

Le savoir

" Je sais qu'on ne sait jamais " (Jean GABIN)

Le savoir est une notion qu'on a quelque peine à définir et à caractériser.

Un premier élément de définition proposé par Alain Lercher¹ est qu'il désigne ce que l'on sait par raison ou par expérience et que l'ensemble de ce qu'on sait est communicable à tous et vérifiable par tous. Le savoir est traditionnellement opposé à l'ignorance ou en philosophie, aux croyances et aux opinions. Les croyances et les opinions sont des généralisations hâtives; quelle que soit la conviction de celui qui les énonce, elles ne constituent pas un savoir.

Que penser des rencontres possibles, souhaitables, inimaginables entre les savoirs théoriques ou académiques, les savoirs construits sur l'expérience dits empiriques ou populaires et les savoirs techniques ? Comment fabriquer collectivement des " savoirs critiques ", une sorte de produit de synthèse entre ces différents savoirs, les uns et les autres étant nécessaires et complémentaires.

Réflexions à la fois théorique, critique et pragmatique se retrouvent dans ce dossier articulation.



Dossier coordonné par Claire FREDERIC
Réalisé par Guillermo KOZLOWSKI
et Cataline SENECHAL
secouezvouslesidees@cesep.be

Une leçon de Michel Foucault p.2
Entretien avec Angélique Del Rey p.4
Entretien avec Miguel Benasayag p.6

1. Les mots de la philosophie - Alain Lercher -
 édition Belin 1985 - collection le français
 retrouvé - p.301

Articulations ^{N°42}

Centre Socialiste d'Éducation Permanente
 RPM Nivelles 0418.309.134. P701314
 rue de Charleroi, 47 - 1400 Nivelles

tél. : 067 /89 08 66 - 067 /21 94 68 - fax : 067 /21 00 97 - Courriel : infos@cesep.be

Articulations

Articulations est un dossier composé d'interviews, d'analyses contribuant aux débats traversant l'actualité politique, sociale, culturelle et économique.

Des points de vue contradictoires d'acteurs ou d'observateurs impliqués de près qui permettent à chacun de se forger ses propres convictions et de se mêler de ces questions qui nous concernent tous.

Toutes nos analyses sont disponibles sur www.cesep.be

Savoir populaire et travail social : Une leçon de Michel Foucault

En introduction, je propose de revenir sur une leçon de Michel Foucault datant de 1976.

En effet, depuis quelques dizaines d'années, s'intéresser aux savoirs populaires, à ce que " les gens savent " est devenu une sorte de dogme, et ce, surtout dans les milieux socio-culturels (associatifs ou liés au travail social). Ainsi, les formateurs concluent souvent leur session par : " moi aussi, j'ai appris beaucoup de choses ". Un bémol toutefois : plus le " savoir des gens " s'éloigne du savoir universitaire, plus il revêtira la forme presque canonique d'une fête, d'un goûter en fin de formation où chacun amènera un plat typique de son pays, de sa région.

Bien entendu, ces fêtes sont agréables, favorisent l'échange, la convivialité. Il me semble néanmoins qu'on peut aller beaucoup plus loin dans la découverte de ce que les gens " savent ".

Pour cela, histoire de dépoussiérer un peu les mémoires, rattachons-nous au fil historique de ces savoirs populaires, de l'irruption des savoirs assujettis. Mon souhait n'est ni d'y revenir, ni de retrouver dans le passé la " bonne " manière de faire. On ne revient jamais en arrière - chaque situation est particulière - , mais en quelque sorte, l'objectif est de retrouver le fil d'Ariane et d'inventer de nouvelles manières de faire, de tenter de nouvelles expériences.

Foucault enseignait au Collège de France. La leçon de janvier 1976¹ paraît propice à la tâche car elle constitue à la fois une description de ces expériences, un bilan (ou un résumé des épisodes précédents) et une tentative de cerner un puissant frein commençant à s'esquisser à l'encontre de celles-ci. Frein qui, dès les années 80, va se matérialiser avec plus de force encore.

Les années 60-70 : Une myriade de savoirs populaires Des savoirs situationnels

La première caractéristique des savoirs populaires est d'être ancrés dans des situations concrètes.

" ... une sorte de production théorique autonome, non centralisée, c'est-à-dire qui n'a pas besoin pour établir sa validité du visa d'un régime commun. "2.

En d'autres mots, il s'agissait de produire les savoirs nécessaires et non pas d'appliquer des théories³.

Un peu partout, cette nébuleuse critique s'est constituée avec les moyens du bord, avec ce qu'on avait sur place, sous la main : quelques éléments théoriques, des expériences concrètes, des rencontres. Les éléments ainsi rassemblés offraient toujours des expériences singulières, très liées à la réalité locale. Par conséquent, ces savoirs prenaient une forme singulière dans chaque expérience singulière. Pour autant, un savoir " situationnel " n'équivalait nullement à un savoir " isolé ", ou insensible aux échos venus d'ailleurs. Néanmoins, leur vérité est ici, leur vérité n'est pas ailleurs contrairement à ce qu'affirment certains penseurs de " série-télé ". Ces savoirs n'ont pas à être validés de l'extérieur et leur vérité se montre par leur expérimentation.

Des savoirs assujettis- savoirs critiques

" Et c'est là que l'on touche au deuxième aspect de ce qui s'est passé depuis quelque temps : c'est que cette critique locale s'est effectuée, me semble-t-il, par, à travers ce qu'on pourrait appeler des " retours de savoirs. "4"

A l'époque, on assiste à une sorte de remontée des savoirs partiels, des savoirs locaux. On voit une valorisation de l'expérience. Cette remontée et cette valorisation ont produit ce que l'on pourrait appeler " une insurrection des savoirs assujettis ".

a- Des savoirs théoriques

Par savoirs assujettis, Foucault entend deux choses différentes et complémentaires. Premièrement : " des contenus historiques qui ont été ensevelis, masqués dans des cohérences fonctionnelles ou dans des systématisations formelles "5.

Prenons pour exemple sa recherche sur le système pénitentiaire⁶. Foucault relate une certaine vision de l'Histoire de la prison comme une matérialisation de trois idées humanistes : se débarrasser de la cruauté de la punition, établir une peine juste, car proportionnelle au délit et, finalement, fabriquer un dispositif permettant tout autant à punir les délinquants qu'à les amender.

Cette histoire-là de la prison correspond à une vision linéaire de l'efficacité, en ce sens qu'elle va directement d'une conception théorique (censée être LA cause) à l'application d'un dispositif pour la mettre en place.

Foucault révélera, quant à lui, une histoire composée d'éléments bien plus contradictoires, une histoire bien plus complexe qu'en l'apparence. Par exemple, en établissant la généalogie du système pénitentiaire, il exhuma la volonté d'expérimenter un dispositif architectural particulier, celui du " panoptique "7 imaginé par J. Bentham. Foucault soulèvera également que la prison est une expérimentation de gestion totale d'une population. Il exhuma aussi d'autres efficacités très pratiques : la prison fabrique une délinquance professionnelle, un " milieu " relativement coupé des classes populaires (voire même opposé à ces dernières), etc.

Foucault soulève des usages concrets de la prison, qu'il appellera " des efficacités paradoxales " et n'aborde aucun élément conçu par un quidam, sorte de fruit d'un grand complot. Ces efficacités paradoxales sont souvent absentes du récit, sont souvent non pensées mais offrent des efficacités pratiques à un dispositif.

En effet, l'histoire de la prison est composée de tous ces éléments hétéroclites. Pour comprendre la prison, pour penser ce qu'elle produit, il nous faut par conséquent les prendre tous en compte et également faire émerger certains éléments parfois cachés. Ces derniers sont restés dissimulés, non pas par souci de censure, mais par la volonté de fournir un discours historique général et cohérent, une histoire linéaire.

En bref, il faut refuser les histoires simples et linéaires, car, pour pouvoir penser, il faut retrouver les tensions, les contradictions, les rencontres.

Articulations

b- " Les savoirs des gens "

En deuxième lieu et parallèlement aux savoirs érudits ou théoriques précédents, Foucault souligne l'émergence d'un autre type de savoirs assujettis : le " savoir des gens", considéré aussi comme savoir non conceptuel, savoir naïf, etc.

" C'est la réapparition du savoir d'en dessous, de ces savoirs non qualifiés, de ces savoirs mêmes disqualifiés : celui du psychiatrisé, celui du malade, celui de l'infirmier, celui du médecin, mais parallèle et marginal par rapport au savoir médical, c'est ce savoir que j'appellerais le " savoir des gens", et qui n'est pas du tout un savoir commun, mais, au contraire, un savoir particulier, un savoir local, un savoir différentiel, incapable d'unanimité..."⁸.

Ces sont des techniciens, praticiens : des médecins, des psychiatres, des assistants sociaux, des éducateurs, des animateurs, mais aussi les usagers, les patients, les allocataires sociaux qui agissent en tant que chercheurs.

Ils vont pourtant penser leurs pratiques à la manière des chercheurs, qui tentent des expériences, qui se posent la question du sens de ce qu'ils font, et ce, en des lieux comme les hôpitaux, les permanences sociales, les prisons, ... Tous ces types de savoirs sont reliés par l'affirmation que la vie en tant qu'expérience est une source de savoirs valables et qu'on peut produire des savoirs en pensant et en réalisant des expériences dans les situations dans lesquelles on vit.

Tous ces éléments offrent au " savoir des gens " un caractère multiple, car il est issu de rencontres improbables donnant lieu à des expériences singulières.

Reprenons l'exemple de la prison : pour comprendre son fonctionnement, on peut se reposer sur les expériences des prisonniers et de leurs familles, d'éducateurs, des visiteurs, des médecins... Le simple fait d'aller en prison ne suppose pas que les gens soient capables d'avoir un discours sur la prison. Mais parce que certains prisonniers deviennent en quelque sorte des chercheurs, parce que dès qu'il y a une démarche active de chercher à comprendre, alors ils peuvent produire un savoir sur la prison⁹.

Ces deux types de savoirs assujettis sont complémentaires. En effet, la généalogie érudite de la prison et la réflexion des prisonniers sur leurs expériences posent ensemble la question de l'efficacité paradoxale de la prison. C'est à dire sortir du discours sur la prison et tenter de comprendre comment ça fonctionne, car si notre société continue à voir la prison comme indispensable alors qu'on sait depuis toujours qu'elle n'a jamais réinséré personne, elle doit donc servir à quelque chose. En croisant les points de vue, on peut questionner cette efficacité paradoxale qui nous regarde tous. En effet, vu l'énergie dépensée pour maintenir ce dispositif il doit être question de quelque chose de profondément ancré dans notre société¹⁰.

c- un bilan

Michel Foucault constate une réussite. *" Donc, je dirais ceci : depuis dix ou quinze ans, l'immense et proliférante criticabilité des choses, des institutions, des pratiques, des discours, cette sorte de friabilité générale des sols, même et peut-être surtout les plus familiers, les plus solides et les plus proches de nous, de notre corps, de nos gestes de tous les jours, c'est cela qui apparaît. ¹¹"*

Effectivement, ces années connaîtront une formidable explosion, l'émergence d'une myriade de savoirs populaires issus d'expériences contestataires, donnant lieu à des expériences profondes et novatrices.

Les années 80-90 : savoir et pouvoir

Après ce bilan, plutôt sympathique, voire triomphaliste, Foucault annonce une certaine réorientation de ses recherches liée à la nécessité de prendre en compte un élément apparu lors de ces expériences : le rapport entre le pouvoir et le savoir.

L'hypothèse sur laquelle Michel Foucault commence à travailler, et qu'il confirmera peu à peu et développera dans ses travaux ultérieurs est celui-ci : le pouvoir n'agit pas nécessairement sous la forme négative de la répression, il agit aussi d'une manière positive.

Ainsi, toute forme de pouvoir - c'est-à-dire tout type d'organisation - produit un certain nombre de savoirs qui en invalident ou en marginalisent d'autres. En d'autres termes, dans un même mouvement, il génère un certain type de savoir dont il peut se servir et en disqualifie d'autres. Ce n'est pas de la censure, parce qu'il ne s'agit pas d'interdire des contenus... La question se situe bien plus en amont, au moment même de la production du savoir¹².

Dans les années 70, Foucault relevait une sorte d'exigence de scientificité dans la validation des savoirs : pour être considéré comme valable dans notre société, un savoir se devait d'être scientifique¹³. Aujourd'hui, un savoir valable est davantage un savoir se présentant sous la forme d'une technique pour obtenir un résultat précis¹⁴. On retrouve cet impératif utilitariste à travers la question : " A quoi ça sert ?", " Comment peut-on appliquer tel ou tel savoir ", " Comment peut-on rendre telle ou telle technique universelle? "

Un savoir technique sur la vie

Par conséquent, si l'intérêt pour " la vie des gens " est aujourd'hui devenu omniprésent, il s'est désormais mué en une question technique. On ne s'intéresse non plus à la vie comme source d'expériences, mais à la technique comme efficacité à modeler la vie. On ne s'arrête plus sur tous ces savoirs " inutilisables ", contradictoires... On applique les techniques dont on veut être certain du résultat.

On a décrété que " la vie est importante " et qu'il ne " faut surtout pas la rater ". Et pour cela, il est indispensable de mener une " vraie " vie. On entend par " vraie vie ", une vie sans chômage, sans déception, sans maladie, sans échec.

Aujourd'hui, mener " la vie vraie " revêt une telle importance qu'on se débrouillera rarement tout seul pour y parvenir.

Ainsi, comme jadis, on s'appuiera sur ses proches, ses voisins, ses amis, ses instituteurs mais on fera surtout appel à des experts : coaching, professeur particulier dès les primaires, médecins, conseillers en tout genre... Bref toute sorte de béquilles et de tuteurs qui nous permettent de pousser bien droit. Tout est devenu du domaine des experts : " Comment manger ?, Comment aimer ?, Comment travailler ? "

Et, en cas d'échec, il se trouvera toujours un expert de type médical pour fournir pilules pour maigrir, comprimés " au revoir tristesse ", de cachets anti-déprime au travail.

La dynamique de notre question initiale a donc été renversée. Précédemment, dans les années 60/70, la vie était revendiquée comme source d'expériences multiples et originales (donc avec des réussites et des échecs, des bonnes surprises et des déceptions...) et pouvait produire un savoir que l'on opposait à un savoir abstrait et donc, autoritaire.

Or, par une sorte de tour de passe-passe, la technique s'est substituée à l'expérience. La question s'est déplacée. Tandis que la question des savoirs populaires relevait du : "Que pouvons-nous faire dans nos vies ? ", la question actuelle devient : " Ton savoir va-t-il me permettre d'avoir une vraie vie ? ". Bien entendu, cette question relève d'un tout autre type de savoir.

À tout prix, notre société cherche à savoir par quel moyen technique rendre la vie idéale, telle qu'on imagine qu'elle devrait être, ce mouvement rejoignant ainsi la problématique de la **normalisation**.

Aujourd'hui, la vie est devenue une affaire trop sérieuse pour la laisser dans les mains des " simples " gens. De plus en plus, on est convaincu qu'il existe des experts " en bien faire "... Cette certitude entraîne une autre, bien dommageable : nous sommes désormais de plus en plus convaincus que, **nous, nous ne savons pas grand chose**.

Une dévalorisation des savoirs populaires

Bien entendu, cette exigence de scientificité et, aujourd'hui, d'efficacité technique invalide les savoirs populaires, des savoirs diffus et minoritaires. Ces derniers ne sont pas marqués du sceau de l'interdit mais sont tout simplement invalidés... apparaissant désormais comme inutiles, abstraits, sans valeur ou encore incompatibles avec

Articulations

l'action. Les " simples gens " deviennent tout au plus capables de fournir quelques informations sur leurs vies, qu'il appartiendra aux techniciens, urbanistes, médecins, hommes politiques,... d'interpréter.

Deux conséquences :

La première concerne les personnes directement affectées par un dysfonctionnement de cette vie désirée comme idéale (les parents du petit qui rate à l'école, le chômeur de " trop " longue durée, le dépressif multi-récidiviste). Pour ceux-ci, tout savoir inutile à recouvrer la vraie vie est une perte de temps. Si l'animateur d'école de devoir, le docteur, le travail social, le formateur ne propose pas de " recettes", il manque de sérieux, il n'est pas professionnel.

La seconde conséquence est d'ordre épistémologique : l'importance donnée à la technique provoque un basculement. Les problèmes deviennent des dysfonctionnements...

Ce renversement s'adresse aussi aux problèmes sociaux... Un problème social, cela regarde tout le monde, les dysfonctionnements ou autres handicaps sociaux sont du rayon des seuls experts.

Or, qu'est-ce qu'un technicien est sensé savoir pour mener à bien son travail ? En somme, pas grand chose, puisque son travail consiste à réparer des erreurs, à se concentrer sur des dysfonctionnements bien délimités à un domaine très précis. Et les victimes ? Pas davantage... car comment les malades, les étrangers, les chômeurs, les pauvres pourraient-ils savoir quelque chose d'utile sur la " vraie vie " ?

Par ailleurs, qui est susceptible d'être intéressé par ces dysfonctionnements ? Qui est-ce que cela regarde ? Personne, sauf ceux qui les subissent ou qui s'en occupent professionnellement.

En ce sens, la dévalorisation des savoirs populaires et de ceux qui les produisent est double. D'une part, les savoirs non-techniques semblent dépourvus de valeur en terme d'action. D'autre part, on ignore désormais en quoi une expérience peut concerner ceux qui n'en sont pas directement impliqués.

Et maintenant ?

Et après tout, en quoi la problématique des savoirs populaires ou minoritaires est-elle du ressort de l'éducation permanente ou du travail social ? Au fond, qu'a-t-on besoin de s'encombrer de savoirs minoritaires ? Pourquoi poser, ici, la question du contre-pouvoir ? Pourquoi ne pas devenir de bons techniciens appliquant les procédures à bon escient ? L'objectif n'est-il pas d'apprendre à lire et écrire à des apprenants, de sortir madame X ou Y du surendettement ? De tout faire pour que Jojo réussisse enfin son année scolaire ? Que les habitants de la place du marché s'entendent enfin... On s'essouffle vite... et si Jojo rate malgré tout, on l'envoie chez le psy et si le psy échoue à rendre un peu de concentration à l'enfant, le neuropédiatre proposera peut-être des pilules magiques... Et, autour de lui, rien n'aura changé, tout pourra continuer, plus ça ira mal et plus on ira chercher dans les entrailles de Jojo ce qui ne va pas, sans qu'il soit jamais question de voir ce qui est possible dans la situation de Jojo, bref sans jamais s'occuper du lien social.

Après tout, nous sommes en démocratie... Ceux qui ne sont pas d'accord ont le droit de contester, de proposer d'autres idées. Ne s'agit-il pas là d'un problème politique ? Un problème extérieur au travail social ?

À mon sens, il ne faut pas poser la question en ces termes. La question centrale reste celle du lien social.

Or, la technique amène un gros problème. Elle permet seulement de penser via des efficacités linéaires. Dès lors, dans le domaine social, elle estompe radicalement tous les rapport opaques, tous les liens contradictoires qui constituent précisément le lien social.

La manière de régler un problème technique est d'en isoler la cause. Pour réparer une machine à laver ou un ordinateur, un technicien réalisera des tests jusqu'à ce qu'il réussisse à isoler le problème. Son travail est de déterminer ce qui dysfonctionne au regard

d'une norme. De plus en plus, on demande pareille pratique dans le travail social.

Par exemple, un coach vous expliquera pourquoi vous êtes au chômage. Il isolera le problème, vous isolera du reste de la marche du monde.

Cette démarche se situe souvent à la limite de l'absurde. En effet, d'un côté, les pouvoirs subsidiaires demandent aux animateurs, formateurs, éducateurs, etc. de développer l'autonomie de leur public, de développer le lien social. Et d'un autre côté, on segmente de plus en plus le public et le contenu des activités. Par conséquent, les activités sociales constituent souvent des cercles bien plus fermés qu'un quartier dit ghettoisé, puisque limitées à un public " aux besoins spécifiques " (aquagym pour femmes immigrées du quartier X...).

Souvent on voit cette problématique comme extérieure au travail social. On prétend que c'est une question qui relève du politique. C'est à mon avis une erreur qui provient d'une méconnaissance de l'importance des savoirs populaires.

Les exigences autoritaires visant à appliquer des politiques sociales sans trop se poser de questions ne constituent pas l'écueil principal dans le développement du lien social.

Ce qui est beaucoup plus grave, c'est qu'on ne sait pas avancer au nom de quoi il est légitime de faire autrement, défendre des pratiques différentes et obliger le pouvoir à les accepter, à opérer des " retours de savoir " qui soient à même de casser la cohérence du modèle utilitariste.

La proposition est de revaloriser les savoirs assujettis : récupérer un bagage théorique plus important et dans la pratique, aller les chercher, les défendre, les mettre en avant. Oser le conflit et cela dans un double sens : s'opposer un peu plus ouvertement au devenir technique du travail social et défendre que toute une société vivante et créatrice de sens est porteuse de conflits.

Les entretiens suivants sont deux exemples qui abondent dans ce sens. Celui avec Angélique Del Rey montre les effets de la pensée technicienne dans l'éducation, celui avec Miguel Benasayag est une tentative de développer des savoirs populaires.

Guillermo KOZLOWSKI

1. Leçon du 7 janvier 1976, publiée dans Dits et Écrits T2, Gallimard, quarto, 2001. pp. 160-174.
2. Leçon du 7 janvier 1976, op. cit. p. 163.
3. Ainsi, par exemple l'anti-psychiatrie n'a pas appliqué la psychanalyse, ni la critique de la prison le marxisme, ces théories dans leur ensemble ne le permettaient pas, ce qui n'empêche pas que certains éléments aient été repris.
4. Leçon du 7 janvier 1976, op. cit. p. 163.
5. Leçon du 7 janvier 1976, op. cit. p. 164.
6. Surveiller et Punir, naissance de la prison, Gallimard, 1975.
7. J. Bentham, Panopticon or the inspection-house, 1787. "Ed. Française: Le panoptique, Belfond, 1977.
8. Leçon du 7 janvier 1976, op. cit. p. 164.
9. Cf la distinction entre " pâtir " et " être affecté par " développée par Miguel Benasayag.
10. Pour ceux qui voudraient savoir le fin mot de l'histoire, il se trouve dans " Surveiller et punir " - Michel Foucault - Gallimard
11. Leçon du 7 janvier 1976, op. cit. p. 163.
12. Foucault fait référence ici à des expériences qu'il analyse comme des " offensives dispersées et discontinues ", notamment les mouvements d'anti-psychiatrie, c'est à dire la contestation pratique d'une psychiatrie dont la pierre angulaire était la normalisation des gens. On retrouve cette réflexion dans sa critique du système pénal ou encore celle de la morale sexuelle traditionnelle.
13. Il y a un malentendu qui consiste à interpréter l'idée que tout savoir est lié à un pouvoir, comme le fait que celui qui sait le plus de choses a plus de pouvoir. Or la problématique de Foucault va largement au-delà de la question du droit à l'information. Les savoirs produits par le pouvoir sont en général tout à fait publics, simplement tel qu'ils sont produits, ils sont fonctionnels, ils sont utiles à un certain type de pratiques et inutiles ou insuffisants pour d'autres.
14. On voit cela notamment dans l'infinité de pages consacrées à démontrer ou contester le caractère scientifique du marxisme, de la psychanalyse de la sociologie publiée à cette époque.
15. Cf l'entretien avec Angélique Del Rey ci-dessous.

Entretien avec Angélique DEL REY

Angélique Del Rey est professeure de philosophie en France. Elle enseigne notamment dans un hôpital disposant d'un collège-lycée scolarisant des enfants et adolescents atteints de maladies physiques ou psychiques. Elle a récemment publié *À l'école des compétences*¹, un essai critique sur l'approche pédagogique par compétences, pédagogie devenue aujourd'hui omniprésente dans le monde entier.

Guillermo Kozlowski : Peux-tu nous dire comment tu différencies " savoir " et " compétence " ?

Angélique Del Rey : Une précision d'abord. Ce n'est pas moi qui ai opposé les deux notions. D'ailleurs, à mon avis, ce n'est pas là que se trouve l'enjeu. On l'a fait à notre place. Je suis prof de philo en France. Il y a quelques années, mon autorité (NDLR Le Pouvoir Organisateur) m'a fait comprendre que je devais passer de l'enseignement des savoirs à celui des compétences. Ou, en gros, que je devrais me préoccuper davantage d'enseigner des " capacités à " plutôt que des contenus .

Le savoir serait donc associé à des "contenus " ... Donc, pour l'enseignement de la philosophie enseigner des contenus, c'est enseigner l'histoire de la philosophie ou une théorie...

Le problème, selon l'éducation nationale, résidait dans l'assimilation : l'élève était-il capable de faire quelque chose grâce à ces contenus ? Passer des savoirs aux compétences équivaldrait donc à décentrer l'enseignement d'un ensemble de théories, notions à enseigner, vers un ensemble de capacités.

Ce passage entraîne néanmoins un certain nombre d'écueils : ces " capacités à " sont définies en dehors de tout contexte d'enseignement et correspondent essentiellement à des compétences attendues, à des capacités normatives...

Dès lors, nous pouvons nous poser les questions suivantes : " Pourquoi ? D'où ça vient ? En quoi cette liste de capacité est-elle plus importante qu'une autre ?

Dans la liste des compétences du programme de philo, se trouve par exemple : " Prendre la parole en public", "Communiquer de façon adaptée au contexte", "Exprimer son opinion..." et.... " Respecter la vérité rationnellement établie". En fait, ces listes cachent un dispositif mondialisé de sélection des compétences clés "pour réussir dans la vie".

Dès qu'on parle du passage des savoirs aux compétences, on espère en réalité que les enseignants répondent à un dispositif décidé au plus haut niveau. Ils ne se préoccupent pas d'apporter un savoir effectif répondant à des situations concrètes. Ils répondent à des nécessités utilitaristes d'une société qui place l'économie au centre de ses préoccupations.

GK : Peux-tu raconter l'origine du passage vers l'enseignement par compétences ?

ADR : L'histoire est complexe parce qu'elle mêle des processus d'éducation populaire très progressistes et des processus de formatage économiques de l'éducation... Éducation qui va,

d'ailleurs, se faire appeler "formation". Les deux processus se croisent. La mouvance de l'éducation populaire parlait déjà de compétences, mais avec la volonté que " les savoirs soient en rapport avec la vie", qu'ils ne soient pas dispensés depuis une position de pouvoir, depuis une autorité et qu'ils tombent morts sur la société. L'éducation populaire souhaitait produire des savoirs depuis les situations, comme le disait Michel Foucault, où les savoirs sont assujettis. C'est ainsi que la notion de compétence a été utilisée dès les années 70 dans les écoles Freinet. L'idée défendue alors est que l'élève produise des savoirs plutôt qu'il ne devienne le réceptacle d'un savoir extérieur. Mais cette approche des compétences va être complètement détournée, comme vidée de son sens.

L'aspect "économique" des compétences a trois origines.

- La première est économique-politique. Théodore Schultz² aborde la notion de compétence dans le développement de sa théorie du capital-humain. Il hiérarchise le capital, le travail et le capital-savoir. Selon lui, le capital-savoir vient de la capacité de l'individu à le valoriser lorsqu'il s'éduque et ainsi, il apporte une plus-value à l'entreprise. Donc, s'éduquer équivaut à faire fructifier ses compétences et par conséquent, à produire de la croissance. Donc, par l'éducation des individus, les États peuvent s'attendre à plus de croissance et les entreprises, par l'acquisition de compétences, peuvent espérer davantage de compétitivité.

Cette origine économique de la notion va croiser celle de l'apprentissage par objectif issu de l'histoire de la psychologie cognitive. L'enseignement par objectif s'appuie sur un esprit humain appréhendé au travers de modules cognitifs finalisés et fonctionnels... Derrière les apprentissages, on peut déterminer des objectifs comme "comprendre", "expliquer", "communiquer"...

Suite à ce croisement, la notion de compétence glisse progressivement vers un "savoir-agir efficacement vis-à-vis d'un domaine de situation. "

Donc, la notion de compétence croise la notion économique. En effet, en pouvant déterminer précisément le domaine de situation où l'individu peut faire acte de compétence, on peut dès lors calculer la plus-value engendrée en terme de *capital-savoir*.

Ainsi, dès 2000, les États écoutent les rapports du PISA (programmation internationale du suivi des acquis) qui évaluent des compétences à réussir dans la vie et la manière dont les systèmes scolaires les génèrent... ou pas. Donc, on se base sur des théories issues de la psychologie cognitive, mises au profit d'un système économique. On essaye alors de déterminer en quoi le système éducatif est réellement producteur de croissance.

Articulations

La troisième origine des compétences vient directement de l'entreprise, via le nouveau management né à la fois des conflits sociaux des années 70 et de la crise de croissance des années 80.

L'idée est que la compétitivité de l'entreprise naît de la somme des compétences de ses employés. On retrouve la notion de *capital-savoir*. Le *capital-savoir* de l'entreprise = la somme des compétences dont elle dispose = les employés calculés en terme de compétences.

C'est ainsi que l'entreprise devient elle-même un lieu de formation puisqu'en formant, elle valorise son propre *capital-savoir* et en devenant formatrice, elle se met en concurrence avec le système éducatif. La notion de formation remplace petit à petit la notion d'éducation. Les compétences vont parallèlement s'étendre à l'école via cette fonction devenue commune.

La loi sur la formation permanente de 1971³(France) indique que l'entreprise doit former ses employés et elle marque le début d'un ensemble de collaborations entre le système scolaire et l'entreprise... formation continue, formation tout au long de la vie...

Ainsi, aujourd'hui, on se forme à l'école, dans l'entreprise, mais aussi dans la vie : l'expérience elle-même nous permet de produire des compétences.

GK : Comment cela se présente-t-il dans l'enseignement français ?

ADR : Sous la forme d'un "socle de connaissances et de compétences" passé dans les textes de loi en 2005 et qui redéfinissent l'ensemble des objectifs que l'élève doit atteindre à la fin de sa scolarité. Il y a 7 compétences clés définies à l'intérieur d'une liste qui est distribuée selon trois dimensions. La première correspond aux connaissances, la deuxième à des capacités (par exemple la capacité à prendre la parole en public) et la troisième aborde les savoirs-être, par exemple "s'engager dans des projets".

Par ailleurs, le texte précise bien que, quel que soit le projet, "s'engager dans des projets rentre dans la septième compétence : l'autonomie".

Ce choix me choque un peu parce que *désirer, aimer, vouloir, s'engager* ne peuvent être placés au niveau d'une norme. On ne peut pas *désirer, aimer, s'engager...* dans l'abstrait, car on s'engage toujours dans, pour quelque chose de concret. On s'engage parce que c'est cette chose-là, on ne peut pas demander à quelqu'un.

Je suis également choquée d'une liste plaçant au niveau d'une norme quelque chose relevant de la transmission. On ne peut exiger qu'un élève "prenne bien la parole" quel que soit son état, quelle que soit sa situation. Certains de mes élèves étaient dans des états de crise profonde. Je ne pouvais en faire l'impasse, et simplement décréter qu'il manquait de la compétence "prendre la parole". Il me semble qu'il y a ici tout un travail de transmission et de respect des qualités des élèves. Or, cette liste de compétences me semble en contradiction avec cet effort.

Moi, derrière ces listes de compétences, je vois la négation de l'humain à travers la négation de ses qualités. On ne reconnaît plus rien de ce qui qualifie un individu, une situation, un savoir, une valeur. Nous sommes censés avoir face à nous des hommes sans qualités - comme dans le roman de Robert Musil-, sur lesquels on va coller des connaissances positives, forcément positives, définies par le marché. On refoule toutes les différences et tout ce que le rapport au réel nous fait constater. Dans le cas de l'élève, dont je parlais précédemment, je savais qu'il a des difficultés "dans la vie". Or, pour appliquer le programme, j'aurais dû oublier ce que j'en savais, ce qu'il était... et ne voir en lui qu'une surface lisse et tenter d'y coller des compétences.

Bien entendu, il faut des changements dans l'enseignement. Mais, ceux que propose la pédagogie des compétences ne conviennent pas. Je pense que contrairement à tout ce refoulement des qualités, des différences, le changement implique l'acceptation du "conflit" ;

de travailler avec le conflit, avec la complexité et avec le négatif. Énormément d'enseignants se posent la question : que faire de la violence, que faire avec l'ennui, que faire de l'absence de concentration des élèves, de leur consumérisme, de la drogue ? En permanence, on se pose ces questions-là. Or, nier ces questions, c'est aller droit au mur. Au contraire, il faut apprendre "à faire avec". Il est préférable de voir comment tirer un enseignement de ces conflits. Malheureusement, ce travail est de moins en moins revendiqué, de moins en moins reconnu et l'approche par compétences ne veut pas en entendre parler.

Dans son livre, *L'école terrain miné*⁴, Carole Diamant raconte son expérience de professeur de philosophie dans une école de banlieue. Ses élèves à majorité musulmane refusaient de réfléchir sur la question de la croyance. Le fait même d'y réfléchir était vu comme une trahison. Elle a donc travaillé un autre aspect : *Pourquoi, pour nous occidentaux, est-il aussi évident que le rationalisme, la rationalité est première ?*

Finalement, les cours et la problématique leur ont permis de s'interroger sur cette évidence. Elle a pu faire un travail, amener des livres et finalement de tout cela est sorti un très bon cours sur la religion. Or... à titre de lien, parmi les compétences est inscrit : "le respect de la vérité rationnellement établie". Pour tenter d'enseigner cette compétence dans ce cadre des écoles de banlieue, il aurait fallu ne rien connaître de la situation... et par conséquent, faire comme si on ne connaissait rien de rien... Juste être stupide !

Pour moi, la différence est de vouloir produire un savoir attendu en entrant dans la manière dont les situations types de l'enseignement doivent être encadrées. On doit produire telle situation dite : "problème" dans lequel l'élève doit obtenir telle ou telle compétence et on doit définir la situation - problème à chaque fois. L'approche par compétences implique que l'on détermine la finalité, le but de chaque acte pédagogique en permanence. Il s'agit en effet de produire un comportement normalisé que l'on veut contrôler le plus possible. On désire maîtriser la capacité de la situation à produire de la compétence. Voici la dimension véritablement aliénante de l'enseignement par compétences, de l'approche par compétences. Elle intéresse le pouvoir dans la mesure où elle permet justement d'évaluer l'efficacité. Elle plaît au pouvoir, car il permettrait de tirer des indicateurs permettant ce que l'on appelle "un pilotage par les résultats" de l'enseignement, de l'éducation. Pilotage, lui-même rattaché à un système managérial de politiques publiques.

GK : Le mot de la fin, que proposes-tu ?

ADR : Je propose de donner la primauté à la situation et de considérer les savoirs développés dans cette situation. Dès lors, on cherchera à ce que ces derniers soient actifs, soient en lien avec la situation. On visera à ce que ces savoirs soient "territorialisés".

Propos recueillis par Guillermo KOZLOWSKI

1. À l'école des compétences, de l'éducation à la fabrication de l'élève performant, La Découverte, 2009.

2. Theodore William Schultz (1902-1998), économiste américain. "investment in human capital", *American Economic review*, vol 15, 1961. Cité dans *A l'école des compétences*, op. Cit, p. 65.

3. La loi du 16 juillet 1971 (Loi Delors), France.

4. Éditions L.Levi, collection Piccolo, 2005.

Entretien avec Miguel BENASAYAG

Ce dossier nous fournit l'occasion d'une deuxième rencontre avec Miguel Benasayag, philosophe¹. Dans le dossier sur l'obsène, nous abordions ensemble la question de la transparence.

Animateur de longue date d'universités populaires ou de laboratoires sociaux, il nous a semblé tout naturel de le rencontrer à nouveau au sujet des savoirs populaires. À son actif et à celui du collectif "Malgré tout", on peut citer l'université populaire de la Courneuve, de Ris Orangis et de Reims.

Guillermo Kozlowski : Depuis quelques années, tu mets en place des laboratoires sociaux, des universités populaires, et ce, non avec la vocation d'aider les gens, mais dans l'idée de développer une réponse à " l'agir ". En d'autres mots, la question posée dans ces laboratoires est " comment les savoirs peuvent-ils être source d'action ? "

Miguel Benasayag : Au départ, une précision s'impose : nos universités populaires, nos laboratoires sociaux ne proposent pas de conférences extra-académiques. Il s'agit de lieux de production de savoirs, d'expertises et de savoirs populaires. J'en arrive à ta question : En quoi peut-on les rapprocher de l'Agir ?

Tout d'abord, on peut s'en référer à la formule de Foucault : "savoir-pouvoir, pouvoir-savoir". Il faut comprendre ici le pouvoir comme un réseau auquel participent, à des places différentes, tous les habitants d'un quartier, d'une ville, d'un pays. Il s'agit donc d'une micro-physique du pouvoir et non pas d'une conception anatomique du pouvoir ou d'une vision de celui-ci comme institution centrale.

Maintenant, en tant qu'organisation, réseau ou structure sociale, le pouvoir produit des savoirs qui le légitime. Face à ce constat, un analyste un peu parano déclarerait peut-être : Il s'agit de "faux savoirs", servant tout juste à légitimer idéologiquement sa structure. Moi, je ne rentre pas dans ce débat. Je pense qu'un certain type de structure de pouvoir rend possible et va produire certains types de savoirs tandis qu'elle va en contredire d'autres. En effet, ces derniers, compte-tenu de la structure du pouvoir en question, vont rester hors champ, " archiminoritaires " et demeureront par conséquent non-légitimés.

Partis de cette idée, les laboratoires ou les universités populaires disent que pour produire un savoir d'émancipation nous permettant de renouer avec l'Agir, il nous faut travailler dans d'autres structures et d'autres rapports de pouvoir.

Un exemple : mettons que j'ai envie d'en savoir plus sur l'urbanisme, sur le commerce de proximité, sur la violence, ou sur la question des genres, la condition de la femme, etc. questions régulièrement abordées à la Courneuve, à Reims, à Ris-Orangis, au Brésil. Ces sujets sont étudiés de manière très intéressante dans les Universités et dans les livres. Cependant, pour agir dans un sens d'émancipation et de justice sociale, ils doivent être enrichis par des savoirs issus d'autres unités de pouvoirs.

GK : D'autres unités de pouvoir ?

MB : Une unité de pouvoir, c'est tout simplement ceci : un groupe de voisins se met volontairement à faire des recherches, des enquêtes et complètent ces informations auprès d'académiciens. Sans forcément s'opposer, savoirs de base sociale et savoirs produits à l'Académie sont différents tout en s'articulant souvent entre eux. Par contre, les premiers permettent un agir en dehors des lieux de pouvoirs classiques, car générés en des lieux de pouvoirs non classiques.

Loin de se limiter à diffuser des savoirs, ces expériences sont liées plutôt à mon hypothèse : " Connaître est agir ". En effet, la connaissance et l'agir sont consubstantiels. (Et ce, contrairement à la vision

pyramidale cartésienne des savoirs d'un ingénieur qui pense et d'un ouvrier qui agit).

GK : Peux-tu spécifier davantage ta méthode de travail, laquelle, je sais, ne se résume pas à une récolte de savoirs à la manière d'un " sociologue " travaillant sur des enquêtes et des sondages, mais consiste à produire des savoirs.

MB : L'hypothèse théorique et pratique² située derrière la méthode est celle-ci : tout organisme, société, groupe humain possède deux types de rapport au monde, à son environnement, à sa réalité : soit, il est dans le *Pâtir*, soit dans l'*Agir*.

Spinoza définissait le *pâtir* comme premier degré de connaissance : " Si quelque chose me fait du bien, c'est bien. Si quelque chose me fait du mal, c'est mal " mais cela reste de l'ordre du feedback. En effet, je reste dans l'ignorance totale des causes de mon état.

Le *pâtir* est classiquement considéré comme le niveau à dépasser par une information ou un savoir venant de l'extérieur. Je conteste cette hypothèse, car en employant une méthodologie particulière, ce niveau de *pâtir* peut devenir un niveau de "être affecté par". On peut comparer cette démarche au domaine clinique : Au patient qui arrive en poussant des " ouille-ouille-ouille ", le clinicien ne peut se contenter de répondre : " il pâtit de ça... il pâtit de cela ". Il va déclarer : " il est affecté comme ci, comme ça ".

Nous pouvons passer de la plainte, ou en d'autres mots du témoignage du *pâtir*, à une déclaration de comment suis-je affecté par ? ". Ceci nous permet de sortir du premier degré de connaissance de Spinoza. Nous pouvons alors passer à un degré de connaissance par des causes et nous mettre à produire des savoirs ensemble. Car il a quelque chose de maïeutique dans notre démarche, la personne se rend compte que son *pâtir* est porteur de beaucoup de savoirs et d'informations pour peu qu'elle puisse elle-même le concevoir par un " je suis affecté par ".

Cet " être affecté " par le monde entraîne aussi une territorialisation des problèmes. Car on est affecté par ce qui nous touche, dans notre territoire, là où on habite... On peut se demander sous quel mode et de quelle façon " je suis touché par le monde ". Arriver à savoir " comment je suis affecté par le monde " fournit de très nombreuses informations sur comment fonctionne ce monde. Un autre exemple : dans le *pâtir*, on entendra quelqu'un se plaindre " je souffre d'un cancer parce qu'il y a la pollution ", " je suis au chômage ", " je suis très content parce qu'il fait beau ".

Par contre, si je me demande comment je suis affecté, ici et maintenant, dans mes territoires par le monde, cette interrogation fournit beaucoup d'information sur LE monde. En effet, si le monde m'affecte comme-ci ou comme-ça, c'est parce que LE monde est constitué comme-ci ou comme-ça.

À partir du passage du " *pâtir* " à " *être affecté* ", nous pouvons commencer à appliquer des hypothèses pratiques. Par exemple : Si on fait comme ci, qu'est-ce qu'il serait inimaginable d'obtenir ?

Si on revient maintenant à la question du savoir et de l'*agir*, on se rend compte que contrairement à l'hypothèse classique, " être

affecté par " ce n'est pas un stade de connaissance théorique que l'on va pouvoir ensuite appliquer dans la pratique. Dans " l'être affecté " par on est déjà dans l'action, car pour savoir par quoi je suis affecté, je dois agir, essayer, tester dans ma situation comment fonctionne ce qui m'affecte.

GK : Quel est l'horizon de cette action ?

MB : Notre action est une participation singulière et intensive - et non pas extensive -, notre action est donc une participation aux larges sous-basements paradoxaux, contradictoires, qui un peu partout dans le monde, forment un énorme bouillon de cultures. Parmi beaucoup d'autres, nous sommes un élément qui tente de comprendre quelle est la nouvelle forme de rapport des vivants au monde et des vivants entre-eux qui permettrait l'émergence d'un nouveau paradigme. Un nouveau paradigme susceptible de nous éloigner de la menace.

GK : Peux-tu donner un exemple du passage du " pâtir de " à " être affecté par " ?

MB : À Reims, nous avons mis en place une Université populaire avec l'Éducation nationale. Elle travaille surtout le mal-être des profs et le mal-être des élèves. Tous s'estiment victimes de quelque chose. Nous avons travaillé la question de la violence en ZEP (Zone d'éducation prioritaire NDR).

Cette université populaire rassemblait des gens qui souffraient et qui ne pouvaient s'empêcher d'avoir des réactions très violentes envers un " autre " qui, soit, niait sa souffrance, soit, qui l'alimentait ou la provoquait.

À Reims, d'abord avec les enseignants, puis les élèves et parents d'élèves, nous nous sommes demandés " Par quoi suis-je affecté ? " ou encore " Quels sont les phénomènes qui provoquent ce désastre, ici et maintenant, dans nos quartiers, dans nos établissements ?

Premier constat de l'Université populaire : même en occupant des places différentes, nous sommes tous embarqués dans quelque chose qui nous broie et cette chose, nous ne la connaissons pas... Nous voyons simplement que nous en pâtissons.

À partir de ce constat, de petits groupes se sont créés dans divers établissements scolaires, à la MJC⁴, dans les associations de quartiers. Chacun a tenté de réfléchir sur des situations très concrètes : des élèves très violents, des flics qui rentrent dans l'école, des violences à la récré. Sans vouloir fournir des solutions, nous nous demandions toutefois " Qu'est-il en train de se manifester là ? " Pour cette raison, notre démarche est intensive et non extensive⁵. En effet, nous prenons des singularités à partir desquelles nous essayons de voir ce qu'il est possible de faire.

GK : Peux-tu nous donner un autre exemple ?

MB : À Ris-Orangis⁶, les habitants se plaignaient de l'absence de commerces de proximité, que les filles se faisaient embêter le soir, des dangers de la rue.

Ensemble, nous avons émis cette hypothèse : on peut lier le phénomène de sclérose des grandes artères à la disparition du commerce de proximité. La circulation vivante, disons " organique", aurait disparu du quartier, car les riverains ne se rendraient plus chez les commerçants.

Bien sûr, aucun habitant de l'université populaire n'est urbaniste et ils sont dans le pâtir lorsqu'ils expriment une certaine peur de la violence, une gêne pour aller faire les courses, une certaine " déorgancité " du quartier.



Nous avons essayé ensemble de comprendre ces plaintes diffuses qui, en apparence, allaient dans tous les sens. Pour cela, nous avons tenté de les articuler avec une des causes probables : la disparition du commerce de proximité. Nous avons tenté d'articuler cette hypothèse de travail avec la plainte des voisins.

Bien entendu, leur plainte dépasse tout cela. Personne ne peut affirmer que la réapparition du commerce de proximité amènerait le bonheur dans la ville. En revanche, nous pouvons associer deux processus difficiles de prime abord à rassembler : d'une part, la disparition de ces commerces et d'autre part, la désertification des rues, l'isolement, les cassures sociales, les phénomènes de violence. En conclusion, par la récupération de ces savoirs - les savoirs assujettis de Foucault - et se libérant du " pâtir de " en les interrogeant sur ce qui peut les affecter, nous pouvons faire émerger un tas de savoirs sur l'urbanisme, sur l'évolution de la ville. Nous pouvons obtenir un tas de savoirs sur nous-mêmes en tant qu'objets passifs dans la ville, un tas de savoirs à partir desquels nous pouvons nous demander " Que peut-on faire ? ".

Propos recueillis par Guillermo KOZSLOWSKI

1. Dossier Articulations n°35 - L'obsène par Guillermo KOZSLOWSKI et Claire FREDERIC - Secouez-vous les idées n°76 - Décembre 2008 à février 2009.
2. Pour une description détaillée de la méthodologie employée, on peut consulter les comptes-rendus des réunions de travail de l'université populaire de Ris-Orangis disponibles sur le site www.malgretout.org.
3. Zone d'éducation prioritaire. Zone déterminée selon des indices territoriaux et socio-économiques.
4. Maison des Jeunes et de la Culture. Espace culturel, de cours, de formation, d'expos, de concerts... pour tous.
5. Intension/extension. L'extension partirait du concept pour aller vers l'ensemble des objets du monde auquel il est applicable tandis que l'intention part des objets pour construire le concept éventuel. D'où, dans le cas présent, l'importance donnée au pâtir...
6. Ville de la grande banlieue sud de Paris. L'université s'est créée autour de la MJC.