

Connaissances ou compétences, que transmettre ?

Marie Duru-Bellat

La question de la transmission scolaire a toujours fait débat. Le vieil affrontement entre tenants de l'instruction et ceux de l'éducation resurgit aujourd'hui, à travers de virulentes critiques de la notion de compétences.

Il n'est guère de question plus centrale pour l'école que de définir ce que l'on juge bon et nécessaire d'y transmettre aux élèves. Depuis plusieurs décennies, les débats autour de ce que l'école doit transmettre sont marqués par une opposition polémique : faut-il transmettre aux élèves des compétences – savoir prélever une information dans un texte, par exemple, ou des savoirs – ou leur faire connaître une récitation par cœur ? Cette opposition recouvre sans nul doute des positions idéologiques, mais elle soulève aussi de vraies questions pédagogiques et philosophiques.

L'école et le monde du travail

La carrière de la notion de compétence débute en France à l'orée des années 1980, après que nombre de critiques ont ébranlé l'école (1). Elle devait accepter de ne plus avoir le monopole de la transmission des connaissances et admettre que les savoirs scolaires ne sont ni sacrés ni indiscutables. En outre, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron sont passés par là (avec *La Reproduction* publié en 1970) et la critique de l'élitisme de la culture scolaire constitue une figure obligée, d'autant qu'avec la démocratisation des études, le lycée n'accueille plus seulement des « héritiers ». Les débats se nichent aussi dans un contexte de relatif dégel des relations entre l'école et le monde du travail et d'efforts pour revaloriser les formations professionnelles, avec le développement de la formation continue et des collaborations avec les milieux de l'entreprise qui importent dans le milieu scolaire des questionnements jusqu'alors incongrus : et si l'alternance pouvait être « éducative », de quoi a-t-on besoin pour s'insérer dans la « vraie vie » ?

Ces questionnements, certains pédagogues progressistes les avaient avancés depuis longtemps. Les pédagogues de l'éducation nouvelle (Ovide Decroly, Célestin Freinet, John Dewey...) prônaient une pédagogie active, rendant l'élève autonome dans la construction de ses savoirs, en d'autres termes compétent bien plus que savant. À partir des années 1970, de nombreux pédagogues donnent la priorité aux méthodologies d'apprentissage (« apprendre à apprendre ») par rapport aux savoirs disciplinaires, dans la mouvance du sociologue britannique Basil Bernstein. Celui-ci défendait une pédagogie « visible », découpant et explicitant les apprentissages, ainsi plus faciles à maîtriser par les élèves culturellement les plus éloignés de l'école, à l'opposé de cette pédagogie « invisible » opaque et élitiste, emblématique des lycées français d'alors. On entendait par là substituer à la hiérarchie des savoirs une représentation plus horizontale de la diversité des compétences, donnant ainsi une chance à chacun.

La science contre le marché ?

En France, sous l'étendard de pédagogues comme Philippe Meirieu, de nouveaux concepts pédagogiques apparaissent comme l'interdisciplinarité, la pédagogie par objectifs, ou par contrat, le travail de groupe, l'individualisation... La priorité est de former des personnes autonomes, à même de se débrouiller dans la vie, grâce à une gamme ouverte de « savoir-faire » et de « savoir-être ». Même si des intellectuels comme Alain Finkielkraut se déchaînent alors, au nom de la République, contre ces pédagogues qui attaquent les savoirs et sacrifient l'instruction à l'éducation **(2)**, les textes officiels entérinent cette évolution. En France, la charte des programmes de 1992 consacre la notion de compétences exigibles en fin de formation, et le programme devient ainsi un « contrat d'enseignement », avec un élève que la loi d'orientation de 1989 place « au centre du système ».

D'emblée, la notion de compétence a suscité des réticences. Les enseignants sentaient bien qu'elle véhiculait subrepticement une conception différente des savoirs et du rôle de l'école, en promouvant un apprentissage en acte, un bricolage jugé à son efficacité en quelque sorte et que tout élève autonome pouvait réussir. Formés à la maîtrise d'une discipline, valorisée pour elle-même et fondement de leur autorité, ils ne pouvaient ignorer que cela augurait d'une transformation de leur travail avec les élèves, et revenait à contester la vertu intrinsèquement éducative, démocratique, libératrice, des savoirs disciplinaires, tels que définis et délivrés par eux seuls.

Depuis les années 2000, la critique de l'approche par compétences prend une nouvelle tournure : ne consacre-t-elle pas une entrée en force du néolibéralisme à l'école **(3)** ? Dans un monde du travail où les qualifications requises sont imprévisibles et variées, le travailleur, pour être efficace, doit se mobiliser, se montrer flexible et polyvalent. Et c'est bien pour répondre à ces besoins de l'économie et soutenir la croissance économique, suprême arbitre, que l'OCDE s'est investie dans les questions de formation, encourageant les États à rationaliser leurs systèmes éducatifs pour doter les jeunes des compétences dont ils auront besoin dans leur vie, en premier lieu professionnelle. Avec les enquêtes Pisa lancées en 2000 sous son égide, on entend évaluer les compétences des élèves de 15 ans dans trois domaines : compréhension de l'écrit, mathématiques, culture scientifique. Au-delà des programmes nationaux, l'essentiel est d'appréhender ce que les jeunes sont capables de faire à 15 ans ; par exemple, sont-ils capables de comprendre, d'utiliser et d'analyser des textes écrits ?

Une fois les compétences entrées à l'école, s'est mise en place toute une machinerie évaluative qui a de quoi rendre perplexes les enseignants : comment chiffrer le degré de maîtrise de compétences atomisées et parfois fort abstraites telles qu'« adapter sa communication en fonction du contexte » ? Et puis, comment être sûr que ces compétences que l'on s'échine à évaluer et qui seraient la sanction suprême de l'efficacité de l'enseignement sont bien transférables : la performance d'un élève – il parvient à comprendre tel texte écrit – garantit-elle, au-delà de l'exercice réussi, une compétence générale, quels que soient les textes et toute sa vie durant ?

De fait, si l'on dégage ces réticences de leur gangue corporatiste ou idéologique, l'approche par compétences soulève de vraies questions, essentielles pour les pédagogues **(4)**. Celle du transfert tout d'abord : comment faire en sorte que les apprentissages réalisés en classe permettent à l'élève d'apprendre ensuite, quand il le faudra ? Mais aussi et plus largement,

comment faire en sorte que ces savoirs soient véritablement formateurs, c'est-à-dire aident l'enfant à s'épanouir et à s'insérer dans la vie ?

Vastes questions, mais que l'on ne peut éluder en préconisant un retour à la primauté des savoirs : il n'est pas possible pour penser ce que l'élève devient, grâce à ses apprentissages, capable de faire, d'opposer savoirs et compétences. Pour réussir à utiliser une machine quelle qu'elle soit, on ne saurait soutenir qu'il suffit de connaître sur le papier son fonctionnement (ou de lire les instructions), ou bien, selon l'approche par compétences, de la manipuler... Le savoir joue un rôle dans l'action, pour déboucher sur la maîtrise.

Une dictature de l'utile ?

Une autre vraie question concerne cette primauté de l'utile que distillerait l'approche par compétences. La rhétorique du « à quoi ça sert » est d'autant plus mobilisée que l'on juge les élèves *a priori* peu intéressés par la chose scolaire. De plus, le contexte de l'emploi rend prioritaire le caractère « rentable » de ce que l'on apprend. Il n'y a là rien de méprisable : réussir sa vie ne se réduit pas à passer dans la classe supérieure grâce aux savoirs scolaires accumulés, chacun a besoin de trouver un débouché dans le monde du travail tel qu'il est. Il n'en demeure pas moins qu'il est fort hasardeux de délimiter l'utile d'aujourd'hui par rapport aux incertitudes de demain. De plus, tenter de motiver les élèves par l'utile les rend... utilitaristes et tue le sens de tous les apprentissages à l'utilité incertaine, sans compter les déceptions que la vie leur réservera à cet égard.

En filigrane, il y a la question de savoir quelle éducation l'on promet si l'on accepte cette dictature de l'utile. La philosophe Martha Nussbaum **(5)** dénonce une éducation « tournée vers le profit ». Elle promet au contraire une éducation à la démocratie, développant l'indépendance d'esprit, l'imagination et la capacité d'empathie, et fondée pour ce faire sur les humanités et les arts. Il ne s'agit pas de promouvoir une discipline de plus, mais un état d'esprit, en invitant les élèves à se mettre dans la peau d'un personnage de roman, à analyser leurs émotions devant une œuvre d'art, à s'étonner de si bien comprendre les propos d'un auteur – philosophe ou politique – datant de plusieurs siècles... Éduquer, ce serait aussi permettre aux élèves d'éprouver le plaisir des découvertes gratuites, le plaisir de surmonter la difficulté d'un raisonnement, le plaisir de comprendre, de « retrouver le sens des savoirs et de la culture »... **(6)**

Si les débats savoirs *versus* compétences sont si vifs, c'est parce qu'ils interrogent la nature, l'ambition et les modalités d'une éducation qui ne se réduit pas à la transmission de savoirs. La notion de compétence a le mérite d'explicitier les objectifs que l'on vise et par conséquent d'ouvrir le débat sur ce que doit être le projet éducatif de notre école : si l'on peut contester le caractère démocratique des directives européennes en matière de compétences à transmettre, est-on si sûr que la façon dont le monde académique liste les savoirs disciplinaires à mettre au programme l'est beaucoup plus ? Une véritable réflexion sur la culture à dispenser à tous exige de dépasser l'opposition savoirs/compétences **(7)**, mais aussi de se poser d'autres questions, peut-être (encore) plus dérangementes, celle du bien-fondé du monopole de l'école et des spécialistes d'une discipline sur l'éducation, de la valeur formatrice d'une éducation par le « tout intellectuel ».

(1) Voir Françoise Ropé et Lucie Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, L'Harmattan, 2003.

(2) Voir Martine Fournier, « [École : l'instruction contre l'éducation](#) », *Sciences Humaines*, n° 178, janvier 2007. Disponible sur www.scienceshumaines.com/

(3) Voir Christian Laval et al., *La Nouvelle École capitaliste*, La Découverte, 2011, ou Angélique Del Rey, *À l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*, La Découverte, 2010.

(4) Voir Marcel Crahay, « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la connaissance en éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 154, janvier-février-mars 2006.

(5) Pour une présentation de ses thèses, voir www.laviedesidees.fr/L-utilite-sociale-des-humanites.html.

(6) M.Gauchet « Contre l'idéologie de la compétence, l'école doit apprendre à penser » (*Le Monde*, 02/09/2011). Voir aussi Marie-Claire Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Bayard, 2002.

(7) Voir les réflexions de Philippe Perrenoud : « Le socle et la statue », *Cahiers pédagogiques*, 2006, n°439, 16-18.

Éducation : la carotte ou le bâton ?

Les parents aimeraient transmettre aux enfants des valeurs, des goûts, une culture qui soient le reflet d'une identité familiale. Mais comment s'y prendre ?

Paru en 2011, *L'Hymne de bataille de la mère Tigre* (1) a fait grand bruit des deux côtés de l'Atlantique. Son auteure Amy Chua, d'origine chinoise, diplômée de Harvard et mariée aux États-Unis, y raconte comment elle a éduqué ses deux filles selon un mode d'éducation à la chinoise. Hors de question pour elle de suivre le modèle occidental qu'elle considère comme trop permissif et voué à l'échec. Pour Sophia et Louisa, obligation d'être les meilleures à l'école au prix de nombreuses heures de travail assidu chaque jour, de jouer du piano ou du violon (exclusivement) et d'être des virtuoses, d'apprendre le mandarin... En bref, une obligation d'excellence dont le prix à payer se décline dans toute une liste d'interdits : pas de jeux ni de « soirées pyjama » avec les copines, pas de télévision ni de console de jeux, aucune possibilité de contester ou de choisir !

Pourquoi un tel succès pour un ouvrage décrivant une mère inflexible, très dure aux yeux de bien des parents occidentaux ? Plusieurs raisons à cela. D'une part, une fascination pour une réussite brillante dont rêvent beaucoup de parents et qui est devenue une véritable injonction pour bien des jeunes. En contrepoint, la difficulté à éduquer les enfants, à les motiver pour les études et à leur transmettre des valeurs et une culture qui soient le reflet de l'identité familiale et des aspirations parentales.

De la mère Tigre à Super Nanny

Les nouvelles formes d'éducation apparues dans les pays occidentaux depuis un demi-siècle seraient-elles allées trop loin dans la permissivité, le souci du respect des droits de l'enfant, la priorité donnée à sa créativité, son épanouissement et son libre choix ? Faut-il laisser les

chères têtes blondes et brunes choisir leurs activités, leurs manières de s'habiller, de communiquer, de régler leurs rythmes de vie, et cela au prix des apprentissages scolaires, familiaux ou sociaux ? Des parents appellent au secours comme on a pu le voir avec le succès d'une émission comme *Super Nanny*. Les enseignants, eux, se disent désarçonnés devant le manque d'entrain de leurs élèves à se plier aux exigences de l'institution scolaire...

Toutes ces questions posent le problème de la transmission éducative. Voici plusieurs années que le débat fait rage chez les psychologues, sociologues et éducateurs. Sans aller jusqu'aux extrémités décrites par A. Chua, les uns réclament un retour à une éducation plus ferme (2). Mais les transformations qui travaillent la société depuis un demi-siècle ont changé le regard porté sur les enfants. La psychologie, la psychanalyse, la pédagogie et les sciences humaines se sont penchées sur les meilleures conditions de son développement affectif et cognitif, et en ont fait une période bien spécifique de la vie.

C'est pourquoi, explique François de Singly, « *l'enfant n'est plus défini avant tout en tant que fils ou fille, en tant que "petit" devant être soumis à l'autorité, il doit chercher à devenir lui-même (3)* ». Pour ce sociologue, le temps est révolu où l'objectif prioritaire de l'éducation était dicté par la conformité aux normes sociales, le respect des règles et d'une discipline permettant à chacun de trouver la place qui lui était assignée. Depuis les années 1960, nous sommes entrés dans l'ère de l'« individualisme démocratique ». Le but premier de l'éducation est alors de conférer à chacun son autonomie. Et la construction de cette autonomie repose moins sur une transmission verticale et autoritaire que sur des apprentissages actifs et sur les choix individuels de l'enfant.

À la recherche de la bonne distance

Il faut ajouter à cela que, durant le XXe siècle, les psychologues qui se sont penchés sur le développement de l'intelligence ont apporté de l'eau au moulin de ces transformations. Avec Jean Piaget, Lev Vygotski ou Jerome Bruner, les théories constructivistes ont présenté l'enfant comme l'acteur de ses apprentissages et conféré à l'adulte éducateur un rôle de médiation et d'accompagnement dans sa trajectoire éducative (4). Comme l'a bien expliqué le pédagogue Philippe Meirieu, la transmission des savoirs et des valeurs ne peut se concevoir « *en termes mécaniques ou comme un rapport de force (...). L'apprentissage humain n'est jamais simple inculcation, il est toujours simultanément appropriation de connaissances et construction de la personne (5)*. »

F. de Singly de son côté décrit le développement enfantin comme un voyage de découverte de soi et du monde, dans lequel les parents seraient des accompagnateurs attentionnés. Ils ont pour mission de garantir, d'une part, sa sécurité et, d'autre part, « *de créer un environnement favorable afin que l'enfant puisse découvrir le sens des règles et celles qui lui correspondent le mieux à l'intérieur de ce cadre (...). L'éducation démocratique n'est pas le laisser-faire, l'obéissance est également requise mais n'occupe pas du tout la même place dans le dispositif.* »

C'est peut-être là d'ailleurs que tout se complique... Car dans cette perspective, le rôle des parents et des éducateurs est loin de s'estomper. Il exige même une présence beaucoup plus attentive, un encadrement à la fois souple et bienveillant tout en étant suffisamment riche pour offrir au jeune les nourritures terrestres et intellectuelles qui lui apporteront à la fois épanouissement et réussite. D'où le stress de nombreux parents, toujours plus demandeurs de

réussite et de perfection, qui remplissent l'emploi du temps de leur progéniture d'activités multiples – sport, musique, apprentissage de langues... – tout en surveillant fébrilement le bon déroulement du travail scolaire. D'où leur désarroi devant une difficulté à trouver la bonne distance pour éduquer démocratiquement, transmettre certaines valeurs qui leur sont chères sans les imposer, maintenir l'enfant sur un chemin prometteur. Négocier, expliquer, aménager, telles sont les préoccupations des parents actuels qui tentent de maintenir le cap, de transmettre des marqueurs de l'identité familiale, sans toutefois verser dans l'autoritarisme. Ce type d'éducation nécessite ce que certains psychologues appellent une « autorité positive ».

Alors, laxiste l'éducation à l'occidentale ? Il faudrait peut-être parler d'un modèle démocratique qui se cherche, connaît ses failles mais aussi ses réussites, trop souvent oubliées. Des études récentes montrent que la plupart des adolescents se sentent bien dans leur peau (6) et, si l'on a souvent tendance à mettre l'accent sur l'échec de certains, la majorité d'entre eux ont des parcours scolaires plus qu'honorables.

De son côté, malgré la réussite de ses filles, A. Chua ne cache pas les signes de rébellion qu'elle commence à rencontrer à l'adolescence de sa cadette : devant le refus de sa mère de l'emmener chez le coiffeur sous prétexte qu'elle n'avait pas fait suffisamment d'heures d'entraînement au violon, celle-ci se coupe les cheveux dans tous les sens. Quant à l'aînée, plus docile, elle s'enhardit à formuler quelques reproches sur les exigences excessives de sa mère... A. Chua s'interroge même à la fin du livre sur le bien-fondé de ses méthodes dans le contexte des démocraties occidentales.

Toujours est-il que, sur la question de l'autorité et de la transmission, le débat reste vif. Mais que les Français, nombreux à être adeptes de l'autoflagellation, se rassurent, un livre, récemment paru aux États-Unis, fait l'apologie de l'éducation à la française (7) : aux yeux de l'auteure, la France offrirait même un véritable modèle éducatif pour beaucoup. 1

(1) Amy Chua, *L'Hymne de bataille de la mère Tigre*, Gallimard, 2011.

(2) Aldo Naouri, *Éduquer ses enfants. L'urgence aujourd'hui*, Odile Jacob, 2008.

(3) François de Singly, *Comment aider l'enfant à devenir lui-même ?*, Armand Colin, 2009.

(4) voir Martine Fournier et Roger Lécuyer (dir.), *L'Intelligence de l'enfant*, éd. Sciences Humaines, 2009.

(5) Philippe Meirieu, « [Transmettre, oui... Mais comment ?](#) », *Sciences Humaines*, hors-série n° 36, mars-avril-mai 2002.

(6) Enquête Ipsos Santé/fondation Pfizer, « Les ados vont bien contrairement à ce que pensent les adultes », 2012, www.fondation-pfizer.org

(7) Pamela Druckerman, *French Children Don't Throw Food*, Doubleday, 2012.

Flora Yacine

La sanction du fil à plomb

Philosophe au départ, Matthew Crawford a découvert, en ouvrant un garage, les vertus du travail manuel artisanal. C'est fort de cette expérience qu'il défend que tout travail manuel requiert de l'intelligence. Initier à des activités manuelles serait à ses yeux plus formateur que faire comme si tous les élèves étaient de petits intellectuels en puissance...

Bien sûr, le travail intellectuel nous libère des tâches les plus physiques, mais en cherchant à nous affranchir de toute activité manuelle, nous subissons d'autres contraintes : tout ce qui est « matériel » devient mystérieux, puisqu'on ne manipule plus directement, et l'on est dépendant de ceux qui savent. Du côté des emplois dits intellectuels, les tâches à accomplir, la responsabilité de chacun, sont bien plus floues, et l'image que l'on parvient à donner aux autres devient le critère d'évaluation principal, ce qui entraîne un sentiment d'insécurité psychologique et d'incomplétude, à l'opposé de la « sanction du fil à plomb »... Ceci vaut pour les étudiants : de plus en plus longtemps coupés du réel, ils deviennent inemployables dans les métiers manuels sans pour autant être capables d'exercer des professions véritablement intellectuelles. On voit mal comment ils seraient préparés au contact éventuellement brutal avec les choses, comment ils pourraient faire preuve d'indépendance d'esprit et d'audace, surtout, comment ils n'auraient pas le sentiment que l'on peut toujours à force de rhétorique se sortir d'une situation. Avec malice, M. Crawford va jusqu'à dire : « *À partir d'un certain niveau de la hiérarchie sociale, les individus censés prendre les grandes décisions qui nous affectent ne semblent guère avoir le sens de leur propre faillibilité* », évoquant aussi le sentiment d'infailibilité des *traders* de Wall Street, alors que tout artisan réparateur sait bien que les choses peuvent mal tourner.

• ***Éloge du carburateur. Essai sur le sens et la valeur du travail***

Matthew Crawford, La Découverte, 2010.

Marie Duru-Bellat

Marie Duru-Bellat

Sociologue, professeure à l'IEP-Paris et chercheuse à l'Observatoire sociologique du changement, elle a publié, entre autres, *Le Mérite contre la justice*, Presses de Sciences Po, 2009.