

Paul DEVIN



Quand les compétences psycho-sociales viennent modifier les finalités de l'éducation ...

Apparente
banalité des
compétences
psychosociales

Quelles que soit la manière avec laquelle on conçoit la place respective des contenus enseignés et de la manière de les enseigner, nul ne pourrait nier l'importance de la question relationnelle. C'est un truisme que de considérer que la qualité des relations interpersonnelles au sein de l'école constitue un facteur de la réussite des apprentissages. Et du fait d'un tel truisme, l'intérêt récent du ministère pour les compétences psycho-sociales pourrait passer pour un choix d'évidence. Comme la presse fait régulièrement état de situations de violences ou de harcèlement au sein de l'école, que le jugement parental se plaint parfois d'une attention insuffisante pour l'élève, le sens commun se réjouit que l'on affirme désormais pour l'école les volontés de l'empathie, de la bienveillance et de la positivité, affirmations considérées comme une bénéfique réaction au sein d'une institution scolaire insuffisamment sensible aux exclusions, aux discriminations, aux violences.

Et, dans une société sentie comme divisée, conflictuelle, qui pourrait refuser qu'on veuille que l'école développe des compétences qui apparaissent comme les outils d'une lutte contre cette fragmentation ?

Vous pourriez-donc vous demander pour quelles raisons, il faudrait venir semer le doute dans une telle perspective.

Pour tout dire, s'il ne s'agissait que d'engager l'attention des élèves à interroger leurs propres comportements, il n'y aurait sans doute pas matière à grande inquiétude. Car, en fait, rien de bien nouveau dans la volonté à vouloir faire réfléchir les élèves sur les liens entre les valeurs et les pratiques. Et je n'exprime évidemment aucun regret sur le fait qu'une prise de conscience nous amène à apporter une plus grande attention au harcèlement et, plus globalement, aux élèves éprouvant des difficultés dans leur vie scolaire.

Mais ...

Vouloir désigner tout cela sous l'appellation d'éducation des compétences socio-comportementales, socio-affectives ou psycho-sociales pourrait apparaître comme relevant de la seule volonté d'introduire les données probantes de la psychologie sociale dans une volonté de rationalisation scientifique dont le ministère fait désormais souvent usage pour justifier de l'imposition de ses choix méthodologiques. Mais, là où quelque chose de nouveau apparaît, c'est dans l'expression des finalités de cette intention éducative dont on nous annonce qu'elle vise le bien-être. Car voilà le programme de l'éducation aux compétences psycho-sociales : améliorer les relations entre les individus comme clé d'un plus grand bien-être individuel, faire front aux exigences de la vie quotidienne pour le bonheur de l'individu.

Doutes sur les
motivations
néolibérales

Et c'est là que naît ma première inquiétude. L'école républicaine, au travers de l'éducation civique et morale, s'est toujours déclarée légitime à interroger la validité des actes et des pratiques en référence à des idéaux, des valeurs. Le Code de l'Éducation définit l'enjeu de l'enseignement moral et civique comme celui de l'éducation de citoyens responsables et libres. Cela n'est évidemment pas contradictoire avec le bonheur mais les révolutionnaires de 1793 définissaient ce bonheur

dans l'ambition d'un bonheur collectif et non dans sa seule visée d'un bien-être individuel. Si Robespierre affirmait que l'homme est né pour le bonheur et la liberté, il associait cette perspective au constat qu'il était partout esclave et malheureux. La Constitution de 1793 affirmait que le but de la société était le bonheur commun. Et c'est dans cette tradition politique que l'école publique pensait ce bonheur dans les perspectives de l'intérêt général.

Mais voilà que se substitue à cette volonté, la perspective d'un développement personnel qui se finalise sur le bien-être individuel. Entendons-nous bien, je n'ai rien contre le fait que l'école soit un lieu de bien-être, rien contre le fait que les profs doivent être bienveillants mais je m'interroge sur cette évolution de perspective qui veut que la recherche d'un bien-être individuel puisse constituer la finalité de l'action éducative et la motivation essentielle de nos efforts pour maîtriser nos comportements.

Doutes ...
suite

Cette première inquiétude se renforce d'une autre... mais vous allez peut-être me trouver particulièrement méfiant...

Dans une période qui semble se caractériser par un certain mépris pour les conditions d'emploi du travailleur, dans une période où la précarité, la pauvreté, la difficulté à vivre ne cessent de croître, quelle motivation de la gouvernance libérale voudrait offrir à la jeunesse la certitude du bien-être ?

Au moment où la politique scolaire du « choc des savoirs » remet en œuvre le tri social pour orienter plus précocement une partie des élèves vers les métiers à faible qualification, la volonté générale d'empathie peut-elle se développer hors de tout questionnement social ?

Au moment où notre politique scolaire semble si peu attentive à ses effets inégalitaires et si peu déterminée à investir pour lutter contre ces inégalités, qu'est ce qui pourrait justifier, chez nos gouvernants, ce grand élan humaniste d'une bienveillance exigible pour toutes et tous ?

Et quand j'entends proclamer que « *pour la première fois dans l'histoire de l'humanité, la santé et la sécurité des hommes ont été placées avant les intérêts économiques de notre activité.* » (Je cite ici Boris Cyrulnik)... ou que nous avons enfin « *pris conscience de la nécessité d'une autre forme de société fondée sur l'altruisme* » (Je cite cette fois-ci Jacques Attali)... j'avoue avoir quelque peine à y reconnaître la réalité de notre monde actuel et suspecter une mauvaise foi du discours.

Mais c'est
quoi une com-
pétence psy-
chosociale ?

Là où les choses se compliquent, c'est quand notre interrogation nous conduit à vouloir comprendre la nature réelle et précise de ces compétences dites psychosociales ou socio-comportementales. Car quand bien même je me déciderais à les enseigner, encore faudrait-il que je puisse les constituer comme des objets d'enseignement.

La psychologie sociale des compétences sociocomportementales aime bien les typologies. On apprend ainsi qu'il existe 7 émotions de base, que chacune de ses émotions peut s'exprimer par 7 degrés d'intensité, constituant donc une gamme de 49 états émotionnels possibles... mais cette classification, si elle offre l'illusion rassurante d'une organisation conceptualisée, comment pourrais-je la traduire dans une organisation opérante d'enseignement ?

Exemple 1 : la
régulation des
émotions

Car, s'il s'agit par exemple de « *régulation de ses émotions* ».

Pas de problème avec les diverses mises en situation qui visent à apprendre à être capable d'identifier une émotion et à disposer de moyens langagiers pour la

nommer et l'exprimer.... C'est souvent ce qui était déjà fait avec la littérature enfantine ou de jeunesse. Et je n'ai évidemment aucun problème avec cela. Mais ce que nous savons bien, c'est que le problème majeur d'une classe c'est qu'il existe des élèves qui ne parviennent pas à réguler leurs émotions et qui résistent aux influences éducatives habituelles de leurs parents comme de leurs enseignants, justement parce qu'ils ne réussissent pas à mettre en jeu une quelconque maîtrise tant la situation est, pour eux, oppressante, inquiétante ou menaçante. Nous risquons donc déjà de nous leurrer sur la dimension qui se présente avec le plus d'urgence pour un enseignant qui doit faire face à une élève incapable de contrôler ses comportements.

Mais au-delà, la question resterait de savoir s'il est légitime de traiter une manifestation de colère en fonction d'une seule typologie des émotions, c'est-à-dire sans se préoccuper de sa motivation. Il s'agit nous dit-on de réguler les émotions. Mais peut-on affirmer les mêmes nécessités de régulation face à une situation d'injustice dont l'élève est victime ou témoin ou face à une colère nourrie de velléités jalouses et égoïstes. Car le premier étonnement qu'on peut avoir quant à cette régulation des émotions est qu'elle se préoccupe peu de leur sens. Comme si elle visait une sorte de neutralité comportementale qui finit par fortement ressembler aux normes d'une morale bourgeoise qui ne supporte ni les cris, ni les emportements et se méfie, par civilité, des expressions de la colère. Ces compétences psycho-sociales pourraient alors se réduire à un jeu de convenances et de bienséances.

Exemple 2 : la coopération

Souvent, en réponse à cette vision critique, on m'oppose qu'il ne s'agit pas seulement de réguler les comportements inacceptables mais aussi de développer des comportements positifs. Ainsi la présence récurrente du développement des compétences de coopération dans les objectifs de l'éducation psycho-sociale qui considèrent cette coopération comme le comportement permettant aux individus des échanges non conflictuels pour parvenir à des fins communes. Et l'usage de ce terme de coopération a souvent quelques effets séducteurs sur les enseignantes et les enseignants.

Mais un examen plus attentif permet de découvrir que nous sommes loin des conceptions de la coopération qui la fondent dans la perspective d'une transformation sociale. Cette coopération, disait Célestin Freinet, qui voulait faire naître les besoins impérieux de la classe prolétaire à former une société nouvelle.

Entendons-nous bien, je n'ai rien contre des situations d'apprentissage où la part des échanges entre les élèves est essentielle. J'ai été formé comme enseignant à l'époque où les situations-problèmes étaient considérées comme essentielles dans la construction des savoirs et je suis de ceux qui ont compris avec Lucien Sève que l'intelligence est davantage un dehors social qu'un dedans biologique.

Mais, dans l'essentiel de la littérature socio-comportementale, la coopération, c'est souvent plutôt un coaching entre pairs. Et en la réduisant à la dimension du coaching interindividuel, nous peinerons à donner à la coopération ses dimensions émancipatrices et ses perspectives de transformation sociale. Là encore, la question du sens est éludée pour prôner la coopération comme une attitude en soi positive quelles que soient les finalités qu'on lui donne.

Réussite absolue ?

Il y a une autre dimension de ces perspectives qui est inquiétante : la garantie de réussite qu'elles apporteraient. Pour tout dire, je crois qu'il faut se méfier des stratégies éducatives énoncées comme parfaites dans leurs effets. Regardons, par

exemple, le discours institutionnel tenu sur l'empathie dont le ministère prescrit désormais l'enseignement.

Si l'on en croit le bilan de l'expérimentation 2024 faite sur cet enseignement de l'empathie, bilan récemment publié par le ministère, les effets sont immédiatement perceptibles puisque cette expérimentation, qui n'a duré que quatre mois, a permis, nous dit-on, de produire une diminution de 60% du harcèlement et de la violence. Le discours de Gabriel Attal, qui incitait à cette expérimentation, ne manquait pas d'ambition : l'enjeu des cours d'empathie, écrivait-il, « *est de renforcer la formation des élèves aux compétences psycho-sociales dont la recherche atteste des effets bénéfiques : réduction des addictions, des phénomènes de violence, amélioration de la santé, du bien-être, de la réussite scolaire, renforcement des relations à soi et aux autres* », fin de citation. Évidemment quand on tient entre les mains un dispositif aussi peu coûteux qui permet à la fois de lutter contre la drogue, l'alcoolisme, la violence, tout en assurant la santé, la réussite scolaire et le bonheur... ça serait dommage de ne pas en faire usage ! Et la liste des effets est sans fin puisque les évolutions comportementales visées sont réputées engager des progrès dont les documents des ministères de la santé et de l'éducation annoncent des effets non seulement sur la réduction des violences et l'amélioration de la réussite scolaire mais aussi sur prévention des MST, la prévention du suicide, la prévention des grossesses précoces, ... Et je vous assure que cette liste est une citation et non une exagération de ma part !

Adaptation
à l'emploi...
et idéologie
néolibérale

Mais une autre perspective est avancée et c'est elle qui nous permet de comprendre l'essentiel des motivations politiques au développement des compétences psycho-sociales: celle de mieux préparer à l'emploi.

Un des moments essentiels de l'inscription de ces compétences psycho-sociales dans l'avenir de l'institution scolaire française fut donné en décembre 2020, dans le cadre du Grenelle de l'Éducation organisé par le ministre Blanquer, par un colloque consacré aux professeurs du XXI^e siècle. Le rapport de synthèse qui fut publié à sa suite, sous la direction de l'économiste Yann Algan, affirmait la nécessité d'une évolution des compétences des élèves pour mieux les former aux compétences comportementales dont on nous expliquait que la science, « le meilleur de la science » disait le ministre dans la préface, avait montré qu'elles permettaient à la fois une meilleure réussite scolaire et une meilleure réussite professionnelle. Or, nous explique ce rapport, les enquêtes internationales montrent que les élèves français sont en déficit de ces compétences. Il y aurait donc dans la correction de ce déficit, une opportunité à lutter contre le décrochage scolaire, à augmenter les performances scolaires et in fine l'insertion professionnelle.

Le principal exemple de programme d'éducation comportementale qui est donné par ce rapport est celui d'Énergie Jeunes. Un programme qui n'hésite pas à s'auto-adresser les plus vifs compliments en se dressant lui-même un bilan globalement positif. Je cite : « *Les élèves sont plus disciplinés dans leur travail scolaire, plus dynamiques et enthousiastes vis-à-vis de l'acquisition de connaissances nouvelles et moins impulsifs. Il y a un impact positif du programme sur les aspirations des élèves, à la fois en matière d'études et de profession* ». Et comme les temps sont à interroger les coûts, le rapport du colloque de décembre 2020 nous brandit des indicateurs chiffrés : un tableau simple où sont comparés le programme Énergie Jeunes et d'autres actions d'aide aux élèves. Du côté d'Énergie Jeunes, un coût très raisonnable de 65€ par an et élève pour 0,07 points d'efficacité accrue. En comparaison, les programmes ZEP ou RAR (800€ par an et élève et 0 points d'efficacité), les clubs Coup de Pouce Clef (1200€ par an et 0 points d'efficacité) ou les Plans de

réussite éducative (1000€ par an et 0 points d'efficacité) ... sont donc des dépenses inutiles. Je vous laisse juges de la prétention à mesurer la complexité des effets de l'aide apportée par une donnée chiffrée unique et globale dont d'ailleurs rien n'est dit quant à la méthodologie de son élaboration. Dans la liste comparative publiée par le rapport, seuls les internats d'excellence produisent un effet positif remarquable consacrant les preuves du fondement scientifique de la politique blanquétienne... à condition bien sûr de concéder au principes d'une science à la Lysenko !

Mais, dans la réalité, qu'est-ce que ce programme Energie-Jeunes ? Dans la réalité, c'est un coaching comportemental assuré par des bénévoles à grand coups de diaporamas aux formules choc. On y répète, par exemple, aux jeunes en difficulté : « *Vous avez tellement de potentiel, ne vous cherchez pas d'excuses* » Formulation où on reconnaît les conceptions néolibérales d'une réussite scolaire, professionnelle et sociale qui ne dépend que de la volonté de l'individu et dispense donc la politique scolaire de sa responsabilité dans la démocratisation de la réussite scolaire.

« *Sois entrepreneur de toi-même et ne t'en prends qu'à toi-même si tu ne réussis pas !* »

Et les évaluations auto-proclamées par l'association Énergies-jeunes se vantent d'un « *rendement exceptionnellement élevé* » qu'ils opposent, je cite, aux « *politiques offrant davantage d'heures d'enseignement ou une réduction des effectifs par classe, [politiques qui] échouent souvent à améliorer substantiellement les résultats scolaires* ». Rendement d'autant plus appréciable qu'il est quasiment exclusivement financé par des entreprises du CAC40 et ne coûte que peu à l'État.

Marché et
dépense
publique

Jusque-là, on pourrait donc croire à une seule volonté d'ouvrir le marché éducatif, dans la logique de l'économie de la connaissance, prônée par la stratégie de Lisbonne en laissant, dans un premier temps, se constituer un besoin, celui du coaching sociocomportemental, pour pouvoir dans un second temps, le mettre en marché concurrentiel sur un modèle qu'on connaît bien avec le développement des offres de soutien scolaire ou plus récemment de coaching à Parcoursup. D'ailleurs on voit se pointer un scénario déjà connu : pour l'instant, les interventions dans les établissements sont financées par les entreprises et gratuites mais déjà quelques startups proposent de coachings individuels payants et ont commencé à ouvrir le marché concurrentiel.

On voit bien comment une telle stratégie ne peut que séduire ceux qui n'ont pour volonté essentielle que celle de la réduction de la dépense publique : puisque les questions didactiques sont relativisées, celles notamment qui s'intéressent à la difficulté d'apprendre dans le champ cognitif et social des apprentissages, il n'est plus nécessaire pour enseigner de posséder un haut niveau de maîtrise des contenus et de leur mise en œuvre didactique. La centration psycho-sociale transforme profondément la représentation du métier enseignant : le rapport cité plus haut affirme qu'il n'y a aucune relation positive entre la réussite des élèves et la maîtrise des contenus par l'enseignant. Formidable opportunité pour justifier une nouvelle réduction de la formation disciplinaire initiale et continue et un recrutement bas niveau des contractuels dans les académies déficitaires.

Mais la finalité essentielle est loin de s'arrêter à ces stratégies commerciales et budgétaires.

Résilience

Et pour mieux le comprendre, revenons à nos économistes.

Avant le Grenelle de l'Éducation, Yan Algan avait publié en 2008 et 2012, avec ses collègues Pierre Cahuc et André Zylberberg, des ouvrages consacrés aux effets économiques de la « défiance ». Leur raisonnement était plutôt simple : ils faisaient le constat d'un mal-être français manifesté par des états de stress, de dépression et par une défiance vis-à-vis des institutions. Et cette défiance, nous disent-ils, est nuisible à la croissance économique qui nécessite au contraire la confiance.

La croissance nécessite donc que nous reconstruisions la confiance... Et qui pourrait mieux que l'école reconstruire cette confiance ?

La boucle est bouclée qui vient légitimer le développement des compétences psycho-sociales pour reconstruire la confiance et produire le bien-être dans une perspective qui apparaît clairement comme motivée par des logiques capitalistes de croissance visant à stimuler profits et dividendes et ne se préoccupant guère de justice sociale ou de promotion des individus.

Ces qualités de maîtrise de soi, de régulation des émotions, d'adaptabilité sont destinées à permettre aux individus d'affronter les difficultés d'une vie toujours plus précaire. Voilà la mission qu'on veut donner à l'école en lui demandant d'enseigner ces compétences : convaincre les individus qu'ils disposent de ressources personnelles, ces fameuses compétences psycho-sociales qui leur donnent la possibilité de ressentir le bien-être quelles que soient les conditions de leur existence. Il est donc de la responsabilité de chacun de construire son bien-être puisqu'on lui a donné les outils pour le faire. Evidemment, l'enjeu est de considérer que puisqu'il dispose des ressources lui permettant d'accéder au bien-être, les motivations de lutte face à la domination économique et sociale, face à la précarité de l'emploi ou la dégradation des conditions de travail deviennent illégitimes.

Nos économistes ont théorisé cela : être capable d'assurer son bien-être quelles que soient les transformations néolibérales et leurs conséquences sur la vie quotidienne du travailleur. Ils appellent cela la « *résilience sociale* » : le bien-être des individus dépend de leur aptitude à se comprendre, à se faire confiance et à coopérer : aptitudes qui découlent directement des compétences socio-comportementales. Le bien-être des individus débarrassé de toute condition matérielle de salaire, de condition de travail, de rapport de domination... La conviction individuelle de pouvoir construire soi-même les conditions de sa satisfaction, hors de toute dimension matérialiste comme si les conditions de production des moyens d'existence devaient disparaître derrière la volonté de les ignorer pour pouvoir construire la vision subjective de sa satisfaction.

Les paradoxes du néolibéralisme associent à la fois cette intériorisation des injustices tout en entretenant le leurre d'un engagement à lutter contre elles. C'est pourquoi nous pourrions avoir parfois un sentiment partagé à propos de ces compétences socio-comportementales et s'illusionner sur leur motivation à produire les conditions d'une plus grande égalité. C'est aussi parce toute une part du discours qui les porte se démarque clairement des visions réactionnaires de l'éducation. D'ailleurs Yann Algan a quitté le Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale suite aux mesures Attal, heurté à la fois par le mépris ministériel pour les recherches faites sur les effets positifs de l'hétérogénéité sur les apprentissages et par les risques de stigmatisation liés à la constitution de groupes homogènes. Sa vision n'est sans doute pas celle de l'organisation d'une orientation précoce pour mieux servir les impératifs immédiats de l'emploi. Mais elle conduit néanmoins à admettre les aléas sociaux et humains du néolibéralisme même si elle prétend protéger les individus en donnant aux travailleurs les ressources de leur propre ajustement aux normes

économiques nécessaires aux stratégies de croissance. Disposer des ressources pour affronter les défis des évolutions en renonçant à toute interrogation critique et à toute volonté de transformation des rapports de domination économique.

Nous sommes loin des projets d'instruction publique de la Révolution française et de la traduction républicaine qui en est née. Condorcet voulait fonder l'école sur les fonctions libératrices de l'appropriation des savoirs. Et depuis, avec des degrés d'engagement politiques divers, nous nourrissons l'espérance que cette vertu libératrice puisse contribuer à une plus grande justice sociale, une plus grande égalité. Les syndicalistes révolutionnaires du début du XXe voulaient que cette école puisse construire le socialisme. Certains s'imaginaient que l'expérience scolaire, celle par exemple de la coopération pourraient dessiner les perspectives d'une société capable d'abolir la domination d'une classe possédante. Voilà que cette coopération est convoquée aujourd'hui pour renforcer l'acceptation de la précarité et de la détérioration des conditions de travail.

La proclamation d'une aspiration au bonheur ne vient plus imaginer qu'on puisse vaincre les conditions matérielles de son empêchement mais qu'on trouve les ressources internes pour pouvoir l'admettre et le faire avec une telle résilience qu'on en retirerait du bien-être. Parce que l'école nous acculturerait tant à une naturalisation absolue du néolibéralisme qu'on finirait par le croire irrémédiablement inscrit dans la réalité du monde et penser alors que, faute de pouvoir nourrir l'espérance d'un changement, il nous faudrait nous contenter du bien-être qui résulterait de notre satisfaction à être capable de nous adapter. Admise la promesse d'un développement illimité de notre capacité à repousser les limites de notre adaptation, voilà que nous serions prêts à nous exploiter nous-mêmes et à trouver dans cette exploitation non plus les traces d'une domination insupportable mais celles d'un engagement résilient. Le travailleur ne percevant même plus son aliénation ne pourrait ni la refuser, ni construire la lutte nécessaire pour s'en affranchir.

Voilà comment nous pouvons maintenant comprendre la définition des compétences psycho-sociales proposée par l'OMS dès 1993, je cite, : « capacité d'une personne à maintenir un état de bien être subjectif lui permettant de répondre de façon positive et efficace aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne ». C'est un renoncement absolu au matérialisme, je veux dire aux conditions réelles de la vie et donc à leur amélioration objective pour lui substituer la volonté de construire une représentation subjective de sa propre vie qui puisse nous donner satisfaction. Si l'on en croit Claudia Senik, une économiste du bonheur, ce qui constitue le bien-être, c'est justement la capacité de transformer les conditions réelles de vie en « bonheur latent ressenti ». Exprimé dans la novlangue néolibérale, ça donne : Je viens de me faire virer de mon travail, suis-je capable de le comprendre comme une exceptionnelle chance de saisir une nouvelle opportunité de travail ?

Résistons !

Notre attachement à l'école démocratique doit nous conduire à refuser un tel endoctrinement quand bien même se cacherait-il derrière la prétention à transmettre le bonheur. Je ne défendrais pas qu'il nous faille enseigner la violence de la révolte, mais de là à accepter d'enseigner la résignation face à la domination. Fernand Pelloutier disait qu'éduquer c'était donner à l'ouvrier la science de son malheur et la connaissance des causes de sa servitude.

Notre fonction sociale et politique, c'est d'enseigner la capacité d'un jugement critique capable de donner à chaque travailleur la capacité de prendre conscience des dominations, des aliénations, des assujettissements parce que, fondamentalement, dans une démocratie, l'école ne peut échapper à la finalité essentielle de l'émancipation. Une émancipation que nous avons conçue, depuis les Lumières et

la Révolution de 1789, sur les fonctions libératrices des connaissances et des savoirs. Une émancipation qui se fonde sur le partage d'une culture commune, partage qui fonde la cohésion sociale. Une émancipation qui est, comme le voulaient Langevin et Wallon, à la fois capable de développer les aptitudes de chacun et d'élever le « niveau culturel de la nation » ?

Puissions-nous ne jamais renoncer à cette finalité émancipatrice... y compris quand les sirènes comportementalistes nous promettent une jeunesse assagie, débarrassée de la violence et de la colère... une jeunesse prête à se soumettre au projet capitaliste en échange d'un bonheur résigné, docile et soumis.

L'école de la démocratie, c'est au contraire, celle où se construit l'espérance de l'émancipation, du dépassement de la servitude et de la volonté des combats qui donnent réalité aux idéaux de liberté, d'égalité et de fraternité.