

Sur un texte de Nico Hirtt¹

Savoirs et compétences. Une fausse opposition ?

*Premiers éléments de réflexion*²

En abordant la question des « compétences » et de leur transmission scolaire dans un article récent, « L'approche par compétences : une mystification pédagogique », on saura gré à Nico Hirtt d'avoir abordé l'enseignement par un chemin peu fréquenté, celui de la soumission de l'enseignement aux injonctions de l'entreprise, et ce, d'autant plus qu'il traite la question avec sérieux, documents à l'appui, issus de multiples horizons, entreprises, OCDE, commission européenne ; de multiples aires linguistiques, France, Belgique, Hollande, Angleterre, Allemagne... Au total, un travail utile à tous.

Pour toutes ces raisons, il mérite d'être lu, au premier chef. Cependant, on peut, même à chaud, ne pas en partager tous les présupposés, le contenu, et même les conclusions. Ici, on présente une critique d'un aspect des difficultés qu'il soumet à notre réflexion.

A propos des élites, Nico Hirtt écrit : « *Et les élites sociales continueront aussi de s'assurer que leurs propres enfants aient accès à la formation humaniste qui leur offrira la capacité de diriger le monde.* » (page 14).

Il n'est pas inutile de montrer qu'une telle remarque est frappée d'optimisme et il convient d'en chercher la cause. Quant à l'optimisme, les exemples ci-dessous suffiront à en caractériser le caractère très excessif ; quant à la cause, elle tient à l'aspect très grossier de l'opposition *savoirs* et *compétences*. Il n'est pas inutile aussi de montrer que leur contenu conceptuel est si approximatif qu'ils mènent à des impasses théoriques et pratiques.

I/ La débâcle intellectuelle des élites

L'affirmation « *les élites sociales continueront aussi de s'assurer que leurs propres enfants aient accès à la formation humaniste qui leur offrira la capacité de diriger le monde.* », entend mettre en évidence un aspect de la lutte des classes dans une version marxiste. En réalité, elle appartient plutôt à ce que Marx appelle « *Roh-Kommunismus* » (« *communisme grossier* ». Voir *Manuscrits de 1844*). Prise au pied de la lettre, cette thèse n'est que la transposition, sous la forme d'une croyance naïve, de la théorie platonicienne du roi-philosophe -Ce sont ceux qui savent -les philosophes- qui doivent gouverner. Cette croyance part d'une idée platonicienne très naïve : nul ne fait le mal, sinon par ignorance. On peut résumer sa position en trois propositions : le roi doit faire le bien ; seul le philosophe connaît le bien ; le roi doit donc être roi-philosophe. Platon fait le bilan de ses échecs à éduquer le prince dans sa fameuse *Lettre VII*. Cette théorie hante et taraude l'histoire de la philosophie³, d'une part, en tant que théorie politique : qu'est-ce que l'Etat, le gouvernement... ; d'autre part, en tant qu'elle implique le statut pratique de la philosophie dans sa tentation toujours renouvelée de s'arroger la place d'éminence grise du prince. Cette théorie reçoit une formulation renouvelée à l'époque du positivisme triomphant. Précieux entre tous, le *Plan des travaux scientifiques nécessaires pour réorganiser la société*, d'Auguste Comte.

¹ http://www.skolo.org/IMG/pdf/APC_Mystification.pdf

² Ces premiers éléments de réflexion, même considérés comme présentables, appellent eux-mêmes à la critique. Quelles qu'elles soient, elles sont souhaitées, attendues et seront examinées par l'auteur qui peut être joint à l'adresse suivante : molinier.g@@@free.fr

³ Deux contre-exemples majeurs : Kant et Spinoza.

Affirmer qu'une « *formation humaniste* [offre] la capacité de diriger le monde est une proposition obscure. Le prince peut bien avoir une *formation humaniste*, les exemples ne manquent pas -de Périclès, élève d'Anaxagore, à Lénine, élève de Hegel-, ou non, de Néron à George W. Bush... Cela ne change en rien le caractère du gouvernement. La politique et l'économie ont leur dynamique propre, déclinées en grec ou en latin, en russe ou en chinois, en anglais ou en français.

Cela dit, il n'est pas difficile de montrer que l'on assiste aujourd'hui, et cela est absolument nouveau, à un effondrement accéléré et massif de la formation des classes dirigeantes aux *humanités*. Celui-ci n'est qu'un aspect particulier de l'effondrement général de la culture et de la langue. Dans la première moitié du XIX^{ème} siècle, on pouvait écrire que « La bourgeoisie a dépouillé de leur auréole toutes les activités considérées jusqu'alors, avec un saint respect, comme vénérables. Le médecin, le juriste, le prêtre, le poète, l'homme de science, elle en a fait des salariés à ses gages. » (K. Marx, F. Engels, *Le Manifeste du parti communiste*). La question n'est pas de savoir si les œuvres picturales, les œuvres littéraires, le cinéma, la musique ont une valeur marchande, elles en ont une, aujourd'hui comme hier ; la tragédie actuelle tient en ce qu'elles n'ont plus qu'une valeur marchande, et rien d'autre ; leur valeur d'usage est strictement équivalente à leur valeur commerciale. Comme leurs œuvres, les artistes et les savants ne sont considérés que comme valeurs marchandes -jusqu'à être cotés en bourse ! La *formation humaniste* n'a plus aucune signification, même pour les classes dirigeantes.

Il est possible de résumer brièvement les transformations récentes des formations scolaires ; elles vont toutes dans le sens d'une destruction métiers et d'une dévalorisation de la valeur du travail, manuel ou intellectuel. Dans les années d'après-guerre, on passe de la *formation humaniste* (bases : littérature, grec, latin), aux formations *scientifiques* (les mathématiques deviennent la discipline reine, physique-chimie). C'est la fin du règne sans partage de l'ENS ; au sommet de la pyramide on trouve l'École des mines, l'École polytechnique... C'est le court règne de l'*ingénieur* pensé en tant que savant producteur de richesses matérielles ; le polytechnicien, l'ingénieur des mines, es qualité, sont les maîtres des lieux de la production. Dans les années soixante-dix, on passe du règne de l'ingénieur à celui du *gestionnaire*, du comptable (gestion, sciences et techniques économiques, bureautique...). Au sommet de la pyramide, l'ESSEC, l'École supérieure de commerce. Le comptable, devient, par excellence, l'expert ; la référence sociale est l'argent : « *Ne vaut des écus que ce qui rapporte des écus.* » Encore un pas... Dès les années quatre-vingt, on assiste à un nouveau renversement. On passe à une phase « communiste » du capitalisme : « du gouvernement des hommes à l'administration des choses », mais sous cette nouvelle imposition que *les hommes sont traités comme des choses*. Toutes les sciences, sciences de la nature, sciences humaines, sont au service du contrôle des hommes, neurosciences et management règnent en maîtres. Ceci est d'abord palpable dans l'explosion des formations de la communication -par exemple, la linguistique devient « sciences du langage »-, du marketing, des sciences de la gestion des hommes, extraordinaire développement des neurosciences-, du management... Sciences po. et l'ENA sont devenues les écoles prestigieuses. Même le destin professionnel du polytechnicien devient celui d'un *trader*. Seuls les écus rapportent des écus. On spéculer sur les hypothétiques profits à venir...

Quelques exemples, pris dans l'actualité, montreront à l'envi que les dirigeants ont complètement renoncé à se présenter comme des hommes cultivés. Non seulement, ils témoignent d'un grand mépris pour tout ce qui est d'ordre culturel, mais leur position entend en accélérer la destruction.

-Dans *Le Figaro* (A. Sérès, « Les fautes d'orthographe inondent les entreprises », 15 mars 2007), on peut lire que « l'École centrale d'électronique (ECE) organise aujourd'hui un concours de dictée. Cette grande école parisienne reçoit exceptionnellement 375 étudiants issus de 48 écoles d'ingénieurs, dont une vingtaine de Polytechnique, mais aussi des Mines de Paris ou encore de l'École centrale pour plancher pendant vingt-cinq minutes sur une dictée. Pourquoi ce déploiement

d'énergie auprès d'étudiants scientifiques ? Parce que l'orthographe devient un casse-tête pour les jeunes diplômés. » Et il s'agit des « jeunes diplômés des plus grandes écoles ! Ce seul exemple suffit à montrer que les élites sont atteintes au cœur de ce qui constituait leur distinction jusqu'à une période récente, la maîtrise de la langue.

Cet effondrement de la langue et de sa maîtrise est incontestable et constatable dans la sphère politique jusqu'au plus haut du sommet de l'Etat comme jusqu'au sommet des hiérarchies des élites managériales.

-Le président de la République entend être le défenseur de la langue française. Dans son *Discours de Caen*, (9 mars 2007), il affirmait que « Le français c'est l'âme de la France, c'est son esprit, c'est sa culture, c'est sa pensée, c'est sa liberté. C'est le droit de penser autrement que selon la pensée dominante. La diversité linguistique c'est la condition de la diversité culturelle et du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes. La langue n'est pas une marchandise, la langue n'est pas une technique. [...] L'obsession d'une langue unique au prétexte de l'efficacité est un leurre qui masque les effets de domination de la pensée unique dont la langue unique est l'antichambre. Mais l'efficacité n'est même pas prouvée : la Renaissance où tout le monde s'est mis à penser et à écrire dans sa langue nationale fut plus féconde pour la pensée humaine que les longs siècles de domination exclusive du latin, comme si la créativité était bel et bien inséparable de la diversité. [...] Nous avons le devoir pour nos enfants, pour l'avenir de la civilisation mondiale, pour la défense d'une certaine idée de l'homme, de promouvoir la langue française. [...] Si je suis élu, je mettrai la francophonie au rang des priorités diplomatiques de la France. Je renforcerai tout à la fois le dispositif de l'action culturelle de la France à l'étranger et l'aide à la création, parce que c'est par la création que le français rayonne. »

Nicolas Sarkozy président de la République peut-il être l'ambassadeur de la langue française ? « Ta gueule, pauv con ! » Récemment, on pouvait lire un résumé dans *Le Parisien* (N. Schuck, « Sarkozy malmène le français », 22 mars 2009) : « Bonnet d'âne, l'élève Nicolas Sarkozy ? Puristes de la grammaire et amoureux des belles lettres sont mis à la torture. En effet, à force de parler tous les jours, ou presque, le président commet parfois de redoutables fautes. De quoi faire se retourner Molière dans sa tombe en pleine Semaine de la langue française (du 16 au 23 mars). [...] Furieux contre ceux qui critiquent le bouclier fiscal, il s'est laissé aller mardi à un joli 'télescopage syntaxique' devant des ouvriers d'Alstom, dans le Doubs : 'Si y en a que ça les démange d'augmenter les impôts...' Ou, le même jour, à propos des études des élites : 'On se demande c'est à quoi ça leur a servi ?' [...] Sarkozy est aussi fâché avec les négations : 'J'écoute, mais je tiens pas compte !' (*Provins, le 20 janvier.*) Il prend des libertés avec les accords : 'On commence par les infirmières parce qu'ils sont les plus nombreux' (*Rambouillet, le 13 mars.*) Sans compter quand il mange les mots ('ch'ais pas', 'ch'uis', 'm'enfin', 'y a') ou s'abandonne à un tutoiement intempestif ('Attends, attends !'). On est loin du parler pointu d'un Valéry Giscard d'Estaing et des références littéraires d'un François Mitterrand... De quoi choquer de la part du président de la République protecteur de l'Académie française qui a érigé la maîtrise de la langue en 'priorité absolue' dans les écoles. »

En atteignant le sommet de l'Etat, l'effondrement de la langue atteint la fonction de gouvernement ; en retour, elle justifie et officialise une accélération de l'effondrement de la langue.

-Pour en savoir plus sur le niveau de culture d'un ministre adulé d'aujourd'hui, Bernard Kouchner, écoutons-le donner le point de vue du ministre des affaires étrangères de la France, qui fut le grand pays de la diplomatie, sur un conflit entre Chinois et Ouïgours : « Certes, c'est une province chinoise, mais les Yogourts ont toujours pensé que c'était chez eux. [...] Ce sont des Musulmans, les Yogourts... » (*France info*). Lorsqu'un ministre des affaires étrangères d'un pays qui est membre du conseil de sécurité de l'ONU, siège dans toutes les grandes instances internationales qui

décident de la paix et de la guerre... manifeste une telle ignorance de son domaine, on peut bien affirmer que les élites sont en très grande difficulté scolaire. Confondre les « Ouïgours » et les « yogourts » est un exploit rarement atteint dans le domaine du crétinisme politique. On croit entendre un ministre, on écoute Coluche.

Aucun journaliste présent n'a pensé devoir le corriger, est-ce ignorance, servilité ? Sans doute les deux. -Pour en savoir plus sur le degré d'inculture des journalistes d'aujourd'hui, ces *maîtres de l'instant*, un exemple : <http://www.islamenfrance.fr/regions/actu.php?idregion=12&idactu=1029>

II / Compétences et savoirs. Une fausse opposition.

Que vaut la *culture humaniste* de ceux qu'on nomme les grands capitaines d'industrie ? Que valent les compétences des managers ? Que valent leurs savoirs ?

A / La science économique en question

Dans une conférence tenue à Lannion (20 janvier 2009), le PDG de France Télécom, Didier Lombard, diplômé de l'école polytechnique, de l'école nationale supérieure des télécommunications, docteur en économie, ingénieur général des télécommunications, s'adresse aux cadres de l'entreprise, des chercheurs dont la plupart sont polytechniciens : « On sait pas bien ce qui va se passer. Il va falloir qu'on s'adapte à la réalité qui va se présenter vers nous avec une rapidité encore plus grande. [...] Ceux qui pensent qu'ils vont pouvoir continuer à être sur leur sillon et pas s'en faire tranquille, se trompent. [...] Ceux qui ne sont pas à Paris, qui pensent que la pêche aux moules c'est merveilleux... Eh bien, c'est fini. [...] Il va falloir qu'on s'adapte aux sujets tels qu'ils sont sur la table aujourd'hui et pas ceux qu'on a rêvés il y a vingt ans. » (Cité par G. Zambaux, « La vidéo qui embarrasse Didier Lombard », in *Le Parisien*, 5 octobre 2009) Voir la vidéo à l'adresse suivante : http://www.dailymotion.com/video/xa0j0n_didier-lombard-pdg-dorange-et-la-pe_news

Dans les circonstances actuelles, il est très exagéré de rapporter de telles déclarations du PDG de France Télécom à une « *formation humaniste* ». Ce qui est à l'œuvre, c'est plutôt une déconnexion radicale entre « compétences » techniques et bancaires, savoirs dans le domaine de la physique et « formation humaniste ». Nous sommes face à des déclarations d'un tueur mal élevé, mal éduqué. Salaire 2008 : 1,7 million d'euros.

Plus important. La crise financière qui continue de frapper l'économie mondiale n'a pas fait que révéler les noms des vrais *banksters* -dans *Le Figaro*, un journaliste intelligent comparait récemment la carrière de Bernard Madoff à celle d'Al Capone-, elle ne fait pas que nous amuser sur les tentatives de moralisation du capitalisme -autant demander un fonctionnement démocratique des services secrets !-, elle ne fait pas que tenter de détourner l'attention des questions réelles en accusant les paradis fiscaux d'être à l'origine de la crise financière mondiale, elle met aussi en question le *savoir* des banquiers acquis dans les grandes écoles de la République, HEC, ESSEC, ASSCA, Ecole supérieur de commerce⁴, etc., soit ce qu'on appelle prétentieusement la *science économique*. En cette matière, s'il faut de l'indulgence pour leur reconnaître une once de compétence, il en faut bien plus encore pour leur reconnaître une once de savoir. Pourtant, pendant plus de trente années, les professeurs de *sciences économiques* ont enseigné dans les lycées et les universités, délivré des diplômes, publié des ouvrages savants, construit les modèles mathématiques les plus sophistiqués, reçu des prix Nobel, occupé les plus hautes responsabilités dans les entreprises, etc. consacrant des travaux scientifiques qui ne sont... que du vent.

⁴ Evidemment, ceci vaut pour toutes les grandes écoles américaines, anglaises, allemandes...

Même si bien discrets parce que discrédités, des professeurs s'interrogent sur la consistance de leurs savoirs et de leur science. Dans *Le Monde*, (« Transmettre aux futurs cadres une capacité à sortir du conformisme », 15 juin 2009.), propos recueillis par A. Reverchon, on pouvait lire récemment une interview de Vincent Calvez, professeur à l'Essca, chercheur associé au PREG-CRG (Ecole polytechnique) : « Il nous faut comprendre pourquoi, notamment dans le secteur financier, managers et dirigeants d'entreprise ont été pris dans un processus d'aveuglement collectif qui a consisté à rejeter la majorité des signaux d'alerte, à railler ceux qui pensaient autrement, à écarter les porteurs de mauvaises nouvelles. Il y a d'ailleurs une forme de schizophrénie entre un discours vantant les mérites de l'innovation, et donc de la capacité à penser autrement, et la réalité des organisations, qui consiste bien souvent à promouvoir auprès des dirigeants ceux qui leur ressemblent et adoptent un comportement lisse, acritique et consensuel. Les écoles sont, elles aussi, des organisations, et souffrent des mêmes symptômes que les entreprises. On y valorise surtout l'acquisition des outils du management (comptabilité, finance, marketing, communication, gestion des ressources humaines...), ciblant le 'comment' (faire plus vite, mieux, moins cher), au détriment d'une façon de penser plus largement les problèmes : le 'pourquoi ?', qui permet aux étudiants de poser des questions inédites, provocantes et ainsi stimuler leur sens critique. »

Dans cette perspective, l'enseignement de l'esprit critique ne consiste qu'en l'élaboration de formules magiques pour accumuler plus de profits. On notera que le professeur oublie de parler, et pour cause, du « *pour quoi* », c'est-à-dire, des finalités de la science économique et de l'économie.

B/ Les connaissances comme compétences

Et c'est bien là que le bât blesse. Quelques remarques. On interroge rarement la question des « connaissances » ou des « savoirs » scolaires. En effet, on doit au moins distinguer savoir et connaître, savoirs et connaissances, savoirs scolaires et savoirs universitaires. On dit « Adam *connut* Eve » et non « Adam *sut* Eve. »... Incidence : le savoir universitaire inclut la recherche dans ses programmes ; or, lorsqu'on cherche, c'est bien que l'on ne sait plus, ou pas encore... la recherche relève d'abord de l'ignorance, fût-elle *docte ignorance*.

Il conviendrait de réfléchir sur les conditions de possibilité d'enseigner des *savoirs* dans le cadre de l'école obligatoire ; à quelles conditions peut-on dire qu'un savoir scolaire est un savoir ? Tout ce que peut faire l'école, c'est initier les jeunes élèves à des *rudiments* de savoirs particuliers.

Les programmes d'enseignement de la physique ou des mathématiques, à cause du statut social et de l'aura de ces sciences, peuvent bien passer directement pour des *savoirs*, mais il est très discutable d'affirmer que les *éléments de savoirs* scolaires de physique ou de mathématiques sont des *savoirs* ; ils ne sont que des rudiments, des éléments à partir desquels on peut s'atteler, d'abord aux savoirs constitués puis aux savoirs en suspens.

Il conviendrait aussi de réfléchir sur la distinction entre *savoirs positifs* et *savoirs prescriptifs*. L'enseignement du fait religieux, de la philosophie n'est pas du même ordre que l'enseignement des mathématiques, parce que le savoir positif n'y est pas impliqué de la même façon.

L'enseignement de l'histoire pose des problèmes que celui de la physique ne pose pas... Que dire des programmes de sciences économiques et sociales, d'histoire, etc. Un « fait » physique est d'une autre nature qu'un « fait » historique. Une « explication » physique est d'une autre nature qu'une « explication » en histoire ; poser le problème de la « causalité » physique n'a pas le même sens que celui de la position de la « causalité » historique. S'interroger sur les finalités de l'enseignement de la physique et de l'histoire, sur leur rôle social...

Depuis des décennies, des enseignements de comptabilité, de gestion, de bureautique, de communication, etc. ont été introduits dans les programmes. En quel sens peut-on dire que ces

matières d'enseignement correspondent à des *savoirs* ? Et que dire de toutes les sections où les élèves sont initiés aux techniques comme la mécanique, la mécanique automobile, l'électricité, l'électrotechnique..? En quel sens peut-on dire qu'elles sont ou correspondent à des *savoirs* ?

En quel sens peut-on dire que toutes les filières tournant autour de la communication correspondent à des *savoirs* ? Faut-il en supprimer la transmission scolaire ?

En quel sens peut-on dire que l'initiation aux textes littéraires ou philosophiques et plus encore, que la littérature ou la philosophie correspondent à des *savoirs* ? Cette dernière n'affirme-t-elle pas prendre son envol lorsque le *savoir* est en échec ?

Faudrait-il supprimer les activités sportives qui ne correspondent à aucun *savoir* ?

Faudrait-il supprimer l'enseignement de la musique parce qu'elle ne s'impose que lorsque les mots manquent ? Les arts plastiques parce qu'ils naviguent dans d'autres espaces que ceux des *savoirs* ?

Nouveau paralogisme. Puisqu'aucune de ces disciplines scolaires ne correspond à des *savoirs* au sens strict, faut-il supprimer toute instruction ?

Aujourd'hui, l'enseignement des compétences souffre des mêmes tares que l'enseignement des connaissances. Trois mots les résume : la *segmentation* à l'extrême des unes et des autres, jusqu'à ce qu'elles deviennent computables, interdisant de les lier ou de les articuler pour produire un ensemble cohérent ; la culture du *résultat*, aussi prisée à l'école qu'en entreprise, interdit d'abord de constituer ou de remonter aux *longues chaînes de raisons* qui y conduisent ; enfin, pour reprendre un mot de Christophe Dejours : « La gestion, infiltrée dans l'organisation du travail, est entrée en lutte contre les métier » (*In Suicides au travail : Que faire ?*, PUF, 2009, page 34). A l'école d'aujourd'hui, on n'enseigne pas plus des « compétences » que des « connaissances ».

En elles-mêmes et pour elles-mêmes, les « compétences » techniques ont acquis une dignité professionnelle depuis des siècles ; on les retrouve aussi bien chez le chaudronnier, le menuisier, le cuisinier, l'ingénieur... Or aujourd'hui, c'est la notion même de *métier*, liant des « compétences », des « savoirs », des « savoir-faire », qui est attaquée frontalement. Au-delà, c'est le travail lui-même, fut-il manuel ou intellectuel, donc les « compétences » et le « savoir », qui est attaqué à la racine. Une analyse de la notion de « compétence » telle qu'elle est proposée aujourd'hui doit s'articuler sur celles de rentabilité, de flexibilité professionnelle, de dérégulation sociale, de mobilité géographique, de culture (sic !) du résultat, de management par le stress, de déréglementation, etc. Aujourd'hui, aussi bien le travail, le métier, l'homme, sont frappés d'indignité.

Pour sortir de ces apories, on doit redonner toute sa place à un *enseignement de culture*, tous ses droits à une véritable entrée dans la *culture générale*, enseignement naguère réservé aux classes de lycée.

La revendication répétée d'une réintroduction des *savoirs* dans les programmes d'instruction n'a, ainsi qu'elle est formulée, aucune pertinence. Elle ne fait qu'embrouiller des questions réelles, retarder la formulation de questions précises... Elle est le contraire de ce qu'elle prétend être, l'exposé d'une sorte de nihilisme.

Ce qu'il faudrait réintroduire dans l'enseignement, ce sont les non-savoirs ! Par exemple, si on entame une critique sérieuse de la réintroduction des *savoirs* dans les *cursus* scolaires, on en vient à cette conclusion qu'il conviendrait de réduire sérieusement l'injection de savoirs afin de réintroduire, voire introduire un ensemble consistant, cohérent et progressif de *non savoirs*, littérature, chants... musique en lieu et place de l'éducation musicale ; peinture en lieu et place des

arts plastiques ; éléments d'économie politique en lieu et place de sciences économiques et sociales, gymnastique en lieu et place de l'éducation physique, instruction civique en lieu et place de l'éducation civique... disciplines enseignées pour elles-mêmes, pour leur *beauté* propre, pour leur valeur *formatrice* propre, soit ce qui transforme une éducation technicienne à courte vue en réelle introduction à la *culture générale*, ce que les Allemands appellent *Bildung*.

L'opposition compétences/savoirs est trop courte, pleine d'embûches. Il convient de lui substituer celle de savoirs-compétences/culture générale.

Dans la conclusion de son étude (page 15), Nico Hirtt écrit : « *La question pertinente n'est donc pas 'de quels savoirs armer les jeunes pour être compétitifs dans cette économie, pour être les plus forts, pour écraser les autres', mais bien : 'quels savoirs et quelles valeurs leur seront nécessaires afin de sortir le monde des crises économiques, climatiques, écologiques, énergétiques, alimentaires, sociales, culturelles... qui s'enchaînent avec une force toujours redoublée ? Quels savoirs et quelles valeurs l'éducation doit-elle transmettre -et à qui les transmettre ?- pour accélérer la fin d'un ordre économique et social anarchique et inique, qui conduit l'humanité à la ruine ?'. La réponse à cette question-là ne réside pas dans l'approche par compétences mais avant tout dans une solide formation générale et polytechnique.* »

Considérée théoriquement, une telle proposition *révolutionnaire* est indéfendable ; elle relève d'un optimisme angélique ; le savoir, comme la pédagogie, a ses limites. Un professeur de collège ou de lycée peut enseigner des rudiments de physique, de mathématiques, de littérature, d'enseignement musical, de gymnastique... mais personne n'a le droit, fût-ce au couvert d'une bonne intention, de le détourner de son but, celui d'introduire les élèves dans et à la culture. Toute tâche supplémentaire relève d'un enseignement tendanciellement totalitaire.

D'autre part, une telle proposition ignore les conditions réelles des mouvements révolutionnaires. Jamais une révolution n'a eut lieu *après que* le peuple eût été éduqué selon les canons de la raison. Jamais une révolution ne fut le résultat d'une décision consciente prise par avance ; elle n'est jamais qu'une reconstruction après-coup.

Enfin, le savoir a sa dynamique interne propre ; les sciences, comme les arts, peuvent aussi bien servir à la libération des hommes qu'à leur asservissement. Ce n'est pas et ne peut être la responsabilité des professeurs, c'est celle de la société tout entière. Cette remarque devrait être triviale. Quelques mois après la capitulation de l'Allemagne nazie, avec une pénétrante et angoissante lucidité, Max Frisch écrivait : « Si des gens ont reçu la même *éducation* que moi, qui parlent le même *langage* que moi, *aiment les mêmes livres*, la même *musique*, les mêmes *tableaux* que moi, si ces gens ne sont nullement à l'abri de la possibilité de devenir des monstres inhumains et de faire des choses dont jusque-là nous aurions cru qu'étaient incapables des gens de notre époque, hormis des cas pathologiques individuels, *où prendrai-je l'assurance que j'en suis moi-même à l'abri ?* »⁵ On pourrait aisément multiplier les exemples historiques.

Considérée pratiquement, cette proposition conduit immédiatement à une impasse. Soumettre une révolution politique, sociale, économique à l'élaboration d'un enseignement lui-même révolutionnaire, reviendrait à mettre entre les mains des professeurs une responsabilité -qui plus est, une responsabilité politique- bien plus grande que celle qu'ils peuvent assumer. D'autre part, l'histoire récente montre à l'envi que les professeurs, en tant que couche sociale, se soumet *toujours*

⁵ In H. Welzer, *Les Exécuteurs, Des hommes normaux aux meurtriers de masse*, Gallimard, NRF essais, 2007, page 9, traduction de Bernard Lortholary.

aussitôt aux classes dirigeantes ; ils sont d'abord et ont toujours été, des *gehorsame Diener*⁶ (*serviteurs obéissants*), ont toujours servi les gouvernements en place, quels qu'ils soient.

Plus modestement, mais autrement plus efficacement, pour ceux qui consacrent une partie de leur temps à élaborer une critique sérieuse de l'école, la question est d'abord de faire la critique de ce qu'on entend par « *savoirs* » et « *savoirs à enseigner* », « *compétences* » et « *compétences à enseigner* ». Ensuite, ils ont devoir de reposer la question de la *démocratisation* de l'enseignement et de l'école ; pour ce faire, ils devront dire leur fait aux propagandistes de l'« *élitisme* », aux nostalgiques de « l'école républicaine »... qui ne sont que les credo du désarroi du professeur, celui d'un petit bourgeois déclassé, honteux d'avoir perdu la face, son prestige social, son prestige culturel, son salaire... Il leur échoit enfin de s'atteler à l'immense tâche de l'élaboration de programmes d'instruction dignes de ce nom, de réhabiliter savoirs et compétences, au nom d'une véritable *formation humaniste*.

Le plus souvent, jusqu'à aujourd'hui, le professeur assiste désespéré à son naufrage. Affaire à suivre.

Gilbert Molinier

Paris, le 6 octobre 2009

⁶ L'historien Saul Friedlander écrit : « Lorsque leurs collègues juifs furent chassés pas un seul professeur allemand ne s'insurgea publiquement ; quand on pratiqua des coupes claires parmi les étudiants juifs, aucun membre du comité universitaire ou du corps professoral ne s'y opposa ; quand on brûla des livres dans le *Reich* entier, aucun intellectuel allemand n'exprima ouvertement la moindre honte. » (Saul Friedländer, *L'Allemagne nazie et les Juifs*, 1997, traduction de Marie-France de Palomera. Comme on le sait, en France, la décision d'exclure les professeurs juifs du ministère de l'instruction publique fut prise par ses hauts fonctionnaires bien avant qu'ils reçussent l'ordre de la *Kommandantur*. On connaît aussi la position du philosophe de l'engagement et de la liberté : il n'eut pas un mot de protestation ; il avait mieux à faire, présenter *L'Être et le néant* aux nazis afin d'obtenir l'*imprimatur*... Quant à celui que l'inspection générale de philosophie continue, aujourd'hui encore, à présenter comme le modèle du professeur de philosophie, il professait alors souhaiter la victoire d'Hitler...