

L'approche par compétences en philosophie.

Guillermo Kozłowski (CFS asbl)

Programme universel pour tout type d'enseignement sur les cinq continents. Défendu, voire imposé, par toutes les instances internationales et la plupart des États. L'approche par compétences est un phénomène étrange, une méthode qui, bien que récente, est aujourd'hui préconisée partout dans le monde.

Comment une telle unanimité est-elle devenue possible ? Comment en est-on arrivé à un tel consensus ? Difficile d'y répondre. On peut même remarquer que, non seulement le consensus est presque unanime, mais en plus il semblerait qu'on n'ait rien dû faire pour y « arriver ». Il était déjà là, avant même de commencer à discuter, car il n'y a pas eu besoin d'en débattre. Ou du moins, on ne l'a pas fait. Un peu à la manière du contrat social pensé par Rousseau, ce contrat n'est pas le résultat d'un accord ; on ne demande à aucun citoyen de le signer, il est toujours « déjà-là ». Pourtant, contrairement au contrat de Rousseau, l'approche par compétences est arrivée à point à un moment donné, et il n'y a pas très longtemps de cela. Autre paradoxe, pas de débat, pas beaucoup de discours, mais l'application de cette approche ne se fait pourtant pas facilement, ça « grince » un peu partout sur le terrain. Mais sans que l'on sache très clairement pourquoi, et surtout sans qu'on exprime clairement pourquoi.

Le colloque organisé par le Collège international de Philosophie en novembre 2010¹, et auquel nous avons participé, fut l'occasion d'ouvrir le débat sur la question. À partir de ce débat, nous tenterons de penser les enjeux de l'approche par compétences dans l'enseignement de la philosophie. En ayant néanmoins la conviction que cela permettra aussi de penser les enjeux de cette approche dans d'autres matières à enseigner et surtout dans la formation professionnelle où il n'y a pas eu de débat. Il ne s'agit donc pas de s'occuper de la philosophie comme une matière à part, mais au contraire d'essayer d'élargir le débat qui, pour le moment, a lieu dans l'enseignement de la philosophie.

Pourquoi installer une approche par compétences dans l'enseignement de la philosophie ?

Voici ce qu'on peut lire dans le rapport récent, publié par l'UNESCO en 2007 et intitulé : *la philosophie une école de la liberté : Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe : État des lieux et regards pour l'avenir*

Tout d'abord un constat

Voici comment s'enseigne majoritairement la philosophie : « *On apprend à philosopher en écoutant un cours ou en lisant un philosophe, qui nous introduit à la pensée elle-même par le mouvement d'une pensée en acte. Épouser comme auditeur ou lecteur ce déploiement théorique du concept*

1 Colloque "Philosophie de l'enseignement - Enseignement de la philosophie : De la transmission des savoirs à la formation de compétences" Co-organisé par le Collège International de Philosophie (CIPH) et le Comité d'organisation des 10èmes Rencontres sur les Nouvelles Pratiques Philosophiques. Ce colloque eut lieu le 19 novembre 2010 au siège de l'Unesco

dans le cours ou le texte, c'est alors se mettre philosophiquement en route, par le seul entraînement réflexif du Maître, professeur ou grand philosophe. Cette conception renvoie à un modèle de l'apprentissage très transmissif, qui présuppose le charisme d'un Maître, la relation antique Maître-disciple, un élève séduit, motivé, attentif, etc. Mais qu'en est-il dans un enseignement démocratique de masse, quand la philosophie s'adresse à tous, où l'enseignant est un professeur, un professionnel de la pédagogie, et pas seulement un philosophe ?»²

Ensuite un questionnement de cette forme d'enseignement

Quelle est sa pertinence ? Est-ce que l'on ne devrait pas chercher un type d'enseignement «*Où l'enseignement doit s'attacher à intéresser des élèves pas forcément acquis d'emblée à son intérêt théorique et pratique, et qui, lorsqu'ils sont notamment issus des classes populaires, n'ont pas forcément les mêmes normes linguistiques et culturelles que l'école et ses enseignants.* »³. Est-ce que la méthode d'enseignement transmissive n'entraîne pas une forte inégalité ? N'est-elle pas accessible aux enfants dont elle fait partie du « capital culturel » et au contraire hermétique pour les autres ?

À partir de ce constat émerge la proposition d'une nouvelle approche pédagogique.

« D'où une orientation plus récente de la didactique de la philosophie, à la fois plus cohérente avec une démocratisation de l'enseignement philosophique et avec les recherches scientifiques sur le processus enseignement-apprentissage. Elle s'intéresse davantage à l'élève comme apprenti philosophe, à ses démarches d'apprentissage, à ses difficultés, qu'au professeur; à son savoir sur les doctrines et à la manière dont il les expose. Elle réfléchit à la façon dont un enseignant, avec une double formation, philosophique et pédagogique-didactique, peut aider les élèves à franchir des obstacles, particulièrement celui des pseudo-certitudes que leur confèrent leurs opinions. Il s'agit donc davantage d'une didactique de l'apprentissage du philosophe que de l'enseignement de la philosophie. »⁴

Il s'agit du point de départ de l'approche par compétences, qui consiste à mettre l'élève au centre du système éducatif. S'occuper davantage de ce que l'élève comprend dans ce qu'on lui apprend. Aller même plus loin, s'occuper de ce que l'élève peut effectivement faire avec ce qu'on lui apprend. C'est-à-dire qu'on ne peut plus se contenter de lui donner des savoirs à mémoriser, mais qu'il faut se soucier de sa capacité à mobiliser ces savoirs ; non seulement de pouvoir les connaître mais aussi de pouvoir les utiliser.

Dans son article « De la question des compétences en philosophie » Vincent Granger explique son intérêt pour l'approche par compétences de la manière suivante:

« La notion de compétences nous intéressait, dans une approche plus cognitiviste. Elle nous apparaissait comme opportune à introduire dans une discipline très magistrocentrique, où l'enseignant se focalisait sur sa relation à une discipline qui l'avait passionné dans ses études, et sur laquelle il se demandait, maintenant qu'il avait passé un concours de haut niveau théorique, ce qu'il allait magistralement exposer à des élèves. Ce qu'il allait « dire, et non faire faire ». L'approche par compétences nous semblait propice à une décentration pédagogique : pas seulement réfléchir au contenu d'un cours, mais comprendre ce qui se passe quand un élève cherche à apprendre à philosopher, les difficultés auxquelles il est confronté, les démarches pédagogiques et didactiques,

2 *La philosophie : une école de la liberté*, édition UNESCO, 2007, Chapitre I, p. 10. Sauf indication contraire, les citations du rapport sont issues du chapitre I pour lequel Michel Tozzi a fourni « le socle... dont l'esprit et la lettre ont été amplement conservés » d'après une note en début du document.

3 *La philosophie : une école de la liberté*, idem

4 *La philosophie : une école de la liberté*, idem

les exercices, situations et outils qui peuvent lui faciliter la tâche. Bref, ne pas seulement communiquer sa réflexion personnelle en tant que « philosophe », ou les *connaissances* académiques des problématiques philosophiques, de l'histoire de la philosophie (relation du maître au savoir philosophique), mais les *compétences* à faire acquérir aux élèves pour qu'ils apprennent à penser par eux-mêmes, notamment en apprenant à lire philosophiquement un texte ou rédiger une dissertation. »⁵ Il abordera ensuite des compétences d'un point de vue plus « puéro-centré »

Pour sa part le rapport de L'UNESCO, basé dans les travaux de Michel Tozzi, propose une réflexion équivalente : « *La formation classique consiste le plus souvent dans la connaissance des grandes doctrines philosophiques qui parsèment l'histoire de la philosophie occidentale. Par rapport aux paradigmes doctrinaux ou historiques, il y a plus rarement un paradigme problématisant, qui insiste sur les problèmes philosophiques, et apprend aux élèves à les formuler et à s'y confronter... Il s'agit là essentiellement de transmettre un contenu, des idées, un patrimoine. Mais cette pédagogie a cependant des limites, car avoir des connaissances ne suffit pas à former des compétences* »⁶.

Finalement, on ne demande rien de très contestable. Voici ce qu'on attend de la part des élèves : « Quelles compétences attendues des élèves ? Tout va dépendre du sens donné aux mots « philosopher », et « apprendre à philosopher », quand il s'agit d'enfants et d'élèves. Les différentes définitions qui existent entretiennent un certain rapport avec la tradition philosophique : le questionnement chez Socrate, l'étonnement chez Aristote, le doute chez Descartes, etc. Une certaine conception de la philosophie comme éveil et développement d'une pensée réflexive de type rationnel est ainsi privilégiée. »⁷.

Les enseignants ne sont pas en reste : « Quelles compétences développer chez les enseignants ? La compétence la plus générale est probablement de savoir faire apprendre aux élèves à philosopher, à penser par eux-mêmes. Cela implique de favoriser l'émergence de leur questionnement et de les aider dans leur cheminement de recherche. Pour ce faire, s'agissant de questions philosophiques, le Maître doit exercer dans sa classe une vigilance anti-dogmatique et anti-relativiste. »⁸.

Au regard de cette présentation, on pourrait raisonnablement justifier l'absence de débat par le peu de nouveauté des constats établis ou les pistes avancées. C'est à peu près ce que défendaient les pédagogies actives des années 60. On pourrait conclure que les « grincements » de ceux qui rechignent à appliquer cette approche par compétences seraient simplement le fruit des articulations trop longtemps restées immobiles d'enseignants conservateurs ou tout bonnement... feignants. Les réfractaires seraient donc des enseignants privilégiant un enseignement disciplinaire où les élèves apprennent par cœur des savoirs gravés dans le marbre ou encore de feignants préférant le statut quo plutôt que d'améliorer leur pratique.

Quel est donc le problème de cette approche ?

Cette approche demanderait aux enseignants d'être un peu plus attentifs à l'efficacité de leur enseignement, d'être ouverts d'esprit face à la diversité de leurs élèves, tout en leur laissant une marge de manœuvre importante. Les compétences qu'ils doivent fournir aux élèves dépendent de leur conception de la philosophie, Platon, Aristote, Descartes... et une simple référence à la raison réflexive. Il est probable que Nietzsche n'entrerait pas tout à fait dans le système éducatif, qu'il faudrait le passer en fraude, mais sa pensée ne semble pas être contre-indiquée non plus. Puis, s'agissant de Nietzsche, ce serait plutôt un hommage. Au fond, cette définition échappe aux

5 Vincent Granger, *De la question des compétences en philosophie*, consultable à l'adresse suivante : <http://www.philotozzi.com/2008/01/de-la-question-des-comptences-en-philosophie/#hide>

6 *La philosophie : une école de la liberté*, op.cit p. 12

7 *La philosophie : une école de la liberté*, op.cit, p. 20

8 id.

problèmes parce qu'elle est tellement large qu'il n'y a rien à débattre. Mais surtout, en gros, quoique contestable cette définition de la philosophie correspond à la pratique académique majoritaire. Elle ne change rien de fondamental dans le contenu. Il s'agit essentiellement d'une manière de faire, d'une question technique et cela mérite-t-il un débat ?

Que fait-on ?

Quelles sont donc les compétences que l'on doit concrètement enseigner ? Voici quelques exemples, « Il s'agit de l'apprentissage de la langue maternelle et de la maîtrise de l'oral ; l'apprentissage de la citoyenneté ; l'apprentissage de l'argumentation ; l'apprentissage de l'esprit critique. »

Mais aussi « ...poser leurs questions essentielles, accéder à un contact précoce avec l'esprit philosophique, acquérir un esprit de recherche habité par le sens et le désir de vérité, acquérir des outils critiques nécessaires en tant qu'individus pour comprendre et affronter la vie et en tant que citoyens pour alimenter le débat public, conforter la démocratie, et résister aux propagandes trompeuses. »⁹

« A. Destailleur-Bigot, professeur des écoles, formatrice à l'IFP de Lille et chargée de cours à Lille III. en sciences de l'éducation (philosophie pour enfants), dégage la présence chez les élèves de certaines attitudes : l'écoute, la communication, la coopération, et certaines compétences, d'ordre *pragmatique, interactionnelle, discursif, linguistique et de recherche.*

« Pour chacune de ces compétences, nous avons déterminé des *indicateurs de compétences* qui correspondent aux comportements des élèves attendus et observés dans notre analyse. Par exemple, pour la *compétence discursive* : identifier, reconnaître et utiliser à bon escient les conduites adéquates à la situation et suivant le rôle tenu dans la DVP. Notamment exemplifier/contre-exemplifier, argumenter/contre-argumenter, justifier, reformuler, approuver/désapprouver, questionner, demander des précisions, synthétiser, comparer, formuler une hypothèse, énoncer une idée. »¹⁰

Il est difficile de définir les compétences, il n'y a pas deux auteurs qui proposent les mêmes, donc, là-dessus il n'y a pas de consensus possible. Tous les articles sur les compétences soulignent cette difficulté. Le rapport de l'UNESCO que nous avons abondamment cité en relève au moins un par chapitre. Ainsi en sa page 20, on se pose la question: « Quel sont les indicateurs de la philosophicité de la démarche ?, peut-on les traduire en compétences ? Ceci est un problème complexe. La pédagogie par objectifs trouve ses limites en philosophie, parce que la pensée n'est pas un comportement observable et mesurable. La prudence est donc de mise dans la définition des capacités et des compétences spécifiquement philosophiques, car celles-ci dépendent de définitions philosophiques et didactiques du *philosopher* qui ne sont pas forcément l'objet d'un consensus. Par exemple, si on pense qu'on peut apprendre à philosopher par la pratique de la communauté de recherche, ou par la DVP¹¹, il faudra alors travailler en classe la compétence à discuter philosophiquement. D'autres définitions des compétences attendues des élèves ou de leur formation sont possibles, l'essentiel étant de tenter de les définir, mais sans les figer.». Alors tout comportement peut-il être une compétence ? Certainement pas. Autre question: tout comportement *utile* est-il une compétence ? Utile à quoi dans ce cas ? Le texte de l'Unesco ne le dit pas. Fin du paragraphe. Fin des difficultés, semble-t-il aussi, car le paragraphe suivant retrace les compétences nécessaires pour les enseignants. Un peu comme s'il suffisait de nommer les difficultés pour qu'elles disparaissent.

⁹ *La philosophie : une école de la liberté*, op.cit. p.14

¹⁰ Vincent Granger, *De la question des compétences en philosophie*, op. cit.

¹¹ Discussion à visée philosophique

Des détails

Or, plus on regarde ces exemples et plus on est perplexe. Étant donné la définition, il était prévisible que l'on obtienne des choses très diverses, mais il y a autre chose. En effet, on parle des compétences aussi bien comme moyen pour faire de la philosophie que comme objectif de la philosophie. Les compétences sont conçues comme des capacités à enseigner et en même temps comme des capacités propres au genre humain qu'il s'agit de développer. Mais ce qui est plus troublant, c'est qu'elles semblent être toutes à la fois dans chacun des exemples. En effet, on s'attendrait à ce que différents États en aient des interprétations diverses. Or, chacun conçoit les compétences comme étant à la fois du domaine du biologique et du social.

En effet, dans le passage de la première définition, des compétences d'un élève aux différentes listes de compétences attendues concrètement, les choses ont un peu changé. La définition « théorique » témoigne d'une volonté d'éveiller un questionnement socratique, un étonnement aristotélicien, un doute cartésien comme attitude nécessaire pour faire de la philosophie. De privilégier une « pensée réflexive rationnelle ». A regarder de près, les résultats attendus des compétences laissent également apparaître un deuxième élément : les compétences sont aussi des éléments que l'on souhaite obtenir via l'enseignement de la philosophie. On lui demande aussi bien d'apprendre la langue maternelle que de la maîtriser oralement, de faire des élèves des citoyens que de leur apprendre les valeurs démocratiques ou à prendre la parole en public.

Comme le dit le « rapport sur la progressivité en philosophie » dans son point 7, « les programmes doivent intégrer dans leur formulation les compétences visées... ». Les compétences telles qu'elles apparaissent dans les programmes, sont clairement le moyen *et* le but de l'enseignement de la philosophie.

La première difficulté de l'approche par compétences ainsi conçue, lorsqu'on vise des compétences « citoyennes », est qu'il n'est plus question désormais de philosophie, mais de morale, donc d'un outil pédagogique avec des connaissances philosophiques.

Prenons la question de la démocratie, elle est donnée comme exemple dans le rapport de l'UNESCO. « Certains soutiennent par exemple que dans la position de Lipman, on ne fait pas de la philosophie pour elle-même ni pour la valeur émancipatrice de la pensée, mais pour une cause qui lui est extrinsèque, à savoir la démocratie, voire la prévention de la violence et il y aurait là instrumentalisation de la philosophie et détournement de la discipline. Mais l'argument ne tient que pour les philosophes non démocrates, car celui qui, tel Rousseau, a une conception démocratique de la politique ne verra aucun inconvénient à une pratique, comme dit Diderot, de « philosophie populaire ». La solidarité entre une philosophie politique qui promeut la démocratie et une philosophie à l'usage de tous les enfants sous forme « discussionnelle » est donc cohérente. Car le débat est consubstantiel à la démocratie, et la discussion problématisante, conceptualisante et argumentative, instaure une démarche de mise en question philosophique de ses opinions »¹²

Désormais, la philosophie serait divisée en philosophes démocrates et non démocrates¹³. On prend ceux qui servent à démontrer ce qu'on doit démontrer d'après les programmes et on oublie les autres.

Voici une problématique soulevée par Alain Badiou : « Il semble qu'il est difficile de s'en prendre à l'opinion comme cependant il semble que depuis Platon ce soit le devoir de toute philosophie.

12 id., p 7

13 C'est juste un détail, mais cela suppose déjà un accord entre les opinions du philosophe et son œuvre. Tout comme cela suppose que l'on puisse juger le caractère démocratique ou non de ses opinions (ou de ses intentions). Faut-il donc faire un procès politique de chaque auteur avant de le lire ?

Premièrement, n'est-elle pas le contenu immédiat de la liberté la plus considérée dans nos pays je veux dire ceux où la forme de l'État est la démocratie parlementaire -, la liberté d'opinion ?

Deuxièmement, n'est-elle pas un autre nom de ce que l'on sonde, de ce que l'on choisit, de ce que, si possible, l'on achète, à savoir l'opinion publique ? »¹⁴.

Comment savoir quelle était son intention quand il a avancé cet argument ? Quoi qu'il en soit, il nous permet de continuer la réflexion. D'un point de vue philosophique, il est utile. Il est même important que cet argument soit avancé lorsqu'on travaille la question de l'opinion. Maintenant est-ce qu'il va contribuer à la paix dans le monde ? Développer la compétence être citoyen ? Être démocrate ? On peut répondre « oui » et justifier, mais la vérité est qu'on n'en sait rien. Quoi qu'il en soit, démocratique ou pas, il est nécessaire pour penser. Peut-être nous mènera-t-il à envisager la démocratie et la citoyenneté d'une toute autre manière, ou les contester... Ce qui est sûr, c'est que si on veut arriver à la conclusion que la démocratie est « bien », il y a des voies plus rapides et moins raides. Ceci d'autant plus que l'on confond démocratie et consensus social.

Mais aussi, peut-on accepter que tout ce qui sort du cadre très délimité, dans le temps et dans l'espace, de la démocratie parlementaire tombe dans le domaine de l'impensable ?¹⁵ Où encore si on institue le « débat démocratique » comme forme canonique de la pensée, comment peut-on critiquer le règne de l'opinion ? Et plus largement, si l'objectif est de conclure, pourquoi utiliser un type de pensée qui s'occupe essentiellement des problèmes ?

D'où cette autre question, qui est de savoir la nature de ces compétences que l'on souhaite mettre autant en avant ? Les compétences sont-elles des caractéristiques propres au genre humain ? Ou sont-elles culturelles ?

Dans les discours sur les compétences, on passe allègrement de l'une à l'autre. Or si les compétences sont innées il faut le prouver scientifiquement. Et si elles sont culturelles alors ce n'est plus aux pédagogues de les choisir. De quel droit des techniciens pourraient choisir le sens de l'éducation ? Une troisième possibilité, beaucoup plus inquiétante, les compétences c'est une manière de rendre naturelles certains choix sociaux, de fabriquer une norme. Car si posséder certaines compétences est normal, en être dépourvu fait de nous un être anormal.

« Et, pourtant, sous couvert d'évaluer la façon dont les élèves sont capables de mobiliser leurs savoir en situation, l'approche par compétences normalise à nouveaux frais : il est normal d'avoir le désir d'apprendre, il n'est pas normal de ne pas l'avoir, normal d'aimer réaliser des nouveaux projets, pas normal de pas aimer cela... normal d'avoir l'esprit d'initiative, pas normal de pas l'avoir... Le nouveau pouvoir normalisateur, celui des compétences, consiste en un formatage de la façon qu'on a d'acquérir le savoir et de restituer des situations types censées représenter la vie moderne, la vie « réelle ». On peut d'ailleurs s'en convaincre rapidement en comparant les anciens textes réglementaires avec les nouveaux. Dans les anciens, il n'était question que d'attitudes à faire acquérir globalement, sous la forme d'un esprit à transmettre : désormais, il s'agit de comportements à inculquer »¹⁶. Bref dans la mesure où l'on a décidé que certains comportements étaient normaux on est, non pas fautifs, mais anormaux si on ne les réalise pas. Et... c'est à nouveau la question du bio-pouvoir qui refait surface.

Mais on peut aussi présenter les choses autrement : il faut bien justifier que la philosophie sert à quelque chose. Et « la réponse selon laquelle la grandeur de la philosophie serait justement de ne servir à rien est une coquetterie qui n'amuse même plus les jeunes gens »¹⁷

Les compétences permettent de penser en termes d'efficacité. Pour penser en termes d'efficacité, il faut penser en termes de résultat atteint ou manqué. Les compétences, c'est essentiellement une

14 Alain Badiou, *Second manifeste pour la philosophie*, Fayard, Paris, 2009, p. 19

15 N'aurait-on pas alors l'impression de vivre dans une sorte de forteresse assiégée par des forces obscures... ?

16 Angélique del Rey, *L'école des compétences*, La découverte, 2010, p. 124.

17 Gilles Deleuze et Félix Guattari, *Qu'est-ce que la philosophie ?*, Editions de Minuit, Paris, 2005 (rééd), p. 12.

manière de concevoir les résultats attendus. C'est aussi ce que soutient Angélique del Rey dans son ouvrage sur l'école des compétences. « ...plus encore qu'à travers la formation, c'est à travers l'évaluation que les compétences se sont imposées en France. Je rejoins ici les analyses des sociologues Françoise Ropé et Lucie Tanguy, pour qui l'esprit de la réforme de l'éducation française par les compétences consiste à « enseigner les mêmes contenus, mais faire un enseignement contraint par les modalités d'évaluation » les critères d'évaluation sont partie intégrante de la définition d'une compétence, ils ne sont pas « à côté » ou en plus... »¹⁸.

Faut-il s'arrêter là ? Encore une fois cette question se pose. On a constaté quelques avantages, quelques inconvénients, mais surtout on se rend compte qu'il n'y a pas besoin de « tirer la sonnette d'alarme ». Au fond, rien n'empêche de prendre quelques éléments de l'enseignement par compétences et d'enseigner la philosophie de la même manière, raconter un peu ce qu'on fait à la manière des compétences. Ce n'est pas un problème, même si on n'est pas trop d'accord. C'est bien ce qui se passe un peu partout. On grogne, on maquille, on perd du temps, de l'énergie à romancer selon le goût des compétences. Mais on s'en sort. Il s'avère cependant nécessaire d'aller plus loin pour comprendre, mais aussi parce que ce n'est pas assez de ne pas appliquer les réformes sur les compétences à la lettre. Il faut aussi pouvoir mener un débat. Peut être que pour une fois, il faudrait aller plus loin, certes c'est un changement essentiellement technique, la manière de faire voire de présenter les choses plus que le fond. Or ces changements techniques sont rarement interrogés. Ce serait peut-être une des utilités de la philosophie.

Les compétences dans leur contexte.

Le premier mouvement serait de regarder un peu plus en détail d'où viennent les compétences. Certes, elles proviennent des sciences de l'éducation, notamment des pédagogies actives, mais pas seulement. Comme l'expliquent Gilles Deleuze et Felix Guattari, les concepts ont une histoire et un devenir. Une histoire, car ils sont composés « le plus souvent de morceaux ou des composants venus d'autres concepts ». Et d'un devenir « qui concerne cette fois son rapport avec les concepts situés sur le même plan. » C'est-à-dire que comprendre un concept implique aussi de comprendre sa généalogie, mais aussi les rapports qu'il entretient avec d'autres concepts. Il n'est donc pas abusif de penser le concept de compétences en tenant compte de l'ensemble des éléments qui s'y sont agencés, mais aussi l'ensemble conceptuel dans lequel il s'intègre¹⁹. Inutile de revendiquer la pureté d'un concept, sa véritable définition, car il est toujours composé de morceaux toujours en devenir, toujours en rapport avec d'autres concepts.

Angélique Del Rey identifie trois dynamiques qui se rencontrent dans cette diffusion universelle des compétences. Difficile à croire effectivement que les pédagogies actives des années 70 aient pris, toutes seules, une telle ampleur.

« Je suis parvenue à la conviction que la notion se cristallise au croisement de trois processus au moins dont aucun n'est éducatif en son essence. Le premier est psychométrique (au sens large) : c'est un processus de mesure et d'évaluation des « aptitudes », issu notamment de la recherche en psychologie cognitive (bien que celle-ci ne s'y réduise pas) et qui aboutira dans une évaluation-monde des résultats scolaires des élèves. Le deuxième est économique-politique, il commence après la guerre et consiste dans la planification des systèmes éducatifs au niveau mondial, s'appuyant sur la toute nouvelle économie de l'éducation : c'est un processus de modélisation de l'éducation comme

18 Angélique del Rey, *L'école des compétences*, La découverte, 2010, p. 28.

19 Voir Gilles Deleuze et Felix Guattari, *Qu'est-ce que la philosophie ?*, Editions de Minuit, Paris, 2005 (rééd), p. 23 et suivantes.

marchandise. Le troisième est un processus de gestion des ressources humaines...»²⁰

Il s'agit donc de trois sources qui se rencontrent, il n'y a donc pas de lien de cause à effet entre les unes et les autres ; on peut y revenir dans n'importe quel ordre.

Commençons par la planification de l'éducation, qui va se faire autour de la théorie du capital humain. Une conception apparue après la Première Guerre mondiale. C'est l'idée que l'enseignement est un investissement économique, dont le retour sur investissement est la croissance pour un État et un niveau de revenus plus important pour un individu. C'est par ce biais qu'il devient possible de penser la rentabilité de l'éducation.

À partir de cette prémisse, Théodore Schultz a développé la théorie du capital intégré (ce qui lui a valu le prix Nobel d'économie). Voici son raisonnement. « Bien qu'il paraisse évident que l'on acquiert des compétences et des savoirs utiles, on ne semble pas très souvent accepter cette évidence que ces compétences et savoir utiles sont sous la forme de capital et que ce capital est, pour une part substantielle, le résultat d'un investissement délibéré»²¹.

Ainsi, les États investissent dans l'éducation, et chacun d'entre nous devient son propre petit « trader » qui doit placer son temps dans un investissement qui lui semble intéressant. Et, tout comme on nous explique que la bonne santé de la bourse d'échanges est bonne pour la santé économique, c'est-à-dire la croissance, si les individus placent bien leur temps le capital humain se multipliera et amènera de la croissance.

« La notion de compétences est au centre de ce nouveau modèle : elle permet en effet d'articuler la valorisation de par l'éducation du capital propre à chaque individu, la rentabilité de l'investissement éducatif et l'enjeu de la croissance économique»²².

Chacun investit dans l'acquisition de compétences, ensuite certaines compétences s'avèrent plus ou moins rentables. D'autres donnent des pertes, elles n'ont pas de valeur sur le marché de l'emploi, elles ne produisent pas de croissance pour les états... Les « bonnes » compétences sont donc celles qui permettent la croissance, celles qui permettent de trouver un emploi, mais du coup c'est le marché qui dit ce qui est bon à être enseigné. Or l'approche par compétences rend cela possible en ceci qu'elle isole des éléments (chaque compétence) des unités qui font l'objet d'un investissement. On ne peut en effet ouvrir ce marché si l'on n'a pas précédemment découpé des unités. Étudier la problématique de la critique de l'opinion dans une société basée sur l'opinion est quelque chose de beaucoup trop complexe, trop singulier, impossible à évaluer. En revanche, une entreprise où un État peuvent tenter d'évaluer l'utilité et donc la rentabilité que peut avoir pour eux telle ou telle compétence. D'ailleurs, on parle bien de « valoriser » les compétences. Tout comme les valeurs de la bourse les compétences sont virtuelles, les liens avec les situations concrètes disparaissent et, avec elles, les problématiques singulières qui permettent de penser. Ce n'est pas une erreur, un dérapage si l'opinion prend tellement de place dans notre société. Et, pour pouvoir penser cela, il faut s'occuper de l'opinion telle qu'elle existe concrètement, telle qu'elle se diffuse et non de la démocratie telle qu'on la voudrait. La théorie du capital humain réduit ainsi la connaissance à une petite affaire privée.

Poursuivons avec le nouveau management, né dans les années 70 dans un contexte de début de crise. Le point central de leur réflexion est la nécessité de mieux gérer leur force de travail, la rendre

20 Angélique del Rey, *L'école des compétences*, La Découverte, Paris, 2010, p. 51

21 Théodore Schultz « investissement in human capital », *American economic review* (vol 51) , 1961. Cité par Angélique del Rey.

22 Angélique del Rey, id, p. 66

plus performante. D'où, entre autres pratiques, la volonté de « détecter, au sein de l'entreprise, des emplois types regroupant sous des compétences similaires des postes différents, des statuts différents et des branches différentes. »²³

Cela permet d'une part d'évaluer au plus près le travail réduit alors au moment dans lequel un travailleur met en place les compétences que l'on a précédemment définies comme faisant partie de ce travail.

D'autre part de rendre plus flexible et individualisée, « la qualification joue 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»²⁴

La question n'est pas d'être ou pas qualifié pour accomplir une tâche dans sa globalité, mais de descendre un niveau en dessous, découper cette tâche selon les compétences nécessaires et évaluer par rapport à chacune de ces compétences. Donc, avoir un contrôle plus fin sur chaque travailleur, aucun métier ne peut se protéger par son savoir-faire particulier parce que ce qu'on regarde ce sont des compétences universelles. Compétences dont on suppose qu'elles font aussi bien partie d'autres métiers.

C'est dans ce cadre qu'il est apparu l'idée d'une formation tout au long de la vie, non pas à l'idée qu'on peut toujours s'améliorer, mais à l'idée que l'on n'est jamais qualifié pour son métier. D'une part, on n'a jamais toutes les compétences nécessaires et d'autre part ces compétences ne sont pas particulièrement attachées à un métier. On ne doit plus penser en termes de métier, de tâches complexes donc difficiles à évaluer et valorisables. En effet quelqu'un qui a un métier ne peut être évalué que par rapport à ses pairs, ceux qui comme lui savent effectuer une tâche complexe. Cette tâche est plus facile à valoriser, car difficile à réaliser. Et aussi plus facile à défendre.

Mais aussi, pouvoir changer plus facilement les gens dans des tâches différentes est une manière d'empêcher que les salariés où les ouvriers s'approprient leur travail. D'où l'intérêt pour les managers de penser en termes de compétences simples, évaluables, faciles à acquérir, car extrêmement morcelées et difficiles à valoriser. Et de faire en sorte que l'école agisse déjà dans ce sens.

Le management des entreprises se fait d'après l'approche par compétences et l'éducation aussi. Désormais, il y a une possibilité d'avoir une continuité entre ce qu'on apprend à l'école et ce qu'on doit utiliser dans les entreprises. Dans la forme, le savoir devient tout comme le travail, une affaire individuelle.

Terminons par la psychologie cognitive, et ses nombreux essais au cours du XXe siècle pour mesurer l'intelligence humaine selon des critères objectifs. Parmi ces tentatives on retrouve notamment les tests de QI créés par le Psychiatre français Binnet en 1905.

L'idée est que l'on peut mesurer non pas ce qu'une personne produit, mais ce qu'elle est capable de produire. Suivant cette conception des hommes, l'intelligence est donc une capacité - pourquoi pas une compétence - propre à chaque individu, que l'on met en œuvre par la suite dans des situations particulières. Elle préexiste dans chacun de nous et s'y manifeste éventuellement.

Dans l'éducation, cette idée est apparue notamment sous le prétexte que la notation était injuste, car elle ne reflétait pas toujours les capacités d'un élève. En quelque sorte, l'idée est d'évaluer non pas ce qu'on fait, mais les possibilités existantes, les potentialités de faire. Du coup, l'évaluation se déplace du travail à l'être même de celui qui le réalise. Par conséquent, on ne juge pas une dissertation ou la résolution d'un problème en mathématiques, mais l'être de l'élève. On juge

23 Angélique del Rey, id, p. 72

24 Angélique del Rey, id, p. 69

l'individu et non la tâche qu'il a réalisée. Si dans le premier cas, le jugement pouvait être sévère, il est néanmoins possible de s'en détacher.

Avec sa pseudo-scientificité ce type d'évaluation s'est donc implantée dans les organismes internationaux qui se sont donné comme tâche d'évaluer les performances des divers systèmes éducatifs. On la retrouve de nos jours dans le fameux rapport de PISA repris et commenté par les médias du monde entier chaque année. Ce rapport qui classe les différents systèmes éducatifs se lit comme les résultats des courses ou du championnat de foot. Une sorte d'Eurovision de l'école. Belgique One point, Grèce five... etc. Et pour être bien placés, bien notés, les systèmes se positionnent.

Le rapport de l'UNESCO présente un article dithyrambique sur des Olympiades de philosophie, puisqu'on peut comparer, pourquoi ne pas faire des compétitions ? D'autant plus que ça peut aider à nous préparer à un monde dont le moteur est... oui, la compétition. Si vous aviez trouvé, vous avez 10 points dans la compétence « savoir dénicher l'ironie dans un texte argumentatif »...

Au-delà du ridicule achevé de ces olympiades de la philosophie, le raisonnement est révélateur, car il revient à dire que si on peut penser de la même manière, et donc organiser une compétition, alors la philosophie est un savoir valable et démocratique. La philosophie serait alors une grande chose parce qu'elle permettrait de faire en sorte que nous pensions les mêmes choses de la même manière, mais avec des divergences d'opinions.

Conclusion provisoire

L'approche par compétences est très fonctionnelle avec une vision utilitariste du monde. Cela ne signifie pas que l'éducation était parfaite et que désormais à cause des compétences, elle devient désastreuse. Cela ne signifie pas non plus qu'il est impossible d'enseigner les mêmes contenus « merveilleux » qu'il y a dix ans. C'est la difficulté d'un débat sur des procédés techniques. Et dès que le débat se polarise, l'on se demande pourquoi tant de passion, parce qu'on estime qu'au fond ce n'est pas grande chose. L'approche par compétences, ce n'est pas le Rubicon. Mais il faut bien prendre en compte que la vision de l'être humain qu'elle suppose et le fait qu'elle s'agence parfaitement avec un certain nombre de concepts très fonctionnels au néolibéralisme ne sont pas neutres pour autant. Cela, tant au niveau du concept de compétences en lui-même que sur le plan conceptuel dans lequel il s'inscrit.

D'une certaine manière, rentrer la philosophie dans cette approche est une façon de continuer à faire de la philosophie, voire de faire plus de philosophie. Mais ceci au prix d'un double renoncement, d'une part s'imposer une évaluation qui n'a rien à voir avec la philosophie, donc une nécessité de romancer ou de mentir en permanence. C'est un travail qui est peut-être nécessaire. Mais il y a un deuxième renoncement beaucoup plus grave et qui conditionne le premier. C'est le fait de ne pas s'occuper de la question de l'efficacité, de la laisser telle que l'utilitarisme néolibéral la propose, c'est-à-dire comme une question qui ne regarde que les techniciens. Et, faute de pouvoir penser la question de l'efficacité, nous sommes condamnés à accepter peu à peu, à céder du terrain, voire à résister selon des bases trop floues, trop idéalistes. Ce renoncement implique d'accepter la vision de l'être humain qui nous est proposé, et c'est peut-être là le plus grave. D'une certaine manière on peut mettre la philosophie partout, au prix de ne plus s'occuper des problèmes philosophiques.

L'école des compétences met en avant l'élève comme un homme sans qualité, sans singularité, sans vécu, sans tropisme, sans histoire, mais pourvues d'un certain nombre de compétences universelles, les mêmes pour tous les Hommes. Bref quelqu'un de détaché des situations et des problèmes concrets dont s'occupe la philosophie. On évalue la capacité à « communiquer » comme si c'était la même chose que parler à ses copains, à ses collègues, à son chef, parler de quelque chose qu'on ne

connait ou pas, quelque chose qu'on aime ou pas. Parler quand on est triste ou fatigué, parler dans un endroit où on nous connaît ou pas, parler dans sa langue maternelle ou dans une langue étrangère. On évalue sa capacité à réfléchir, comme si on réfléchissait pareillement quelque soit le sujet, le moment, l'enjeu, le rapport qu'un objet de réflexion a avec nos vies.

Comment arriver alors à sortir de ces compétences ? Voici une piste que nous ont laissée Gilles Deleuze et Felix Guattari « Nous voyons au moins ce que la philosophie n'est pas : elle n'est pas contemplation, ni réflexion, ni communication, même si elle a pu croire être tantôt l'une tantôt l'autre, en raison de la capacité de toute discipline à engendrer ses propres illusions, et à se cacher derrière un brouillard qu'elle émet spécialement. Elle n'est pas contemplation, car les contemplations sont les choses elles-mêmes en tant que vues dans la création de leurs propres concepts. Elle n'est pas réflexion, parce que personne n'a besoin de la philosophie pour réfléchir sur quoi que ce soit ; on croit donner beaucoup à la philosophie en en faisant l'art de la réflexion, mais on lui retire tout, car les mathématiciens comme tels n'ont jamais attendu les philosophes pour réfléchir sur les mathématiques, ni les artistes sur la peinture ou sur la musique ; dire qu'ils deviennent alors des philosophes est une mauvaise plaisanterie, tant leur réflexion appartient à leur création respective. Et la philosophie ne trouve aucun refuge ultime dans la communication, qui ne travaille en puissance que des opinions, pour créer du « consensus » et non du concept. L'idée de la conversation démocratique occidentale entre amis n'a jamais produit le moindre concept ; il vient peut être des Grecs, mais ceux-ci s'en méfiaient tellement, et lui faisaient subir un si rude traitement, que le concept était plutôt comme l'oiseau soliloque ironique qui survolait le champ de bataille des opinions rivales anéanties (les hôtes ivres du banquet). La philosophie ne contemple pas, ne réfléchit pas, ne communique pas bien qu'elle ait à créer des concepts pour ces actions ou passions. La contemplation, la réflexion, la communication ne sont pas des disciplines, mais des machines à constituer des universaux dans toutes les disciplines... Toute création est singulière, et le concept comme création proprement philosophique est toujours une singularité. Le premier principe de la philosophie est que les universaux n'expliquent rien, ils doivent eux-mêmes être expliqués . »²⁵

Ce qui s'oppose à cette formidable mise en forme, c'est la possibilité de penser la singularité. C'est-à-dire penser non pas en termes de savoirs applicables par un individu quelconque dans un débat quelconque pas plus qu'en termes de savoirs morts. Mais des savoirs en rapport avec ce qu'on fait, avec nos pratiques, des savoirs produits dans les situations dans lesquelles nous vivons.

Or, les situations dans lesquelles nous vivons sont trop complexes pour qu'on puisse appliquer telles ou telles compétences. C'est le hiatus que l'on rencontre sans cesse avec les compétences. D'un côté, on nous propose un nombre réduit de compétences de base. Mais lorsqu'on veut évaluer la pratique, on nous propose tout d'un coup des dizaines de compétences qui ne cessent d'évoluer et de se multiplier. Il y a cependant une exception, le monde merveilleux et globalisé de l'entreprise. De plus en plus, dans le monde merveilleux du travail en général, l'on a tellement réduit ce qu'on attend d'un être humain que les compétences peuvent s'y retrouver. Non pas que cela correspond vraiment à la nature du travail, qui lui est souvent complexe, mais parce que cela permet un certain type d'évaluation du travail, de gestion de l'entreprise, de représentation des employés qui est très avantageux au néolibéralisme.

Peut être que l'alternative à l'apprentissage des savoirs abstraits n'était pas de lui substituer des compétences encore plus abstraites dans des situations imaginaires, mais de s'occuper de nos problèmes dans les situations réelles dans lesquelles nous vivons. Car, si les savoirs étaient abstraits, on pouvait du moins les remettre dans un contexte, alors que les compétences se veulent universelles, valables dans des « situations type » donc hors contexte. Mais de penser par rapport aux problèmes concrets, donc singuliers, qui traversent non seulement les élèves, mais aussi les professeurs, l'institution scolaire, la société à un moment donné. Bref, ne mettre au centre ni les élèves ni les professeurs mais les problèmes dont on doit s'occuper. Un savoir qui crée donc du lien,

25 Gilles Deleuze et Felix Guattari, *Qu'est-ce que la philosophie ?*, Editions de Minuit, 2005 (rééd), p. 12.

non pas un consensus, à travers le travail, des problèmes qui nous concernent. Il ne s'agit pas d'aller chercher des universaux tellement abstraits qu'ils sont acceptables par tout le monde et peuvent donc couvrir le monde d'un voile pudique tissé dans un consensus mou. Mais aussi aller dans les conflits chercher des vrais enjeux pour penser dans la complexité.

D'un bout à l'autre

L'enseignement de la philosophie en France est une des matières prestigieuses dans l'enseignement général. Pendant la rédaction de cet article, j'ai eu des discussions avec plusieurs responsables de formations en ISP. Il s'agit de formations professionnelles bien moins « prestigieuses ». Mais les directives sont les mêmes: adapter les gens au marché. La différence principale est que dans l'enseignement général, destiné à la classe moyenne, il y a encore un débat, puisqu'on se demande encore si un homme peut se permettre d'étudier sans évaluer la rentabilité économique de chaque module de son apprentissage. On met cela sur le compte d'un certain luxe que l'on peut se permettre.

En revanche, en ce qui concerne les classes populaires, il est devenu criminel, contre-nature, de s'adresser à elles pour proposer, dans le cadre d'une formation, autre chose que des compétences dont le marché ait besoin. Comme si tout ce qui n'est pas valorisation du capital humain était loisir ou amusement. Comme si on ne pouvait leur fournir que des éléments extrêmement simples, dont les entreprises se chargeraient de rentabiliser, de capitaliser dans la mise en œuvre de leurs objectifs sur le marché. On parle des publics populaires comme incapables de penser la complexité alors que bien souvent leurs propres vies sont prises dans la complexité de leurs expériences quotidiennes.