »⁴. Cette liste stupéfie par ses ambitions et par l'étrangeté d'une conjugaison tout entière au présent, comme s'il s'agissait de performances déjà atteintes. Chacun lira. Nous donnons quelques exemples. Ainsi n'est-il pas écrit que l'élève devra connaître « les principes fondateurs de la République française », mais qu'il les connaît. De même, et sans cesse, il n'est pas dit, « il devra comprendre », mais « il comprend ». Il n'est pas plus dit qu'il faudrait qu'il soit attentif, à ceci ou cela, mais qu'« il est attentif ». Ainsi, « il exploite ses facultés intellectuelles et physiques en ayant confiance en sa capacité à réussir et à progresser », ou « il respecte les opinions et la liberté d'autrui, identifie et rejette toute forme d'intimidation ou d'emprise ». Est égrené qu'en tout il *comprend, démontre, argumente, conçoit, crée, réalise et assume*. Ce héros du XXI^e siècle, nous n'exagérons pas, « recourt, de manière spontanée et avec efficacité, à la lecture comme à l'écriture » autant qu'il « imagine, conçoit et réalise des productions de natures diverses, y compris littéraires et artistiques. ». Citons, une dernière fois, parmi tant d'autres « objectifs », pour le plaisir, mais sans priver de tout ce qu'on pourra encore découvrir par soi-même : « il prélève, organise et traite l'information utile ; il formule des hypothèses, les teste et les éprouve ; il manipule, explore plusieurs pistes, procède par essais et erreurs ; il modélise pour représenter une situation ; il analyse, argumente, mène différents types de raisonnements (par analogie, déduction logique...) ; il rend compte de sa démarche. Il exploite et communique les résultats de mesures ou de recherches en utilisant les langages scientifiques à bon escient ».

Lire ce projet est s'offrir le spectacle d'un raffinement démocratique inouï. Au royaume du souhaitable tout est déjà présent. Les auteurs de ce texte auraient-ils lu Goethe affirmant : que « vivre dans le monde idéal, c'est traiter l'impossible comme s'il était possible »⁵ ? Ici, d'être dit, tout semble déjà être. Malheureusement, après l'euphorie, vient le dégrisement. Cette ahurissante énumération peut-elle être autre chose qu'une somme inouïe de vœux pieux, un catalogue de bonnes intentions (aux contours d'ailleurs incertains) ? Ses auteurs semblent vouloir prouver, se prouver tout autant, qu'il ne s'agit pas pour eux de *brader les exigences*. L'écriture au présent donne l'impression d'une suite d'incantations, comme si la formulation même des « objectifs » leur conférait une sorte de grâce efficace, donnait une présence réelle aux compétences. De cette grâce, il est vrai que l'enseignement *par compétences* a sans doute grand besoin.

LA TENTATION D'UNE ÉDUCATION PANOPTIQUE ?

Une première inquiétude peut naître à la lecture de cette surabondante liste d'ambitions, comme en général de tout ce qui concerne l'enseignement par compétences.

3. Nous nous permettons de renvoyer à un précédent article, *L'Homme sans compétence*. Il indique aussi quelques pistes relatives aux travaux de celles ou ceux qui ont eu le courage de plonger dans le détail de l'enseignement *par compétences*. Il a paru dans la revue *L'Enseignement philosophique*, 2010, 63^e année, n° 3. Voir

4. Même si l'on y « vise » encore beaucoup, sans doute a-t-il été estimé judicieux de retirer du texte final ce mot pris à la langue des *communicants*, de la publicité.

5. Cité par Ernst Cassirer dans son *Essai sur l'homme*, Paris, 1975, Les Éditions de Minuit, p. 92.

L'école d'une société qui veut la démocratie doit éduquer, mais quel domaine de la vie échapperait à cette modélisation par « objectifs » ou « compétences », qui ne vise que la *capacité* ou *aptitude* à les atteindre, que l'effectivité ? Si ce texte porte moins directement que d'autres à cette inquiétude, la susciter est un fait constant de tous les textes de la même veine, et une société inquiète est à même de céder, sous prétexte d'éducation, à la tentation d'une prise en charge panoptique. Ce socle ne revient-il pas, de fait au moins, à ne « viser » que des comportements, dans le but d'une « socialisation », à ne s'intéresser qu'à l'efficacité dans l'action, action prédéfinie, autrement dit posée comme « objectif » ?

C'est plus encore, et dans le même sens, sur ce qu'est apprendre, dans le cadre d'un tel enseignement, qu'on peut s'interroger et en cela sur la notion de compétence. En admettant remarquables les ambitions affichées, elles n'ont en elles-mêmes rien de nouveau sinon la forme de prophéties auto-réalisatrices que leur donne ce texte. Au nom de la démocratisation dont elles se disent la condition, faudrait-il donc croire que nous ne sommes pas seulement devant le spectacle donné d'intentions, croire au miracle d'un enseignement par compétences, seule chose vraiment nouvelle ici, comme les auteurs de ce texte semblent y croire et se croire en le formulant ? Qu'on nous permette maintenant d'en douter.

Citons le texte :

Le socle commun identifie les connaissances et compétences qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire. Une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite. Compétences et connaissances ne sont ainsi pas en opposition.

Mais qu'est-ce que cela veut dire ? À ce point d'incertitude, la nôtre en tout cas, à la lecture de ce genre de textes, quant à ce qui différencie ou unit connaissances et compétences, nous aurions aimé croire que cela signifie une intimité du lien entre connaissances et compétences, au point que l'absence d'opposition reviendrait à signifier qu'il n'y a pas tant à distinguer connaissances et compétences. Malheureusement, ce serait mal comprendre, mal lire un texte auquel seuls importent des « objectifs », c'est-à-dire, au nom de la démocratisation, de l'égalité, l'effectivité de conséquences quant à l'adaptation aux exigences de la vie en société, celles qu'évalue PISA. En ce sens, qu'*aptitude* ait ici remplacé *capacité* (mais pas toujours dans le reste du texte, et de très loin), qu'on trouvait dans la même phrase du projet d'abord proposé, marque une insistance, celle de s'opposer à la seule valorisation, jugée passée ou réactionnaire, de ce qu'il appelle « les connaissances », portées par des disciplines dont l'instruction fut, autrefois, toute l'école. Le mot *aptitude* va plus encore dans le sens de ces formules devenues presque familières, typiques de *l'enseignement par compétences*, et d'ailleurs présentes dans le projet, celles qui visent [*sic*] des comportements, « savoir-être », « savoir-faire », et leurs multiples déclinaisons⁶.

MYSTÈRE D'UNE « APTITUDE », COMPÉTENCE POUR DEVENIR COMPÉTENT.

Ce « socle » se veut celui d'« une culture commune, fondée sur les connaissances et compétences indispensables ». Mais qu'appelle-t-il « les connaissances » et que sont ces « compétences » qui seraient en même temps (chacune ?) une « aptitude » permettant de « mobiliser ses ressources » ? Les « connaissances » sont ici des ressources parmi

6. Trop marquées idéologiquement, donnant prise à des débats qu'on a sans doute préféré éviter, elles ne figurent plus dans un texte final qui pourtant n'a pas changé d'orientation.

d'autres (« capacités » ou « attitudes » sont nommées avec elles). En cela elles sont, comme les autres, secondes, voire parfois secondaires, selon la nature des objectifs. Cette complémentarité connaissances-compétences, qui voudrait qu'on ne les oppose pas, est très hiérarchisée. Les « connaissances » doivent être à disposition, d'où la très grande importance accordée par ailleurs au numérique, mais sont inutiles en elles-mêmes parce que sans effectivité, inertes. Ce sont les *objectifs*, eux-mêmes des *compétences*, qui décident de leur utilité. Ce que l'élève doit savoir-faire, ce dont il doit acquérir la compétence, relativement à l'objectif, c'est d'en reconnaître l'utilité parmi toutes les ressources dont il dispose et ainsi les « mobiliser ». En elles-mêmes, les connaissances sont l'opposé de ce que la première mouture du texte appelait une « culture vivante », elles sont sans vie, sans ce qui doit permettre, selon les termes du présent texte, épanouissement, développement de la sociabilité, poursuite de sa formation, citoyenneté en acte (cf. § 1). Le point important est donc que l'élève doit les arracher à leur stérilité et pour cela se montrer apte à identifier et utiliser celles qui pourraient permettre d'atteindre les « objectifs », de servir à avoir des compétences. Mais d'où naît cette « aptitude » elle-même ? Tel est le mystère, celui de ce qui déterminera, orientera, la *mobilisation* des ressources. Et tel est ce qui nous apparaît comme la grande faiblesse de cette pédagogie : ce qui était l'enjeu, démocratiser, ce qui était la difficulté, faire acquérir les instruments d'une réussite dont l'inégalité n'est due qu'au défaut d'une transmission familiale, est ici présenté comme la solution, sous le nom de compétence, « aptitude à mobiliser ses ressources », par la magie d'une écriture au présent ! Mais qu'en est-il de la nature de cette aptitude qu'il s'agit d'abord d'acquérir ? C'est la même occultation de la principale difficulté qu'on trouve ici et dans les textes concernant l'enseignement par compétences. Tous, en parlant de « compétences », nomment à la fois l'acte *visé*, l'objectif, et la capacité à agir efficacement pour l'atteindre. Ainsi parlent-ils presque toujours d'« objectifs » et de « compétences » au pluriel et comme d'une seule et même chose. Dans les exemples donnés ici, comme dans tout le texte, sont magiquement identifiés ce qui fait que quelqu'un sait faire et ce qu'il s'agit de faire, la capacité à y parvenir et l'objectif atteint⁷.

Si l'on tente de comprendre ce texte, les objectifs sont des compétences acquises selon une compétence qui est aptitude à « mobiliser » des ressources relativement à ces objectifs à atteindre... En ce sens, l'écriture au présent, en énonçant des objectifs atteints, dit en même temps le miracle de cette compétence qui est aptitude à repérer certaines connaissances comme des *outils* propres à permettre de les atteindre ! La compétence tiendrait donc de la représentation de ses effets, les compétences ? Il s'agissait donc bien d'incantations. Mais, plus sérieusement, c'est ici, dans cette lacune, qu'est en réalité tout ce qui justifie nos inquiétudes, celle d'une modélisation, en tout domaine, selon des comportements prédéfinis, des savoir-faire, celle d'une mécanisation en même temps que l'interrogation qu'on peut avoir sur ce dont il est question sous ce nom de *compétence* dans l'usage que ce texte en fait.

La compétence, banalement, mais justement, c'est ce qui fera la différence entre le mauvais professeur et le bon, le mauvais et le bon plombier ou médecin, etc. Mais à quoi cela tient-il ? Comment arrivent-ils à cela que d'autres ne réussissent pas ou réussissent mal ? Leur compétence n'est pas dans ce qu'ils ont eu à faire, l'*objectif*, mais dans le fait qu'ils ont su le faire. Le pari, légitime, d'une démocratisation est que cela peut s'acquérir, qu'il ne faut pas se contenter de constater qu'à conditions égales certains

7. Nous ne doutons pas que la compétence se vérifie en acte, mais c'est autre chose.

réussissent et d'autres non, ce qui d'ailleurs renverrait à on ne sait quelle mystérieuse aptitude ou inaptitude naturelle et en cela à poser une inégalité de nature (dont il resterait à faire la preuve)⁸. Mais répétons que, selon ce projet, la compétence n'est en rien engendrée par ce qu'il nomme « les connaissances », ce qui est certes cohérent relativement à la conception qu'il s'en fait, mais nous laisse devant un mystère.

Ce texte admet donc que des « connaissances » peuvent être d'une relative utilité, mais seulement en tant qu'instruments de quelque chose qui a été déterminé indépendamment d'elles⁹, les « objectifs ». C'est donc cela « mobiliser ». Mais quel en est, en l'élève, le principe? Comment devient-on ainsi compétent? Quelle est cette « aptitude » à identifier certaines comme « ressources », à reconnaître en elles une utilité? Cette *mobilisation* ne peut se faire au hasard. Il y faut une pertinence relativement aux « objectifs » et qui relève de l'élève s'il s'agit bien de le rendre autonome, comme le texte l'assure. Quelque chose manque! Rien n'aurait-il été résolu par ce qui se veut pourtant une révolution pédagogique et la fin d'une école des seuls héritiers?

L'ÉCHEC D'UN « APPRENDRE À APPRENDRE »?

L'enseignement du passé, désigné comme *instruction*, fut accusé de considérer comme naturelle une réussite intellectuelle qui n'était que l'effet d'une imprégnation familiale favorable et bien souvent rien de plus que de bons réflexes, d'ailleurs souvent « bons » en tant que répondant aux codes dominants d'une forme de sélection scolaire. Assurément, on ne peut nier le rôle, comme point de départ, de l'imprégnation familiale et les succès qu'elle peut favoriser. C'est bien là qu'il faut compenser chez certains ce qui leur a manqué. On en a alors déduit qu'il fallait désormais que l'école *apprenne à apprendre*, ce que ce texte reprend et entérine en parlant d'aptitude à mobiliser des ressources. Mais comment acquérir la nécessaire justesse du repérage de l'utilité de certaines « connaissances », perdues au milieu d'autres, si « les connaissances » elles-mêmes n'en rendent pas compte, ne disent rien de leur utilité potentielle? Comment peut-on l'acquérir s'il n'y a pas de lien entre la connaissance et l'action, comme le pose ce texte, si de la connaissance on ne peut aller à l'action que par l'acquisition d'autre chose, d'une « aptitude »? Plus encore, d'où peut venir cette pertinence dans l'action, qu'attend, avec raison, ce texte, « face à une situation complexe ou inédite »? L'ambition est généreuse. Mais comment apprend-on « par compétences » à être compétent devant l'imprévu, la nouveauté? Comment acquiert-on cette capacité? S'il faut l'acquérir, si elle n'est pas ce qui s'exercerait et se développerait dans « les connaissances », il faut donc en amont trouver une capacité à acquérir cette capacité, l'aptitude à devenir apte, et ainsi à l'infini, comme en ces textes sur l'enseignement « par compétences » où s'accroît sans cesse la liste de compétences intermédiaires à acquérir pour en acquérir d'autres. L'énonciation au présent a beau faire illusion, quelque chose manque. Si l'on dit, comme ce texte, que « l'élève se projette dans le temps, anticipe, planifie ses tâches », *se projeter dans le temps, anticiper, planifier* sont les objectifs à atteindre, pas l'aptitude à les atteindre. Le mystère de la compétence reste donc entier, donnant droit de supposer qu'en réalité, et c'est le plus grave, dans la pratique de cet enseignement *par compétences*, il ne restera de ses ambitions que le passage par l'acquisition d'habitudes, d'asso-

8. De manière expéditive : nous partageons l'ambition de la démocratisation et l'idée que l'échec scolaire trouve ses causes dans l'enfance et la différence des situations (intellectuelles, affectives, matérielles). Bien des discours sur l'école sont très ambigus en présupposant, de fait, une inégalité naturelle ou en renvoyant commodément au travail et donc à un libre-arbitre des enfants.

9. La connaissance est donc absente de la détermination des fins.

ciations, la création de réflexes conditionnés, de savoir-faire au sens le plus pauvre de l'apprentissage. À vouloir faire de « connaissances » et « compétences » deux mondes séparés, cette pédagogie légitime l'accusation de condamner à l'apprentissage d'automatismes. On est très loin de rendre « autonome », c'est-à-dire de porter à l'exercice d'une faculté de penser, de juger, qu'on ne semble pas reconnaître à toutes et tous, à celles et ceux dont on mécanise ainsi « l'apprentissage » comme le montrent aujourd'hui, dans certaines disciplines, des devoirs et des épreuves où il s'agit seulement, en testant des *compétences*, le fait d'atteindre un *objectif*, de vérifier un bon fonctionnement. Lui-même n'est que l'écho d'un exercice répété dans les heures qu'on n'ose plus appeler de cours.

UNE IMPOSSIBLE CONFIANCE EN SOI

Toute la faute de cette pédagogie, l'impuissance à laquelle elle condamnera les ambitions de ce *socle commun* et de tout autre, est dans la réduction de la connaissance à un empilement insignifiant de « connaissances ». Celles-ci sont comprises comme autant de résultats inertes, donnés, comme autant de fichiers reposant en un disque dur que serait notre esprit, mémoire passive, comme un placard servant à l'empilement de ce qui est en attente de rangement (d'un *savoir-ranger* !). Les « connaissances », dit-on aujourd'hui dans l'Éducation nationale, et certains inspecteurs le conseillent, seront mises à disposition sur des sites plutôt que d'être élaborées dans des cours. Elles seraient donc là, données, comme des choses, toutes faites, comme des livres posés sur des rayonnages¹⁰ et aucunement pour l'élève « ses » ressources comme le prétend ce texte¹¹.

Une authentique connaissance est reconnaissance par chacun de la vérité, supposant la présence vivante du travail nécessaire à son élaboration. L'autonomie intellectuelle ne s'acquiert pas de l'extérieur, sauf à en faire une sorte de logiciel et à considérer l'homme comme une machine qu'on programme. Elle doit être exercée, cultivée pour développer la faculté de juger par soi-même, de s'orienter dans la pensée, ce qui n'est pas accumuler des résultats, empiler « des connaissances », mais savoir comment on sait ce qu'on sait, si peu que ce soit. Il n'est malheureusement pas indifférent que « connaissances » ou « documents » s'équivaillent désormais dans la langue courante de l'Éducation nationale. On s'étonnera d'autant moins que « mobiliser des connaissances », selon ce texte, se traduit souvent en acte par *copier-coller*. Reste à trouver la compétence *copier-coller avec pertinence* qui fait malheureusement défaut à nombre de *copieurs-colleurs* !

Ajoutons qu'on ne voit guère en cela ce qui donnera aux élèves confiance en eux. La confiance en eux ne peut venir que de l'exercice de cette ressource qui est en eux, celle d'établir la vérité, qu'il faut cultiver dans l'élaboration de connaissances, en commun avec d'autres, et d'abord des professeurs assez savants pour faire et refaire avec eux le chemin du savoir. Le savoir-faire viendra d'en déduire les actions nécessaires et de leur progressive révision dans l'expérience. C'est la possibilité de s'essayer, l'expé-

10. En ce sens on comprend la critique de l'écriture par Platon dans le *Phèdre* !

11. En quoi pourraient être « ses » ressources, ces savoirs « morts » qui résultent, selon cette conception, des enseignements disciplinaires, et quelle idée de la connaissance se font ceux pour qui ces enseignements ne semblent être que d'inévitables formalités et d'eux-mêmes ne concernent en rien l'humanité des élèves et leur rapport au monde ? Qu'il faille travailler à la complémentarité des disciplines, qui est la première interdisciplinarité, cela est certain.

Quant aux « capacités » ou « attitudes » qui pourraient être aussi mobilisées au gré des objectifs à atteindre, faute de pouvoir traiter de tout, et d'en avoir envie, nous abandonnons à nos lecteurs d'imaginer ce dont il s'agit, donnant tout de même ainsi l'exemple de ce qu'est peut-être *mobiliser une attitude*.

rience née de l'exercice répété et de l'analyse des raisons de ses échecs, rendue possible par une authentique connaissance, une compréhension, qui peuvent permettre peu à peu de mettre en œuvre efficacement. C'est aux conditions nécessaires à cela qu'il faudrait donc réfléchir plutôt que de s'en remettre à la mécanique des compétences.

Effectivement, il ne s'agit donc pas, en un sens, de vouloir opposer connaissances et compétences, mais de cesser de les séparer, ainsi que ce texte le fait. Il faut en finir avec cette inquiétante conception « des connaissances » qui les posent comme des résultats prétendument mis à disposition de chacun sous la forme d'un produit fini. C'est de la connaissance que toute compétence tiendra le pouvoir d'être autre chose qu'un mécanique savoir-faire. L'école des compétences sera, sinon, celle d'un dressage, d'une mécanique aveugle, quelle que soit la nature des techniques mises en place pour y conduire. C'est la liberté qui se gagne dans la connaissance, en tant qu'elle est toujours sienne, et toujours en soi une fin. C'est en même temps la connaissance, les connaissances auxquelles elle aboutit, dans le travail des disciplines et l'interdisciplinarité qu'il doit rendre possible, qui fait l'autonomie et qui fera les gens les plus compétents quand il s'agira d'une juste efficacité dans l'action, ce qui ne signifie nullement que l'école n'a pas aussi la tâche d'aider à s'y exercer.

