

PHILO

SOMMAIRE

- *L'École des compétences* p. 2-3
- **Réforme Chatel : pertes sans profit pour l'enseignement philosophique** p. 4

CE 4 PAGES A ÉTÉ RÉALISÉ PAR : ÉLISABETH CASSOU-BARBIER, ANGÉLIQUE DEL REY ET PATRICK GIORDANO

OBSERVATOIRE
NATIONALsnes
fsuDES PROGRAMMES
ET DES PRATIQUES

L'art du sophiste

La philosophie est doublement interpellée par la réforme du lycée. Si une des tâches de la réflexion philosophique consiste à pratiquer ce que Jankelevitch appelait « nettoyage de la situation verbale », alors il y a urgence pour clarifier les concepts clés sur lesquels repose la réforme Chatel. Nous en retiendrons trois qui nous paraissent les plus dévoyés, les plus démagogiques : autonomie, compétences, environnement numérique.

L'autonomie est la caractéristique du citoyen éclairé qui est responsable de ses décisions, c'est la liberté de l'être rationnel qui, se connaissant comme tel, se sait et se revendique l'égal de tout autre. Aider les enfants à conquérir cette autonomie en développant leurs connaissances et leur esprit critique c'est la mission de l'école publique dans une république, l'autonomie ne se donne pas elle se conquiert et seule une personne peut être autonome. Alors de quoi parle-t-on quand on parle d'autonomie des établissements ? En réalité, on parle d'un changement profond de l'école, on demande aux établissements scolaires de se comporter en entreprises, de se débrouiller avec les moyens dont ils disposent, de les attribuer en fonction des projets que les professeurs voudront bien proposer pour faire la démonstration qu'ils méritent qu'on leur donne des heures. Mais l'établissement devenu entreprise, qu'a-t-il à vendre ?

Des compétences ! Platon peut se retourner dans sa tombe, la compétence ne désigne plus le savoir ou savoir-faire qui permet de faire autorité dans son domaine, non la compétence est transversale c'est-à-dire vide, formelle, du genre savoir écrire ou raisonner, ou encore « gérer ses émotions ». Il ne s'agit donc plus de former des esprits libres et bien pleins, non il s'agit de formater l'individu adaptable et policé qui pourra rebondir dans une société occupée à fabriquer du vent capable de faire se lever les marchés financiers. Même plus besoin de savoir comment articuler éduquer et enseigner, il s'agira désormais de valider des compétences objectivées dans un livret.

D'ailleurs il faut que les profs se mettent à la page, il faut être résolument moderne comme disait Rimbaud. Pauvre Rimbaud ! Être moderne c'est évoluer dans un environnement numérique, là encore la forme l'emportera sur le fond. Il y a sans conteste des usages intelligents et sensés des nouvelles technologies, mais quand on lit la circulaire de rentrée 2010 où le numérique est présenté comme la solution pédagogique à tous les problèmes on se prend au vertige.

Ne serait-on pas en train de confondre les moyens et les fins ? ■

Élisabeth Cassou-Barbier et Patrick Giordano, responsables du groupe « philosophie »

Sandrine Charrier, secrétaire nationale, responsable du secteur contenus

Roland Hubert, co-secrétaire général



© DR

JOURNÉE DE RÉFLEXION

La notion de compétences

Le 18 mars 2010, le groupe philosophie organisait une journée de réflexion sur la notion de compétences. En pages 2 et 3, nous vous donnons le résumé de l'intervention d'Angélique del Rey, auteur de *L'École des compétences, la fabrique de l'élève performant* (éditions de la Découverte). La version intégrale de son exposé est consultable sur le site du SNES : <http://www.snes.edu/-philosophie-des-competences.html>

L'École des compétences

PAR ANGÉLIQUE DEL REY

L'approche par compétences dans l'éducation n'a rien à voir avec la question de savoir si l'enseignement rend ou non les élèves compétents, au sens de *savoir faire quelque chose* ; [il s'agit] d'une *nouvelle vision de l'éducation*, visant à la construction d'une ressource humaine « flexible » et adaptable aux besoins de l'économie. « Compétence » signifie pouvoir adapter ce qu'on sait, sait faire et *sait être* (car dans ce modèle, on verra que l'être aussi va relever d'un savoir) aux besoins de ladite « mondialisation » et/ou « modernisation ». L'homme des compétences, c'est « l'homme sans qualités » de Robert Musil.

« COMMENT J'AI DÉCOUVERT L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES »

Il ne s'agit pas pour moi de mettre en cause ceux qui travaillent avec les compétences, mais un système. Ce système, je l'ai découvert lorsque, en suivant une formation à l'enseignement spécialisé, j'ai été incitée à expliciter en quoi mes cours de philosophie permettaient de faire acquérir des compétences à mes élèves : celles-ci se trouvaient déclinées dans le *Socle commun* (2006), sept « compé-



© DR

tences » subdivisées en listes de « connaissances », « capacités », et « attitudes » du type aimer, s'engager, vouloir, accepter, s'impliquer... Ces listes répliquaient celles des *Recommandations* européennes (2000) et leur cadre recouvrait celui des « compétences-clés à réussir dans la vie moderne » établies en 1997 par l'OCDE et à l'origine du PISA.

La notion de compétences est aussi floue que répandue. Notre « socle de connaissances et compétences » en témoigne : tantôt les connaissances sont placées à côté des compétences, tantôt elles y sont incluses. Tantôt compétence veut dire « capacité », tantôt elle inclut les attitudes, s'apparentant alors à des comportements normalisés. Tantôt on dit qu'elle définit une « classe de problèmes ou de valeurs », tantôt on l'utilise pour nommer des capacités spécifiques... Il y a bien la définition proposée par les sciences de l'éducation, apparemment rigoureuse : « mobili-

sation efficace d'un ensemble de ressources en situation de vie ». Mais quelles sont ces ressources ? À quoi tient la mobilisation ? Et qu'est-ce qu'une situation de vie ?

Les uns en font une religion, les autres disent que c'est une mode, mais pourquoi dans ce cas un tel succès ? Et c'est ici qu'on retrouve, *ad nauseam*, le même récit : le capitalisme connaît une nouvelle phase, post-industrielle, plaçant le « capital cognitif » au centre du développement économique ; il faut donc passer, dans l'éducation, « des savoirs aux compétences », l'excellence n'étant plus dans le savoir et/ou le savoir-faire précis, mais dans la capacité à s'adapter aux flux d'information et à la complexité du monde. Plutôt apprendre à apprendre qu'apprendre des choses précises ; et privilégier l'innovation sur la tradition. Comme dans cet extrait tiré d'un livre, *Apprendre à apprendre*, d'André Giordan et Jérôme Saltet : « À méditer ! *Savez-vous qu'il s'agit de développer un savoir biodégradable ? ! Tout savoir qui s'installe devient à la longue dogmatique. Il conduit à une certaine rigidité mentale. Or la situation du monde est riche d'incertitudes. Le savoir doit vous permettre de vous adapter et d'inventer en permanence pour faire face au complexe et à l'incertain. Et non vous lamenter parce que tout est compliqué ou impossible !* ».

LA REMONTÉE AUX ORIGINES : UNE LECTURE DES PROCESSUS

Par quels processus les compétences se sont-elles imposées dans le paysage de l'éducation ? De mon point de vue, ceci a eu lieu au croisement de trois processus ; s'est alors noué un nouveau rapport entre pouvoir, éducation et monde du travail. Le premier processus est économique-politique : avec la naissance, après-guerre, de l'économie de l'éducation et de la planification généralisée des systèmes éducatifs, l'idée que l'éducation est une source de croissance pour les États fait son chemin et s'impose peu à peu. En investissant dans l'éducation en effet, les États investiraient sur

le « capital intégré » (Schulz) des individus, autrement dit sur la « somme des compétences » qu'elle leur permet d'acquérir ; de cette somme de compétences, on espère alors un retour sur investissement. L'éducation ne serait donc pas seulement une dépense, mais aussi un investissement, pour les États comme pour les individus (qui en tireront des revenus futurs) et les entreprises (qui seront plus productives).

Deuxième processus : montée en puissance du comportementalisme et de la psychologie cognitive. Pour le comportementalisme, l'apprentissage procède d'intentions mentales fonctionnelles, finalisées par l'adaptation et l'action, et qui impliquent des procédures de traitement des données bien distinctes les unes des autres, modulaires. L'analyse de ces fonctionnalités donne le jour à la définition d'*objectifs scolaires* (taxonomie de Bloom) et introduit l'évaluation par objectifs, première quantification des aptitudes cognitives. Puis, en évoluant, la pédagogie fondée sur la psychologie cognitive se tourne vers la modélisation suivante de l'apprentissage : mise en œuvre d'un ensemble de procédures permettant l'exercice d'une « compétence » pour un « domaine » donné (c'est-à-dire une classe isolée de problèmes ou de valeur transversale).

Troisième processus : développement du lien école/entreprise. C'est dans l'entreprise que la notion de compétences se popularise, avec le nouveau management des entreprises, qui émerge au début des années 80. Il se fixe autour de la triade : *savoirs/savoir-faire/savoir être*. La doxa du nouveau management est que le « capital cognitif » des travailleurs est la plus grande source de compétitivité pour les entreprises. Cette logique contamine les systèmes scolaires à travers la formation continue et le « développement de la formation tout au long de la vie » : de fait, l'évaluation des compétences limite de plus en plus la sphère d'influence des diplômes. (On a un bel exemple avec les *agents mobiles de sécurité* recrutés à Créteil : recrutés sur le baccalauréat, le poste définit par ailleurs un profil de compétences, déclinées en « savoir faire », « savoir être » et « savoirs associés » : comme par exemple, la « gestion des risques au

quotidien ».) Un « partage des rôles » se met en place entre l'école et l'entreprise, schématisable *grosso modo* ainsi : pour l'éducation dite « formelle » (obligatoire), définition d'un *Socle* avec les « compétences de base » ; pour « l'éducation tout au long de la vie », développement des « compétences-clés pour réussir dans la vie » grâce à l'expérience et à la formation en entreprise.

CRITIQUE DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES DANS L'ÉDUCATION

On peut formuler deux axes de la critique. Premier axe : l'approche par compétences charrie, comme on vient de le voir, *une vision de l'homme et de son éducation*. Jusque dans l'acte pédagogique, les compétences imposent en effet une idée d'efficacité qui lui est étrangère, purement *linéaire* comme dirait Foucault. Michel Foucault distinguait entre l'utilité linéaire, ce qui est utile « à », dont on peut déterminer linéairement l'utilité en énonçant « à quoi ça sert » (s'exercer à faire des dissertations sert à progresser dans la maîtrise de cet exercice) et l'utilité *paradoxe*, ce qui est utile sans qu'on parvienne à énoncer linéairement à quoi, utile par ses effets, non totalisables ni parfois même énonçables. Or, l'éducation se fonde principalement sur l'utilité paradoxale dans la mesure où toute activité cognitive implique une *émergence de l'utile sur fond d'inutile* (voir à ce sujet les *Neurones de la lecture* de Stanislas Dehaene, où le chercheur montre qu'on ne peut pas faire le tour des capacités cognitives nécessaires à l'exercice de la lecture). D'où la dimension « organique » de tout acte pédagogique, de tout enseignement, que les enseignants connaissent très bien : on ne peut pas transmettre en pièces détachées. C'est pourquoi prétendre faire le tour de l'utilité de chaque acte pédagogique en fonction des compétences qu'il servirait à construire, loin d'enseigner plus efficacement, conduit à « n'enseigner plus rien », comme le constatent, après dix ans de réforme par compétences de leur système éducatif, les Québécois de la Fédération auto-



© DR

nome de l'enseignement. « Là où il n'y a que des êtres par agrégation, il n'y aura pas même d'êtres réels », écrivait Leibniz.

Second axe : la *normalisation* impliquée par l'approche par compétences. Certes, l'école a toujours produit des normes, mais pas à ce niveau. Les compétences tendent en effet à vider le mode d'être dudit « apprenant ». Au nom des « savoir être » posés en normes, mais aussi des savoir-faire, bref, au nom de cette idéologie de l'homme flexible, sachant oublier ce qu'il sait pour apprendre en permanence de nouvelles choses, on a tendance à nier tout simplement la réalité de nos situations d'enseignement.

PERSPECTIVES ALTERNATIVES

Premier principe : *le monde est ici*, dans la *situation d'éducation*. Contrairement à ce que nous serinent les textes qui définissent des compétences-clés, le monde n'est pas ailleurs, hors de l'école. L'école n'est pas une préparation militaire à une « vie moderne » définie abstraitement, avec la panoplie « d'armes » (les compétences-clés) nécessaires à l'emporter dans la « guerre pour faire partie de la société ». La société est présente dans l'école, et éduquer c'est faire fond sur les

situations dans lesquelles il nous est donné d'éduquer. S'il y a de la violence, du consumérisme, de la compétition, une absence d'autonomie et de solidarité, des pratiques communicationnelles qui empêchent les jeunes de se concentrer, etc., ce n'est que le reflet de la société. C'est donc que la société est présente dans l'école et non seulement au-dehors. Nos objectifs éducatifs ne sont donc pas extérieurs à la situation d'enseignement : apprendre la solidarité, l'autonomie,

la concentration, n'a rien à voir avec un ensemble de compétences abstraites pour faire face aux défis de la « vie moderne » : *c'est un ensemble de défis situationnels relevant de la situation d'enseignement même, et qu'il nous faut donc assumer en situation*, non d'une façon utilitariste et transitive. La question est : comment je fais, *ici et maintenant*, étant donné les comportements, niveaux scolaires, affinités des élèves, pour éduquer ? Comment la société se reflète dans ma classe ? Comment, ici, apprendre à lire, développer de la solidarité, faire revivre Platon ? *Les défis éducatifs sont toujours situationnels*.

Deuxième principe : *la société, c'est tout le monde*. À l'école, il n'y a pas un dedans et un dehors. Lorsque nos institutions déterminent par exemple, à travers un « socle de compétences », « ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se trouver marginalisé » (Socle de connaissances et de compétences français, adopté par décret en 2006), que font-elles sinon entériner la fracture sociale et rendre les futurs exclus (et leurs enseignants) responsables d'une exclusion dont les racines sont ailleurs ? Comment pouvons-nous instruire et éduquer sous une telle menace ? Un principe opposé nous apprend à faire avec chacun, tel qu'il est, avec ses forces et ses faiblesses. Ceci rejoint la question du négatif : comment fait-on avec la violence, l'indiscipline, l'ennui, le clientélisme ? Le négatif ? Là où les compétences sont vouées à l'échec, c'est qu'elles refusent le négatif. Il y a un refoulement des conflits qui ne correspond pas à la réalité. On ne peut pas éduquer et enseigner sans prendre en compte le négatif, sans un certain niveau de connaissance et d'acceptation de la réalité.

Troisième principe : *la transmission est la fonction anthropologique de l'éducation*. Dans la logique des compétences, la transmission disparaît comme fonction centrale puisqu'il s'agit de mettre les différentes situations de transmission *au service* de l'acquisition par l'élève de compétences utiles à sa réussite individuelle. Il y a là une évacuation dramatique de la dimension culturelle de l'humanité : la diachronie est mise au service de la synchronie, et la culture, au service de l'individu. La logique de la transmission doit mettre des limites à l'individualisation de l'enseignement et de la « réussite scolaire » ; transmettre, c'est réactualiser les savoirs, savoir-faire et valeurs du passé, et permettre par là-même aux individus de se construire. La transmission est la condition du développement de la culture humaine ; mais la transmission n'est pas ce qu'en dit parfois un faux débat entre « pédagogistes » et « républicains ». Les formes de la transmission ne sont pas figées : il faut les réinventer. ■



© DR

Pertes sans profit pour l'enseignement philosophique

Si cette réforme arrive en Terminale en 2012, que se passera-t-il pour l'enseignement de la philosophie ?

En séries générales : le dédoublement en S se fera au bon vouloir du chef d'établissement, à l'instar des dédoublements dans les autres disciplines, en fonction des projets par exemple ! En L, que restera-t-il ? La réforme censée revitaliser la série la fragilise encore davantage. Le projet d'une introduction de la philosophie en Première semble complètement abandonné par le ministère, pas par le SNES dont c'est un mandat. En séries technologiques : les dédoublements

seront là aussi définis dans le cadre de l'autonomie ! Pour les cours d'enseignement général, le regroupement d'élèves de STI et de STG sera possible sur le modèle antipédagogique déjà éprouvé dans l'enseignement des langues vivantes.

On est loin de l'obtention du dédoublement systématique des deux heures que nous réclamons... Après les programmes de Seconde et de Première revus cette année, ce sont les programmes de Terminale qui seront réexaminés l'an prochain et rien ne garantit que le programme de philosophie ne soit pas concerné. ■

INFOS DIVERSES

Calendrier du bac 2010

Notre pétition a recueilli le soutien de SNLC-FO, SE-UNSA, CGT éducation, SUD éducation, SNALC, SGEN et APPEP.

Elle a été envoyée au ministre avec plus de mille signatures, au moment de l'impression du 4 pages, nous attendons sa réponse pour envisager la suite...

Tenez-nous informés au moment des corrections de toutes les difficultés que vous rencontrez.

Formation continue disciplinaire

Soyons vigilants dans nos académies pour que les journées de formation continue en philosophie ne disparaissent pas, inscrivez-vous aux stages proposés, sollicitez vos inspecteurs pour organiser des stages. Les rectorats engagés dans le tout numérique vont chercher des moyens pour organiser des formations à l'informatique ; veillez à ce que cela ne se fasse pas sur le dos déjà bien maigre de la formation disciplinaire.

Salon du livre d'Ivry

Le groupe philosophie participe au prochain salon du livre d'Ivry qui aura pour thème « Le Corps Réparé » ; il invite Miguel Benasayag à venir parler de son livre : *Organismes et Artefacts, vers la virtualisation du vivant* le samedi 27 novembre 2010 à 14 heures.

Legroupe philosophie

- Susciter dialogues et rencontres autour des journées de réflexion disciplinaire (la prochaine aura pour thème « *Philosophie et engagement* » dans le courant du 1^{er} semestre 2010-11).
- Être à l'écoute des collègues de la discipline et relayer auprès des instances concernées leurs demandes et remarques (**permanence le mercredi de 11 heures à 17 heures au 46, avenue d'Ivry, Paris 13^e, bureau 612 ou 01 40 63 29 10 ou philo@snes.edu**).
- Pour vous inscrire sur la liste de diffusion, pour venir rejoindre le groupe : envoyez un mél à contenus.secretariat@snes.edu
- Retrouvez l'actualité du groupe philosophie sur le site du SNES : <http://www.snes.edu/-philosophie,3136-.html>

5 raisons d'adhérer au SNES

- 1 Bénéficier de sources d'informations très complètes et fiables.
- 2 Débattre des modalités d'action et agir collectivement pour améliorer la situation des personnels et le service public d'éducation.
- 3 Pouvoir intervenir efficacement dans son établissement et peser sur les discussions ou les conflits ; être défendu lors des commissions

paritaires concernant les mutations, inspections, notes administratives, etc.

- 4 Pouvoir donner son avis. Le SNES se nourrit des opinions de ses adhérents. La position adoptée est le résultat des débats.
- 5 Réfléchir aux contenus, aux pratiques d'enseignement, notamment lors des stages organisés par le SNES, et défendre notre métier.

Le SNES ne fonctionne que grâce aux cotisations de ses adhérents. Se syndiquer c'est apporter sa contribution, dans l'intérêt de la profession.

Coupon à remettre au représentant du SNES de votre établissement

Date de naissance _____ Sexe : masculin féminin

NOM _____ PRÉNOM _____

Résidence, bâtiment, escalier _____ N° et voie _____

Lieu-dit - Boîte postale _____

Code postal _____ Localité _____

Nom de jeune fille _____ Téléphone _____

Établissement d'affectation : code _____ | _____ | _____ Catégorie _____ Discipline _____

Nom et adresse de l'établissement _____