

L'ECOLE ENTRE SAVOIRS, COMPETENCES ET DISCIPLINES SCOLAIRES

Enrico Bottero: Depuis plusieurs années, sous l'impulsion des Autorités européennes, les programmes scolaires dans nos Pays ont de plus en plus été focalisés sur les objectifs de compétence. Dans les *Recommandations du Parlement européen* du 18 décembre 2006 qui ont pour objet les compétences clés sur l'éducation et la formation tout au long de la vie on dit que l'acquisition de compétences est liée à connaissances, habilités et aptitudes. Donc, au centre des programmes scolaires, il y a aujourd'hui le concept de compétence. Connaissances et habiletés sont nécessaires mais le but final est la compétence. L'acquisition de la compétence semble être importante pour assurer la transférabilité d'une capacité mentale. Elle serait un avoir agir réfléchi qui met en relations des savoirs et des opérations mentales. Pour autres, comme Olivier Reboul, elle ne serait pas un savoir savant mais une aptitude à juger. On peut y avoir de la confusion lorsqu'il y a différentes définitions de compétence vu que le problème du rapport entre la compétence et le savoir savant reste ouvert. On le sait bien, avec la culture du résultat, aujourd'hui prédominante dans l'institution scolaire, il y a le risque que la notion de compétence se rattache à une performance. En fait, nous savons bien que cette notion a été utilisée avant tout dans la pédagogie par objectif (ou pédagogie de la maîtrise) et dans le champ de la gestion des ressources humaines dans les entreprises. Et là est surtout la performance qui est visée. On sait que tu as travaillé beaucoup sur la pédagogie par objectif. Peux tu mieux clarifier le concept de compétence et ses enjeux politiques et pédagogiques dans l'école d'aujourd'hui?

Philippe Meirieu: J'ai fait partie de ceux qui ont, d'abord, vu dans le concept de « compétence » une avancée significative en pédagogie. Et cela pour trois raisons. D'abord, cela nous a permis de lutter contre une

¹ Enrico Bottero est un pédagogue et chercheur italien. V. site internet www.enricobottero.com.

« psychologie des dons » qui était largement dominante dans les années 1980 : dès lors, en effet, qu'on considère la créativité, par exemple, comme une compétence, on doit s'interdire d'en faire une qualité individuelle innée ; on doit, au contraire, se demander comment on peut l'acquérir et inventer, pour cela, des « dispositifs de formation ». Sur cette question de la créativité, nous avons ainsi pu travailler très utilement à partir de Gianni Rodari et de sa formidable *Grammaire de l'imagination* : c'était devenu possible et cela est encore très fécond. D'autre part, la notion de compétence nous a ouvert des possibilités en matière de construction de ces « dispositifs de formation » : grâce à elle, on ne se demandait plus « qu'est-ce que l'élève doit savoir ? » mais « qu'est-ce qu'il doit faire dans sa tête pour apprendre ? ». Et nous avons repris, à cette occasion, la notion d'opération mentale, introduite par des psychologues comme Piaget : j'ai, pour ma part, élaboré une typologie des opérations mentales en quatre familles (pensée inductive, pensée déductive, pensée dialectique, pensée divergente) auxquelles j'ai fait correspondre quatre types de dispositifs pédagogiques, avec leurs modes de fonctionnement, les contraintes et les ressources à mettre en place, les types de régulation à introduire. Cela a été et reste assez opératoire, à condition, bien sûr, de ne pas s'enkyster dans des formes trop rigides. Enfin, la notion de compétence nous a beaucoup fait avancer sur la difficile question du transfert des connaissances. Rappelez-vous : dans les années 1980, se sont développés ce qu'on a nommé, en France, les « outils d'éducabilité cognitive » (dont le plus célèbre fut le « programme d'enrichissement instrumental » de Reuven Feuerstein). Ces outils postulaient une sorte de transférabilité automatique des connaissances formelles : un élève qui avait appris la transitivité en arithmétique (si $A=B$ et $B=C$, alors $A=C$) était censé pouvoir l'utiliser spontanément en grammaire pour accorder les participes passés. Or, les travaux de psychologie cognitive ont montré que ce transfert n'avait rien d'automatique et que savoir mémoriser un poème n'avait rien à voir avec savoir mémoriser une carte de géographie ou du vocabulaire anglais. Cela nous a permis de distinguer les « capacités » (qui ne sont que des hypothèses de travail dans la construction des curricula) des « compétences » qui se développent concrètement dans un contexte spécifique. Cela nous a permis aussi de réfléchir aux conditions du transfert et à la nécessaire dialectique entre « contextualisation » / « recontextualisation » / « décontextualisation ».

Là où les choses ont dérapé, c'est quand ce concept de « compétence » est devenu le « concept-clé » de l'European Round Table, un groupe d'industriels piloté par le patron de Volvo qui s'est progressivement développé en Europe jusqu'à imposer ses analyses à la Commission européenne. Pour lui la notion de « compétence » devait être généralisée dans toute la formation initiale et continue parce qu'elle permettait de mesurer l'employabilité des individus par les entreprises, et cela indépendamment des diplômes traditionnels jugés obsolètes et trop liés à des contextes nationaux faisant obstacle à la mondialisation. C'est ainsi que l'on a vu les systèmes scolaires se précipiter sur cette notion afin de ne pas être à la traîne des milieux économiques. Et ce fut la montée en charge des « référentiels de compétences » dans tous les domaines, avec plusieurs graves dérives : d'abord, la parcellisation, voire l'atomisation des savoirs dont la juxtaposition ne permet pas de percevoir le sens ; ensuite, la disparition de l'intentionnalité du sujet (on confond le « comment » avec le « pourquoi » et l'on imagine que l'explicitation des mécanismes peut permettre de se passer de l'engagement du sujet) ; enfin, le retour à un behaviorisme systématique, avec, en perspective une conception de l'éducation et de la formation comme « dressage » ainsi que l'hégémonie des évaluations chiffrées.

Aujourd'hui, la notion de « compétence » reste très prégnante, même si elle semble plus contestée. Elle est aussi relayée par les apports des neurosciences qui sont souvent interprétés de manière mécanique et renvoient à une conception de « l'homme-machine » plutôt qu'à une conception de « l'homme-sujet ». C'est le retour du vieux mythe éducatif de Frankenstein : on éduque comme on fabrique en faisant l'impasse sur l'intentionnalité, on chosifie l'élève, on enrôle la personne dans une société qui la prolétarise et l'utilise comme un outil. C'est très grave à mes yeux et complètement contraire à ce que la tradition pédagogique, de Pestalozzi à Milani et de Lodi à Freinet, nous a appris.

Enrico Bottero : Tu as bien expliqué l'ambivalence de la notion de compétence. Ce n'est pas un thème insignifiant parce que cela entraîne un discours sur les politiques de l'éducation en Europe. Mais à présent je voudrais me pencher sur le rapport entre la compétence (bien sûr, dans son acception positive, donc un savoir agir réfléchi) et les savoirs. La question est importante. Bien des personnes (chercheurs, écrivains, professeur des écoles secondaires) ont vu dans l'impulsion à transmettre les

compétences une exclusion des savoirs. Il faut donc voir en quoi tout savoir impliquerait des compétences.

Quel savoir faut-il faire apprendre à l'école afin d'aboutir à des compétences ? Il paraît difficile d'appeler « savoir » une énumération de données factuelles, c'est-à-dire la connaissance d'une information. Si cela n'est pas le cas, le savoir scolaire devrait avoir quelque chose à voir avec un savoir scientifique, un savoir savant. Or, nous savons bien que la démarche scientifique procède par problématisation. Faire apprendre les savoirs afin d'aboutir à des compétences ce serait donc faire des distinctions conceptuelles, construire des théories comme instruments pour résoudre des problèmes. Il me semble que c'est cela que tu entends lorsque tu parles d'opération mentale. Mais ces problèmes, d'où viennent ils? Ils viennent d'une exigence pratique (organiser un voyage, préparer un journal scolaire, etc.)? Cet usage pragmatique, très diffusée dans *l'Éducation Nouvelle* pour mobiliser les élèves, en Italie a récemment été conçu comme une tâche scolaire afin d'évaluer les compétences (« compiti di realtà » ou « compiti autentici »). On peut douter que c'est cela à quoi pensait Freinet.

Ces problèmes peuvent venir aussi de l'intérieur du savoir. C'est le cas lorsque l'élève est censée construire une théorie, un concept en problématisant et en modifiant ses conceptions antérieures. La situation problème, que tu as beaucoup étudiée, vise une rupture conceptuelle et permet à l'élève de changer son univers cognitif tout en corrigeant ses conceptions spontanées. La phénoménologie nous a fait comprendre que la saisie d'un concept se réalise à travers une intuition cognitive, un saut qualitatif dans la façon de penser. La pensée est un acte, pas un objet, même si, on le sait, on ne peut pas penser sans un objet. Dans un autre contexte le constructivisme nous a dit que l'essentiel est que les élèves découvrent un élément du savoir non pas par réception (la leçon de l'enseignant) mais par découverte. Cela peut arriver dans tous les savoirs, scientifiques, littéraires, artistiques, etc. Je me souviens, par exemple, que tu as beaucoup insisté sur la nécessité d'« entrer dans l'écrit ». J'ai pensé qu'avec cette expression tu voulais dire qu'il ne faut pas simplement apprendre la technique de l'écriture mais qu'il faut aussi entrer dans le monde symbolique de l'auteur, dans son univers de sens dialoguant avec lui et avec soi même. Pour faire cela il faut des outils pédagogiques. Par exemple, il faudrait aller au-delà d'une pédagogie de la lecture centrée sur les instruments de l'analyse structurelle du texte.

Philippe Meirieu : La question de l'entrée dans l'écrit est, effectivement, très représentative de la problématique, fondamentale à mes yeux, de l'articulation entre « compétences » et « intentionnalité ». Pour les tenants de l'idéologie des compétences, comme pour les partisans des méthodes traditionnelles en éducation (qui se rejoignent parfaitement, alors même qu'ils paraissent s'opposer), il y a toujours, dans l'activité humaine, une antériorité principielle et chronologique des compétences sur l'intentionnalité, des apprentissages techniques sur le projet du sujet. En ce qui me concerne, j'ai dû batailler beaucoup, en France, contre les tenants de cette « pédagogie des préalables » qui repousse toujours la mobilisation du sujet... après. Après que l'élève ait appris « les bases ». Après qu'il ait été formé par la contrainte au « savoirs élémentaires ». Après qu'il ait acquis « la raison ». Après qu'il ait atteint la « maturité » nécessaire, etc. En fait, la mobilisation du sujet est toujours reportée plus tard. Cette « pédagogie des préalables » s'attaque, tout particulièrement, à la question du rapport entre le travail et la motivation : combien de fois ai-je entendu dire que les « pédagogies nouvelles », en donnant la priorité à la motivation sur le travail, enfermait l'enfant dans « le donné » psychologique familial ou social ? On peut comprendre le sens de cette objection : un enfant ne peut être motivé que par ce qu'il connaît ou pressent. Il ne peut pas désirer quelque chose qu'il ignore et dont il n'a jamais entendu parler. A partir de là, les partisans de la « pédagogie des préalables » expliquent que l'éducateur doit donc contraindre l'enfant à faire toute une série de choses pour lesquelles il n'est pas motivé. Et les militants de l'Education nouvelle sont perçus comme pratiquant le déni de cette contrainte et cultivant « la liberté du vide ». Mais ce n'est pas vrai ! Célestin Freinet n'a jamais sacrifié le travail au profit de la motivation. Il refuse la « pédagogie des préalables », parce que tout son effort pédagogique consiste à faire naître le travail dans la motivation et la motivation dans le travail. L'un et l'autre ne font qu'un, en réalité. Et la pédagogie doit aider à retrouver cette unité que la société nous a fait perdre en opposant « le travail contraint », aliéné, au loisir « libre » et choisi. Freinet a raison : il faut accompagner l'enfant pour que, de ses motivations spontanées, naisse un « travail vrai »... et, en même temps, lui proposer des travaux capables de le mobiliser vraiment. Cette dialectique est un dépassement de l'opposition entre « motivation » et « travail » par la construction de l'intentionnalité.

Regardons ce qui se passe quand on veut apprendre à lire et écrire à un enfant. Dans la pédagogie traditionnelle – que Célestin Freinet nomme la scolastique – il faut que l'enfant apprenne *d'abord*, à décoder et à encoder, à tracer des lettres et à former des syllabes, à construire des phrases grammaticalement correctes, etc. Ce n'est qu'ensuite qu'on se préoccupe de l'expression et de la compréhension, qu'on peut accéder au « projet d'écrire ». On dit à l'enfant : « Tu pourras vouloir écrire quand tu sauras écrire ». Dans la « pédagogie nouvelle », émancipatrice, on ne se désintéresse pas des compétences lectorales ou scripturales, on veille à ce qu'elles soient acquises, mais dans une dialectique fondatrice avec le projet d' « entrer dans l'écrit ». L'élève « entre dans l'écrit » quand, dans le même mouvement, il perçoit l'intention d'écrire et est capable de « prendre des prises techniques » dans l'écrit. Comme le grimpeur dans la falaise, il voit les prises parce qu'il a le projet de grimper et conforte son projet de grimper au fur et à mesure qu'il voit les prises.

Et, s'agissant de l'écrit, on voit bien que le projet de l'enfant ne peut pas être purement « fonctionnel ». Si l'on voulait écrire simplement pour transmettre un message utilitaire à quelqu'un, on pourrait se contenter de signaux ou bien demander la médiation d'un « traducteur ». Derrière le projet d'écrire, dans ce qui en fait un projet authentiquement humain, il y a des « intentions » anthropologiques fondamentales : les hommes ont inventé l'écriture pour soulager leur mémoire, communiquer à distance, mais aussi pour soutenir leur pensée, améliorer leur formulation, créer des émotions et convaincre leurs semblables et, enfin, pour lutter contre la fugacité du temps et l'effacement de la mort. C'est pourquoi aider un enfant à « entrer dans l'écrit », c'est le faire entrer dans ces intentions, les lui faire partager dans des situations, le mobiliser en profondeur pour qu'il prenne au sérieux et trouve même du plaisir au travail technique sur la langue. C'est cela qui permettra l'émergence et la formation d'un sujet. Je cite parfois cette phrase d'un de mes élèves de treize ans, en grand difficulté avec l'écrit, qui me disait : « Je ne vois pas pourquoi je ferai des efforts pour bien écrire car, depuis que je suis à l'école j'ai écrit beaucoup de choses... on m'a toujours corrigé, mais on ne m'a jamais répondu ! ». L'élève, ici, est assujéti à des normes purement scolaires auxquelles il doit se soumettre. Il n'y a rien qui le fasse grandir et fasse de lui un sujet.

Enrico Bottero: l'entrée dans l'écrit est un bel exemple de ce que devrait être les apprentissages dans une école qui

voudrait être émancipatrice en alliant « intentionnalité » du sujet et formalisation d'un savoir. Hélas, malgré l'Éducation Nouvelle, la pédagogie traditionnelle est toujours là, soutenue et par les tenants de la pédagogie magistrale comme par les tenants de la pédagogie des compétences sous la forme d'habiletés/performances. Ce n'est pas un hasard. Depuis longtemps, les savoirs scolaires n'ont rien à voir avec les savoirs savants. Les savoirs scolaires sont devenus des « savoirs propositionnels », un résumé des savoirs sous forme d'habiletés et des propositions connectées qui ne font qu'énoncer des contenus dégagés de toute signification pour l'enfant. Leur emblème est le manuel scolaire. Le développement de la dimension opératoire d'un savoir (donc des véritables compétences, non au sens béhavioriste) et l'attention à la motivation ne sont pas envisagés. Tout cela est inefficace mais c'est toujours là malgré les innovations qui ont été réalisées. Est-il possible d'en sortir ou, au moins, de l'assouplir et comment ? Et qu'est ce que tu conseillerais aux enseignants qui aujourd'hui veulent s'engager dans une pédagogie émancipatrice ?

Philippe Meirieu : D'abord, je ne crois pas que la pédagogie traditionnelle – la scolastique, au sens de Célestin Freinet – soit inefficace. Si elle était inefficace, elle aurait disparu. Cette pédagogie est efficace et même sur plusieurs niveaux : elle contribue largement à pérenniser les inégalités sociales : en effet, en se contentant de savoirs propositionnels, elle réserve l'intelligence du sens à ceux et celles qui l'ont acquis dans leur famille ou dans les activités qu'ils ont eu la chance d'effectuer dans leur enfance. De plus, elle développe parfaitement des attitudes de subordination au « sujet-supposé-savoir » dont on n'interroge pas la légitimité : elle limite ainsi singulièrement l'émergence de la pensée critique ; enfin, elle s'inscrit tout à fait dans l'idéologie libérale individualiste qui fait de la concurrence le moteur de tout progrès et de la consommation matérielle la source du bonheur des humains. Elle est donc parfaitement cohérente avec ce qu'un philosophe français, Emmanuel Mounier, nomme « le désordre établi ».

Une pédagogie émancipatrice est donc nécessairement en contradiction avec cette « pédagogie de la reproduction ». Et il ne faut pas attendre de notre société qu'elle la promeuve massivement. Ce serait particulièrement naïf. Mais cela ne veut pas dire qu'il n'y a rien à faire et qu'il faut se résigner. Tout au contraire. Notre société est porteuse de contradictions et l'on voit

apparaître aujourd'hui les germes d'autres modes de vie, plus centrés sur la coopération et l'émancipation collective. Je crois même que ces perspectives sont celles qui incarnent véritablement l'avenir. Notre monde, en effet, ne pourra pas survivre très longtemps si nos enfants ne trouvent leur plaisir que dans la surenchère de la concurrence et dans la consommation compulsive : nous n'avons aucun avenir dans cette course ; notre seul espoir est que nos enfants découvrent qu'il y a plus de plaisir authentique à partager ce qui est inépuisable – la culture, la création, la joie de faire ensemble, le bonheur de la solidarité en actes – qu'à consommer ce qui est épuisable et finira bien vite par nous manquer. C'est pourquoi je dirais volontiers aux enseignants qui veulent s'engager aujourd'hui sur la voie d'une pédagogie authentiquement émancipatrice : « Cultivez, dans votre classe, le plaisir d'apprendre et la joie de comprendre ensemble... Faites-les découvrir par vos élèves, car cette découverte, même fugace, changera leur regard sur eux-mêmes et sur le monde... Cela leur fera entrevoir un autre horizon que celui de l'égoïsme individualiste... Cela leur donnera envie de changer le monde pour plus de démocratie et de solidarité véritables. »

Rien n'est jamais perdu en éducation, même si nous ne voyons pas les résultats immédiatement, car, comme le disait Rabelais, « nous construisons là avec des pierres vives ».