

Quand l'école prétend préparer à la vie...

Développer des compétences
ou enseigner d'autres savoirs?



PÉDAGOGIES | outils |

Philippe Perrenoud

COLLECTION DIRIGÉE PAR PHILIPPE MEIRIEU

esf
EDITEUR

Philippe Perrenoud

Quand l'école prétend préparer à la vie...

Développer des compétences
ou enseigner d'autres savoirs ?



© 2011 ESF éditeur
Division de la société Reed Business Information
SAS au capital de 4 099 168 €
Forum 52 – 52, rue Camille-Desmoulins, 92448 Issy-les-Moulineaux Cedex
Président : Antoine Duarte
Directeur de publication : Antoine Duarte
Actionnaire principal : Reed Elsevier
www.esf-editeur.fr

ISBN 978-2-7101-2968-4
ISSN 1158-4580

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^e et 3^e a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Pédagogies

Collection dirigée par Philippe Meirieu

La collection PÉDAGOGIES propose aux enseignants, formateurs, animateurs, éducateurs et parents, des œuvres de référence associant étroitement la réflexion théorique et le souci de l'instrumentation pratique.

Hommes et femmes de recherche et de terrain, les auteurs de ces livres ont, en effet, la conviction que toute technique pédagogique ou didactique doit être référée à un projet d'éducation. Pour eux, l'efficacité dans les apprentissages et l'accession aux savoirs sont profondément liées à l'ensemble de la démarche éducative, et toute éducation passe par l'appropriation d'objets culturels pour laquelle il convient d'inventer sans cesse de nouvelles médiations.

Les ouvrages de cette collection, outils d'intelligibilité de la « chose éducative », donnent aux acteurs de l'éducation les moyens de comprendre les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, et d'agir sur elles dans la claire conscience des enjeux. Ils contribuent ainsi à introduire davantage de cohérence dans un domaine où coexistent trop souvent la générosité dans les intentions et l'improvisation dans les pratiques. Ils associent enfin la force de l'argumentation et le plaisir de la lecture.

Car c'est sans doute par l'alliance, sans cesse à renouveler, de l'outil et du sens que l'entreprise éducative devient vraiment créatrice d'humanité.

Pédagogies/Outils : des instruments de travail au quotidien pour les enseignants, formateurs, étudiants, chercheurs. L'état des connaissances facilement accessible. Des grilles méthodologiques directement utilisables dans les pratiques.

*

* *

*Voir la liste des titres disponibles dans la collection « Pédagogies »
sur le site www.esf-editeur.fr*

Sommaire

Avant-propos	9
Peut-on développer des compétences sans interroger les connaissances? Introduction générale	11
Une prudence compréhensible	16
Une prudence qui détourne de l'essentiel	18
Revisiter le curriculum de l'éducation fondamentale	24
Un livre en trois parties	26

1^{re} partie

Compétences : de quoi parle-t-on ?

1. La fascination pour les compétences	31
Des situations qui évoluent et se diversifient	31
Les transformations du travail	33
L'activisme comme mode de vie	33
Une accélération et une prise de conscience	34
Le rôle des organisations internationales	36
2. Partir de la vie des gens plutôt que des programmes	37
Pratiques et champ conceptuels	37
Des compétences diversement et faiblement conceptualisées ..	41
3. Compétences et situations	45
La question des ressources	47
La question de la mobilisation	50
La question des familles de situations	52
4. Confusions conceptuelles	57
Situations de référence et situations d'apprentissage	58

Connaissances et compétences.....	61
Compétences et disciplines	64
Compétences et habiletés	66
Compétences transversales.....	69
Compétences et objectifs.....	71
Compétences et constructivisme	74
Des confusions à dépasser	82
5. Lignes de fuite : deux scénarios possibles	85
S'en tenir à de grands domaines.....	87
S'en tenir aux capacités les plus classiques	94

2^e partie

Un curriculum déséquilibré

1. Les disciplines installées centrées sur un champ de savoir	101
La biologie	101
La chimie	103
La physique	105
Les mathématiques.....	106
La littérature	108
La philosophie.....	109
L'histoire	109
La géographie	110
L'informatique	112
La langue « maternelle »	114
Les langues secondes	115
La préparation à la vie : une préoccupation à géométrie variable	116
2. Les éducations	119
L'éducation physique	120
L'éducation musicale	120
L'éducation artistique	121
Les éducations « pratiques »	122
L'éducation civique devenue « éducation à la citoyenneté »	122

L'éducation aux médias	123
L'éducation à la santé.....	123
L'éducation sexuelle	124
L'éducation interculturelle	124
L'éducation technologique	125
L'éducation au développement durable	126
L'éducation au fait religieux	127
L'éducation non sexiste	128
L'éducation morale et/ou éthique	128
Des éducations encore bien marginales	129
3. Les disciplines absentes de l'enseignement obligatoire	131
La psychologie et la psychanalyse	131
La sociologie	136
Les sciences politiques	140
Les sciences économiques	142
Le droit.....	143
La criminologie	147
L'architecture et l'urbanisme	150
Des connaissances aussi utiles à la vie qu'oubliées dans le curriculum	150
4. Commencer par des enquêtes	153
Un observatoire des pratiques sociales et de la vie des gens ...	154
Une sélection raisonnée des pratiques auxquelles préparer	155
Une transposition didactique	156

3^e partie

Une rééquilibration nécessaire mais peu probable

1. Peut-on clarifier les finalités de l'école?.....	161
Huit figures de la complexité	161
La diversité des points de vue et des intérêts	165
2. Les deux missions de l'école	171
Un conflit d'intérêts à propos du niveau	173

Un conflit d'intérêts à propos des contenus	174
Y a-t-il un compromis possible ?	175
L'exemple du socle de connaissances et de compétences	176
3. Ne pas ébranler les rapports de force	179
Comprendre, c'est contester l'ordre des choses	180
Comprendre, c'est mieux défendre ses intérêts	181
L'ignorance protège du désespoir	184
4. Les empires disciplinaires	187
Introduire de nouvelles disciplines ?	189
 Des compétences, d'autres savoirs ou des outils pour apprendre ? Conclusion très provisoire	 191
Postface. Poursuivre et construire un nécessaire débat.	
François Audigier.....	203
Références	209

Avant-propos

Ce livre dresse l'état provisoire de ma réflexion sur les programmes scolaires orientés vers le développement de compétences. Il ne prend parti ni pour le *statu quo*, ni pour les réformes en cours. Je tente d'esquisser une troisième voie en revisitant le curriculum de l'éducation fondamentale et en posant la question qui tient lieu de sous-titre à l'ouvrage : développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?

Je m'aventure dans des territoires bien gardés. Je ne m'attends pas à recevoir l'accord de tous ceux qui parlent au nom d'une discipline ou de sa didactique. Comme sociologue du curriculum, je tente de les considérer toutes et d'examiner ce qu'elles disent du rôle de l'école dans la *préparation à la vie*.

Nul ne saurait faire le tour de ce problème, encore moins avoir le dernier mot. Si ce livre relance le débat et le renouvelle un peu, il aura atteint son but.

Merci à François Audigier, Marie-Ange Barthassat, Michèle Bolsterli, Danielle Bonneton, Sylvie Lejour, Benoît Longerstay, Olivier Maulini, Philippe Meirieu, Etienne Vellas et Jean-Michel Zakhartchouk qui ont pris le temps de lire attentivement une version de travail et de me communiquer leurs commentaires.

Merci à François Audigier d'avoir accepté de rédiger une postface. Didacticien des sciences sociales, réfléchissant sur les éducations (citoyenneté, développement durable), il aborde depuis longtemps les mêmes questions d'un autre point de vue. Il lancera le débat.

Peut-on développer des compétences sans interroger les connaissances ?

Introduction générale

« Curriculum par compétences », « approche par compétences » « (APC) », « travail par compétences », « enseignement par compétences »... Ces expressions sont confuses. Et pourtant elles figurent dans les textes officiels et émaillent les discours sur les évolutions nécessaires des objectifs de l'éducation scolaire de base. En clair, on l'aura compris, il s'agit d'insister sur le développement de compétences dès l'école obligatoire. Ce qui sous-entend qu'actuellement on ne développe pas de compétences à ce niveau d'études ou pas suffisamment.

Cette affirmation repose sur trois fragilités qui rendent le débat difficile :

- La première fragilité est conceptuelle. Aussi longtemps que la notion de compétence reste vague, labile, définie par chacun à sa manière, comment savoir si l'école actuelle développe des compétences ? De quoi parle-t-on au juste ?
- La seconde fragilité est d'ordre empirique : à supposer que l'on se donne une définition stable et précise des compétences, sur quelles données peut-on s'appuyer pour savoir si l'école développe déjà des compétences ainsi entendues, et dans l'affirmative, lesquelles ? Suffit-il de se référer aux intentions déclarées ? Ou faut-il observer les effets de l'éducation scolaire, à travers des enquêtes auprès des jeunes de 15, 20 ou 25 ans ?
- La troisième fragilité tient à l'idée qu'on se fait des missions de l'école. Est-ce son rôle de développer des compétences ? Si, en se référant à la même définition, l'on constate qu'elle ne le fait pas, ou pas suffisamment, est-ce un problème ? Faut-il s'en féliciter ou s'en inquiéter ?

Cette troisième question est évidemment la plus passionnée et peut-être la plus passionnante, mais la traiter sans répondre clairement aux deux précédentes, c'est engager un dialogue de sourds, dans lequel chacun croit avoir raison mais ne convainc personne, parce qu'il se réfère à un concept et à un constat qui ne sont pas partagés. À quoi bon s'invectiver sur les programmes orientés vers le développement de compétences si l'on ne parle pas de la même chose et si l'on n'observe pas les mêmes effets du système actuel ?

Mon propos est de contribuer à rendre le débat un peu plus rigoureux. Je sais fort bien que la confusion profite à ceux qui veulent bloquer les réformes et parfois à ceux qui les défendent. Le manque de méthode n'est sans doute pas fortuit. On peut estimer cependant que, s'agissant des finalités du système éducatif, construire les conditions d'un débat de qualité ne serait pas une mauvaise idée.

Je ne vais pas examiner les choses du point de vue de Sirius. On ne passe pas autant d'années à s'interroger sur le sens des savoirs et du travail scolaire et sur la genèse des inégalités pour regarder le débat en cours, comme un entomologiste regarderait des insectes.

On m'a souvent rangé parmi les partisans des réformes de programmes orientées vers le développement de compétences. À tort et à raison :

- À raison parce que ces réformes posent des questions essentielles, qui ne méritent pas le dédain de certains intellectuels, ceux qui se sentent propriétaires de la culture et seuls défenseurs attirés des connaissances.
- À tort parce que les réformes que j'observe, dans divers pays, me semblent répondre trop vite à une vraie question et transformer le curriculum sans être allées au bout de l'analyse.

Je n'ignore pas que cette position peut donner des arguments à ceux qui critiquent ces réformes pour de toutes autres raisons que les miennes. Peu importe. Ce qui menace le plus les réformes scolaires, de manière générale, ce ne sont pas leurs adversaires, d'aussi mauvaise foi soient-ils, c'est leur faiblesse conceptuelle, leur caractère peu négocié et leur précipitation.

L'enjeu est d'aller au fond du problème : l'école remplit-elle sa mission ? Ce qui renvoie à une seconde question : quelle est cette mission, aujourd'hui ? Dans de nombreux pays, on justifie l'accent mis sur les compétences par le souci de voir l'école *mieux préparer les jeunes à la vie qui les attend*. La vie, c'est la sphère de l'action par opposition à celle des examens scolaires. Du coup, l'on peut comprendre l'insistance mise sur l'*usage* des connaissances, leur *mobilisation* par opposition à leur simple restitution sous une forme scolaire. Mais peut-on en rester là ? Postuler que les connaissances scolaires seront plus proches de la vie du seul fait qu'on apprend à l'école à les mobiliser pour conduire des projets, prendre des décisions, gérer des situations complexes ? Les réformes curriculaires en cours ne questionnent pas la pertinence des savoirs scolaires traditionnellement enseignés. Elles se contentent d'insister sur la nécessité d'apprendre à s'en servir, à les *mobiliser* dans des situations complexes. Mouvement légitime, mais qui s'arrête au milieu du gué.

Prenons un exemple un peu provocateur : suffit-il, pour être mieux préparés à la vie, que les élèves apprennent à mobiliser le théorème de Pythagore pour résoudre de vrais problèmes ? On répondrait évidemment par l'affirmative s'il

apparaissait nécessaire de mobiliser fréquemment le théorème de Pythagore dans notre vie. Mais en réalité, qui s'en sert, hormis ceux qui exercent un métier apparenté à la géométrie ? Et certains de ceux qui s'en servent dans une pratique professionnelle, par exemple les charpentiers, ne connaissent pas le théorème de Pythagore, mais appliquent une règle qui en est dérivée et qu'ils seraient bien en peine de justifier : pour vérifier que deux poutres dans une charpente forment un angle droit, un charpentier place un repère à 6 dm du sommet de l'angle sur l'une, à 8 dm sur l'autre. Il tend ensuite une cordelette entre les deux repères et mesure la distance qui les sépare. Si elle est exactement d'un mètre (10 dm), il en conclut que l'angle est droit. À juste titre, puisqu'en effet, dans le triangle rectangle virtuel ainsi composé, le carré de l'hypoténuse est bien égal à la somme des carrés des côtés de l'angle droit ($10^2 = 6^2 + 8^2$, ou $100 = 36 + 64$). La procédure fonctionne parce qu'elle est fondée sur le théorème de Pythagore, mais il n'est nul besoin de le connaître pour s'en servir efficacement (Guillevic, 1991).

Je n'en conclus pas qu'il faut cesser d'enseigner le théorème de Pythagore. Sans doute a-t-il d'autres fonctions que de préparer à la vie. Il serait néanmoins souhaitable de les expliciter, car aujourd'hui, dans des programmes surchargés, il ne suffit pas de s'abriter derrière la tradition : si l'enseignement du théorème de Pythagore ne prépare pas à la vie, alors à quoi sert-il exactement ? À comprendre ce qu'est un théorème ? À permettre d'autres apprentissages mathématiques qui supposent que le théorème de Pythagore soit connu et compris ? À développer l'intelligence, la capacité d'observation et de raisonnement ? Aucune de ces justifications n'est *a priori* absurde, aucune ne s'impose sans argument ni enquête sur les usages de ce savoir.

Le théorème de Pythagore n'est qu'un exemple. La question peut et doit être posée à propos de toutes les connaissances qui figurent au programme des disciplines scolaires les plus valorisées, y compris celles que les professeurs jugent indispensables. Rares sont les connaissances scolaires qui ne peuvent servir à personne. Leur maîtrise est utile, au minimum, à ceux qui les enseignent ou les vulgarisent, aux chercheurs qui les discutent ou se fondent sur elles pour produire de nouveaux savoirs ou encore aux divers spécialistes qui, dans leur métier, leur art, leur sport, leur artisanat utilisent certaines connaissances scolaires spécialisées. Cette utilité est indéniable, mais elle n'est réelle que pour une minorité. Elle ne suffit donc pas à justifier qu'on enseigne ces connaissances à tous, alors qu'elles ne sont utiles qu'à quelques-uns. Rares sont les connaissances utiles à tous les adultes. Mais, il faudrait au minimum pouvoir faire état d'un usage assez large.

Pourquoi cela ne va-t-il pas de soi ? Parce que les connaissances enseignées à l'école n'ont pas été choisies pour préparer à la vie, mais pour donner des bases à ceux qui poursuivront et approfondiront l'étude d'une ou plusieurs disciplines

au-delà de la scolarité obligatoire, en général en vue de suivre une formation professionnelle et/ou universitaire encore plus spécialisée.

Prenons l'exemple de la division cellulaire. Rafrâchissons la mémoire de ceux qui n'auraient que de lointains souvenirs de leurs apprentissages scolaires, faute de s'en servir. Citons Wikipédia :

Il existe deux types de divisions cellulaires dans le monde vivant : la mitose qui assure la naissance de cellules identiques à la cellule mère lors de la multiplication asexuée et la méiose qui aboutit à la production de cellules sexuelles ou gamètes pour la reproduction.

Chez les animaux, la méiose est un processus se déroulant durant la gamétogénèse (spermatogénèse ou ovogénèse), c'est-à-dire durant l'élaboration des gamètes (les spermatozoïdes chez le mâle et les ovules chez la femelle) chez les espèces dites diploïdes.

*Chez les végétaux, la méiose produit des spores, qui par mitose donneront une génération haploïde (le pollen, le pied feuillé des mousses, etc.). Elle donne des cellules haploïdes (cellules contenant n chromosomes) à partir de cellules diploïdes (cellule contenant $2n$ chromosomes – chez l'homme, une cellule normale contient $2n = 46$ chromosomes (donc 23 paires) alors qu'un gamète contient $n = 23$ chromosomes au cours de deux divisions. Chez les espèces haploïdes (comme la *Sordaria macrospora*), la méiose intervient après la fécondation pour diviser la cellule-œuf (avec $2n$ chromosomes). Mais en plus de ce rôle de division, la méiose a un rôle important dans le brassage génétique (mélange des gènes) et ce, grâce à deux mécanismes de brassage : le brassage interchromosomique et le brassage intrachromosomique.*

Ainsi, durant la méiose, la quantité d'ADN au sein de la cellule évolue au cours du temps.

Chaque cellule va donc séparer son patrimoine génétique (contenu dans des chromosomes) en deux afin de ne transmettre que la moitié de ses gènes aux cellules filles.

Elle se déroule en plusieurs étapes formant un ensemble de deux divisions cellulaires, successives et inséparables.

On perçoit l'utilité de ces notions pour les chercheurs en biologie ou en génétique, mais aussi pour des médecins, des vétérinaires, des agronomes, des botanistes, des éleveurs, des cultivateurs et toute personne concernée par la reproduction et ses pathologies. Il est beaucoup plus difficile d'établir la pertinence de cette connaissance pour les gens ordinaires, quand bien même la reproduction est au cœur de l'existence humaine.

On peut déclarer que la connaissance des processus de division cellulaire fait partie de la culture générale et que chacun doit comprendre ces processus, même si sa vie, son travail, ses loisirs ne le conduisent jamais à tenter d'en prendre le contrôle. Cette justification n'est pas absurde. La formation scolaire ne prépare pas à l'action individuelle seulement, mais aussi à la compréhension du monde et de l'action collective.

Le problème, c'est que rien n'empêche de répéter ce raisonnement pour *toutes* les composantes de toutes les disciplines scolaires. Elles seront alors toutes légitimées par leur contribution à la compréhension du réel, toujours préférable à l'ignorance, évidemment, même dans les domaines dans lesquels nous n'avons pas à agir. Aujourd'hui, cependant, suffit-il, pour justifier l'inclusion d'un savoir dans les programmes de la scolarité obligatoire, de dire qu'il contribue à la culture générale ? Dans l'absolu, mieux vaut connaître plutôt que d'ignorer le théorème de Pythagore ou la méiose. Ou encore les nombres complexes, la loi d'Ohm, le tableau périodique des éléments, la révolution russe, la géographie des zones désertiques ou le théâtre de Racine. Si la vie consistait à apprendre pour apprendre, aucune connaissance ne serait superflue.

Les êtres humains, pour la plupart, n'étudient pas pour étudier, mais pour s'engager dans l'action. Ils vont à l'école pour en sortir « armés pour la vie ». Ce qui les conduit à adopter un rapport *utilitariste* aux savoirs scolaires. Si chaque élève savait d'emblée exactement ce qu'il veut devenir, il se concentrerait sur quelques disciplines et se désintéresserait du reste. L'école ne l'autorise pas, elle impose à tous un minimum de connaissances dans toutes les disciplines jusqu'à la fin de l'école obligatoire ou même du lycée. Ce qui est d'autant plus acceptable que nombre d'enfants et d'adolescents ne savent pas ce qu'ils veulent faire. Ils peuvent donc être sensibles, et leurs parents plus encore, à l'idée qu'une formation dans toutes les disciplines laisse toutes les portes ouvertes et diffère le moment du choix. À quoi s'ajoute l'argument de la « culture générale », plaidant pour que chacun ait une « vague idée » des connaissances qu'il n'approfondira pas au-delà de la scolarité de base.

Une discipline enseignée durant la scolarité obligatoire peut donc se justifier de plusieurs manières :

- comme base d'une orientation scolaire ou professionnelle choisie « en connaissance de cause », à l'issue de la scolarité obligatoire, voire avant ;
- comme composante d'une culture générale qui est aussi une composante de la culture commune ;
- comme fondement d'un approfondissement de la discipline au lycée et au-delà ;
- comme ouverture sur les civilisations, les cultures, les disciplines et les communautés de pratique dans lesquelles s'ancrent les connaissances scolaires, en langues étrangères, en sciences, en art, en musique, etc. ;
- comme « gymnastique de l'esprit », apprentissage de la rigueur, de l'abstraction, du débat contradictoire ;
- comme base d'une sélection des meilleurs.

L'observation met en évidence :

1. Le poids très inégal des diverses raisons d'enseigner telle ou telle discipline.
2. Le fait qu'elles sont invoquées pour défendre la discipline plus que pour guider la construction du curriculum.
3. La prédominance de la justification propédeutique dans les disciplines les plus sélectives, le lycée et l'université formulant des exigences quant aux acquis nécessaires pour accéder à leurs cursus.

Aussi convaincantes soient-elles, ces raisons dispensent assez souvent de se demander si les connaissances scolaires préparent à la vie. Toute discipline organisée se mobilise pour justifier sa place dans le curriculum, sans avoir à répondre clairement à la question qui fâche : dans la vie des gens ordinaires, les connaissances qu'elle propose aident-elles à décider et à agir ?

On pouvait imaginer que les réformes curriculaires orientées vers les compétences allaient briser ce tabou, puisqu'elles insistent dans tous les pays sur une meilleure préparation à la vie. Or, ce n'est pas ce qui se passe. Pourquoi ? Probablement par prudence, par souci de ne pas durcir les oppositions, de ne pas donner raison à ceux qui combattent les réformes en affirmant que les compétences tournent le dos aux connaissances.

Une prudence compréhensible

Insister sur la mobilisation des connaissances scolaires actuelles est déjà une provocation pour une partie de nos concitoyens. Partout dans le monde, les programmes orientés vers les compétences se heurtent au scepticisme ou à l'opposition active d'une partie des intellectuels, des enseignants, des parents, voire des élèves. C'est le cas même lorsqu'on se borne à ajouter quelques verbes d'action devant les notions classiquement enseignées, pour avoir l'air de développer des compétences. Avec un peu d'habileté, n'importe quel spécialiste peut, sans rien changer d'essentiel aux contenus d'une discipline, les reformuler de sorte qu'ils paraissent plus visiblement connectés à des usages sociaux. Cela sans modifier les grands équilibres, sans réduire le volume des savoirs enseignés et sans demander aux enseignants de changer de pratiques. Même ce simulacre de réforme peut déjà susciter de vives oppositions, car la simple idée de développer des compétences enrage certains défenseurs de la culture.

Les résistances s'accroissent lorsque, sans toucher aux disciplines, une réforme invite les professeurs à prendre du temps, dans chacune, pour entraîner les élèves à mobiliser les connaissances acquises. Si l'on va au-delà de quelques exercices de transfert, pour placer les élèves dans des situations complexes, cela prend du temps. Dégager du temps pour apprendre à mobiliser des connaissances, c'est

soustraire ce temps à la progression vers davantage de savoirs, c'est en quelque sorte ralentir le rythme, s'arrêter pour s'exercer à se servir de ce qu'on sait déjà. Cela diffère donc certains apprentissages, les reporte à une phase ultérieure du cursus, voir au cycle d'études suivant. Cela conduit à freiner, ou même à inverser, le mouvement séculaire qui a conduit à enseigner au lycée ce qu'on enseignait jadis à l'université, au collège ce qu'on enseignait au lycée et à l'école primaire ce qu'on enseignait au collège. Du coup, les professeurs d'université ne pourraient plus, dans les facultés de sciences ou les écoles d'ingénieurs, compter sur des étudiants qui maîtrisent, par exemple, les équations différentielles.

Enlever du temps à l'accumulation de savoirs suffit à rendre furieux ceux pour lesquels supprimer le moindre chapitre de grammaire, de sciences ou de mathématiques est déjà un scandale. En insistant sur la mobilisation des connaissances déjà enseignées, on entre donc en conflit avec ceux qui pensent que cette idée cache à la fois :

- un appauvrissement des connaissances et donc de la culture ;
- une soumission aliénante aux demandes de l'économie ;
- un utilitarisme forcené au détriment de la gratuité des savoirs.

Pour répondre à ces critiques, souvent violentes, les auteurs des nouveaux programmes se sentent obligés de « montrer patte blanche ». Ils proposent une sorte de « compromis historique » qui n'est jamais énoncé clairement, mais qui pourrait être schématisé comme suit :

1. Vous acceptez de dégager du temps et d'adopter des démarches qui favorisent l'apprentissage de la mobilisation des savoirs scolaires.
2. En contrepartie, la question de la pertinence de ces savoirs n'est pas posée.

Les démarches concernées – travailler par problèmes, par projets, par situations – provoquent à elles seules des résistances. Les objections de principe cachent souvent la peur de perdre le contrôle de la classe et de la progression dans le programme si l'on s'engage dans des pédagogies plus actives et coopératives.

Sans doute paraît-il prudent de ne pas ajouter une troisième provocation, la plus grave, en se demandant si tous les savoirs actuellement enseignés sont prioritaires dans la perspective du développement de compétences pour la vie.

Certains systèmes courageux ont proposé quelques ajouts aux disciplines classiques, par exemple au Québec, l'introduction dans les programmes, en 1999, de huit domaines de vie (ou « domaines d'expérience de vie ») :

1. *Vision du monde et identité personnelle (affirmer sa vision du monde et son identité personnelle à partir de ses perceptions, émotions, opinions, actions et réactions, dans un climat de souplesse, de confiance et de respect) ;*

2. Santé et bien-être (*pratiquer de saines habitudes de vie sur le plan de la santé, de la sexualité et de la sécurité pour consolider l'identité personnelle et l'estime de soi*);
3. Orientation personnelle et professionnelle et entrepreneuriat (*s'engager dans la réalisation de ses projets personnels, scolaires et professionnels dans une perspective de réalisation de soi et d'insertion dynamique dans la société*);
4. Développement sociorelationnel (*contribuer à faire de la classe une communauté d'apprentissage en interagissant de façon responsable*);
5. Environnement (*agir en harmonie avec l'environnement naturel et construit par des comportements et attitudes solidaires et responsables, dans un souci d'éthique et d'esthétisme*);
6. Vivre-ensemble et citoyenneté (*participer à la vie démocratique en établissant des relations interpersonnelles solidaires et responsables avec une ouverture sur le monde*);
7. Médias (*exercer son esprit critique dans l'utilisation du langage et de l'environnement médiatiques en se comportant comme un usager des médias et un auteur de production médiatique ; utiliser efficacement les technologies de l'information et de la communication pour réaliser des apprentissages en utilisant certaines fonctions de logiciels dans des situations d'apprentissage ou de production*);
8. Consommation (*adopter des conduites de consommateur averti en vue de satisfaire ses besoins fondamentaux et ses besoins accessoires*).

Cette audace a été aussitôt compensée par une précaution : ces domaines de vie n'ont pas reçu de dotation dans la grille horaire. Leur prise en charge a été confiée à l'ensemble des professeurs, chacun étant censé honorer certains domaines de vie dans le cadre de sa discipline. On se doute que ceux qui n'en voyaient pas le sens pouvaient leur donner une place marginale sans être ouvertement déviants.

Une prudence qui détourne de l'essentiel

La prudence consistant à ne pas toucher aux savoirs scolaires dominants ne suffit pas. Certaines réformes pourtant prudentes à cet égard ont été édulcorées, se sont enlisées, ou ont été plus ou moins ouvertement abandonnées en raison des oppositions, surtout au niveau secondaire. Tout remaniement important de la carte des connaissances et des disciplines scolaires susciterait une résistance bien plus forte. Non seulement celle des *lobbies* disciplinaires, qui n'ont aucune intention de perdre la moindre « part de marché ». Mais aussi la résistance des « consommateurs d'école », satisfaits du système actuel.

Les connaissances scolaires n'ont pas été choisies en priorité pour préparer le plus grand nombre à la vie. Elles sont enseignées avant tout parce qu'elles sont considérées comme des *bases* indispensables à ceux qui approfondiront la même discipline dans les cycles d'études suivants. Ces connaissances constituent certes