



## Penser l'éducation

Philosophie de l'éducation et histoires des idées  
pédagogiques

46 | 2020  
Varia

---

### Former les enseignants tchèques à préparer les élèves à la vie quotidienne et/ou à acquérir une culture générale ?

*Train Czech teachers to prepare pupils for everyday life and/or to acquire a  
general culture?*

Martin Strouhal et Magdalena Kohout-Diaz

---



#### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/pensereduc/550>  
DOI : 10.4000/pensereduc.550  
ISSN : 2825-2772

#### Éditeur

Presses universitaires de Rouen et du Havre

#### Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2020  
Pagination : 91-103  
ISSN : 1253-1006

#### Référence électronique

Martin Strouhal et Magdalena Kohout-Diaz, « Former les enseignants tchèques à préparer les élèves à la vie quotidienne et/ou à acquérir une culture générale ? », *Penser l'éducation* [En ligne], 46 | 2020, mis en ligne le 01 novembre 2020, consulté le 15 décembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/pensereduc/550> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pensereduc.550>

---



Creative Commons - Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International - CC BY-SA 4.0  
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

# Former les enseignants tchèques à préparer les élèves à la vie quotidienne et/ou à acquérir une culture générale?

Martin Strouhal et Magdalena Kohout-Diaz

---

*Celui qui veut s'instruire ou qui veut instruire les autres,  
dans la mesure du possible, doit comprendre clairement trois problèmes :  
premièrement, qu'est-ce qui constitue l'essence de l'éducation ?  
Deuxièmement, comment l'éducation se produit-elle ?  
Et troisièmement, quelles sont les espèces et les formes du savoir  
et de la connaissance qui sous-tendent et déterminent le processus  
à travers lequel un individu devient un « être éduqué et instruit » ?*

*Max Scheler, 2003, p. 188-189.*

Adopter un point de vue philosophique sur l'éducation et la formation confronte à une question majeure, qui est de savoir ce qu'il faut considérer comme culture générale (Gadamer, 1960 ; Liessmann, 2006). Est-il seulement possible de formuler en la matière des principes d'orientation qui puissent satisfaire des besoins concrets en perpétuelle évolution (dont les besoins éducatifs) et qui, dans le même temps, répondent aux aspirations légitimes de chacun à développer une vie spirituelle et intellectuelle à la hauteur des défis contemporains ? La culture consiste-t-elle dans un ensemble fini d'axiomes et de préconisations techniques ? Quels idéaux animent ceux qui ont en charge la formation tout au long de la vie et l'amélioration continue des professions enseignantes et éducatives ?

L'année 1989 fut pour la République tchèque celle des conquêtes des libertés démocratiques en même temps que celle d'une montée de tendances fermement hostiles à la centralisation, dont celle du système éducatif. Dès après les premiers jours la révolution de Velours, le pays a entamé une réforme structurale de l'éducation scolaire, progressivement mise en œuvre dans les années 1990-2000 (Spilková, 2005 ; Walterová *et al.*, 2004). La publication du Livre blanc (*Bílá kniha*, voir Kotásek *et al.*) en 2001 a ensuite été un premier pas vers la stabilisation. Dans le nouveau contexte sociopolitique néolibéral et décentralisé, mais chargé de l'expérience totalitaire, la formation des enseignants s'est notamment structurée sur le modèle de la pédagogie par compétences (Kaščák et Pupala, 2012 ; Štech, 2011 ; Vašutová, 2004 ; Veteška, 2011). L'approche par compétences a orienté des réformes radicales du *curriculum* et l'organisation

scolaire dans son ensemble. Prenant exemple sur les pays occidentaux, les politiques publiques tchèques se sont alors massivement consacrées à la redéfinition de la trajectoire curriculaire (sous forme de plans-cadres rédigés par Jeřábek *et al.* 2005, 2007) et à son étude au prisme de l'évaluation des compétences professionnelles acquises (Valenta, 2008; Vašutová, 2007), au détriment de questions pourtant fondamentales sur les contenus de formation et sur l'idéal complexe de culture (*Bildung*).

Or nous pouvons considérer qu'au regard de l'expansion mondiale des approches neurobiologiques et technoscientifiques de l'éducation (Kohout-Diaz, 2013), la téléologie éducationnelle est le véritable défi adressé aux nouvelles générations (Harari, 2018; Liessmann, 2017). Quelle humanité éduquons-nous? Quel sera l'avenir de la formation scolaire? Continuera-t-elle à être l'élément décisif de l'éducation, de la vie professionnelle et de l'existence humaine en général? Existe-t-il des constantes de formation qui contribuent à forger une culture générale commune? Ces questions sont liées à une perspective critique interrogeant les tentatives de codification définitive de la pensée. Elles interrogent aussi le processus de globalisation de structures signifiantes dogmatiques constituées en systèmes, telles que les révèlent les processus de mercantilisation des savoirs (Kaščák, 2016; Kohout-Diaz, 2018b; Lyotard, 1979) et le style managérial néolibéral de nombreuses gouvernances d'universités tchèques (Kaščák, 2016).

Afin de traiter ces questions, notre propos se déploie en trois temps. Après une présentation contextualisée de la formation actuelle des enseignants tchèques et des tensions qui s'y sont fait jour autour des conceptions pragmatiques d'une éducation « utile pour la vie quotidienne », nous proposerons une perspective axée plutôt sur l'accès à la culture générale et à la pensée critique comme conditions d'une vie démocratique stabilisée et d'une efficacité réelle de la formation tout au long de la vie. Nous proposerons ensuite de réfléchir plus généralement aux enjeux sociétaux que ces conceptions drainent, comme la société du savoir, et à la place qu'y tiennent l'éducation et la formation, entre idéologies et pragmatisme, fictions et réalités.

## 1. Contenus de formation des enseignants tchèques : dispenser un enseignement « pour la vie de tous les jours » ?

La formation actuelle des enseignants en République tchèque se déroule entièrement à l'université. Les programmes de formation synthétisent les aspects didactiques, pédagogiques et psychosociologiques du métier. Y sont évoqués également les plans-cadres élaborés par les experts de l'Institut de la recherche et du développement en éducation (*Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání*, ÚVRV) et du ministère de l'Éducation scolaire, de la Jeunesse et des Sports (*Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*, MŠMT). Au cours des deux dernières décennies, de nombreuses publications en psychologie, psychosociologie et didactique ont été consacrées à la professionnalité (Štech *et al.*, 1995; Spilková, Vašutová *et al.*,

2008; Kohnová 2012), à la professionnalisation et à la carrière des enseignants (Koča, 1995; Lazarová *et al.*, 2011), mais aussi aux compétences définies par ces plans-cadres pour la formation (Chvál, Kasíková et Valenta, 2012; Valenta, 2008; Vašutová, 2004; Vašutová, 2007).

Toute réflexion sur la formation des enseignants est liée, dans une large mesure, à des problèmes didactiques, méthodologiques, organisationnels, psychologiques, mais aussi socio-économiques ou politiques. C'est pourquoi il est nécessaire de confronter la formation projetée à la formation réalisée et la professionnalité attendue (prescrite) à celle qui est perçue par les acteurs (Guirimand et Mazereau, 2016). Leur sens ne peut être réduit à leur utilité, performance, durabilité ou efficacité pour le futur employeur, mais plutôt s'articule avec des fictions qui font « resplendir les idéaux » (Gadamer, 1960) et font l'humanité de l'homme (Harari, 2018).

La volonté de saisir les choses en profondeur et de prospecter les principes au-delà des apparences – typique de l'approche philosophique – permet de poser des questions dépassant le cadre pragmatique des besoins immédiats. De ce point de vue, l'enseignement a vocation à inclure la critique de ses propres principes et valeurs éthiques ainsi qu'une réévaluation continuée de ses pratiques à la lumière des idéaux sociopolitiques (par exemple, démocratiques). La professionnalité consisterait alors à la fois dans la réflexivité et dans une éthique de la responsabilité quant au lien à établir au cas par cas entre savoir, expérience et science (Lang, 1996) ainsi que les contextes socioculturels et politiques spécifiques de l'exercice. Les concepts d'éducation et de formation ne sauraient être définis une fois pour toutes *in abstracto*; la professionnalité est toujours en construction (Mathey-Pierre et Bourdoncle, 1995) et dépendante du contexte. Si nous cherchons toutefois à en identifier les principes récurrents, nous devons soumettre le substrat du discours scientifique sur/de l'éducation et la formation d'aujourd'hui à une analyse critique.

Pour la République tchèque, ce discours se traduit par des signifiants utilisés dans le contexte tchèque, mais aussi autrichien<sup>1</sup>. Ainsi, les enseignants tchèques sont censés connecter l'ensemble des disciplines scolaires à ladite « vie de tous les jours » ou « vie courante » (*běžný život*<sup>2</sup>), autrement dit aux différentes « compétences pratiques » (Jeřábek *et al.*, 2005, 2007; Vašutová, 2007; Liessmann, 2006 et 2014). Ces termes définissent les objectifs à atteindre dans les documents curriculaires d'aujourd'hui<sup>3</sup>. Étant donné que ces documents curriculaires sont essentiels pour élaborer les programmes d'enseignement mis en

- 
1. Il est à noter que les traditions pédagogiques tchèques et autrichiennes sont très liées historiquement et fortement interpellées aujourd'hui par les efforts réformistes en cours dans ces deux pays (Liessmann, 2015 et 2017).
  2. Dans la suite du texte, nous utilisons indifféremment « vie courante » (traduction littérale), « vie de tous les jours » ou « vie quotidienne » pour traduire *běžný život* afin d'éviter les répétitions.
  3. Jeřábek *et al.*, 2005 et 2007. Par souci de simplicité, nous ne faisons référence qu'au plan-cadre pour les lycées, mais le concept et l'accent mis sur l'utilisation pratique des connaissances dans la « vie quotidienne » sont les mêmes pour les 2 documents.

œuvre dans les établissements primaires et secondaires dans le contexte d'un système éducatif décentralisé avec une forte autonomie des établissements scolaires, ils permettent de percevoir clairement les changements de cap intervenus dans le domaine scolaire. Les modèles curriculaires orientés sur le contenu ont été revus à la baisse alors qu'ils sont étroitement liés aux structures culturelles de la société. Il est possible de considérer au contraire que doivent être construites à l'école des connaissances à forte valeur paradigmatique, nécessaires pour une formation tout au long de la vie (Štech, 2009).

## 2. Formation des futurs enseignants et culture générale

La personnalité de l'enseignant ou celle du formateur représente l'un des facteurs les plus importants qui déterminent la réussite ou la faillite d'un système éducatif. Dans la formation des enseignants, ce sont également la pratique concrète (geste professionnel) ainsi que le style professionnel du formateur (Kohout-Diaz, 2018a) qui ont une incidence cruciale sur la manière dont les étudiants/stagiaires abordent leur futur métier et les valeurs professionnelles sur lesquelles ils vont asseoir et construire, une fois qu'ils auront quitté l'université, leurs propres pratiques pédagogiques. Mais ce n'est pas seulement la personnalité du formateur ou son action concrète qui ont un impact exemplaire déterminant pour les étudiants ou les stagiaires. Articulée au style professionnel, sa vision du monde (*Weltanschauung*), parfois idéaliste ou empreinte de l'opinion commune dominante, représente le médium grâce auquel une interprétation signifiante d'une action pédagogique incarnée peut voir le jour (Durkheim, 1922). Un enseignant enseigne avec ce qu'il est ; c'est ce qui fait trace et qui se transmet. Il enseigne comme subjectivité historiquement et culturellement ancrée, complexe et concrète à la fois – modelée par la culture générale, substrat efficace de formation.

Les environnements de l'action de l'enseignant et les supports qu'il crée pour s'adapter à des contextes spécifiques sont souvent condensés dans l'idée de culture générale professionnelle (Strouhal, 2013). Bien que le discours contemporain mette systématiquement en exergue les questions liées au développement de compétences individuelles et que nous y rencontrions plutôt des recommandations partielles accentuant des aspects pragmatiques, cette idée de culture générale (dont professionnelle, Perrenoud, 1994 ; Štech, 1995) ne peut pas être laissée de côté. À défaut, toute formation ne ferait qu'apporter des éléments épars et peu fonctionnels de savoirs et de connaissances glanés au fil du parcours universitaire.

La conception contemporaine de la culture générale est riche en contradictions dont certaines sont déjà anciennes (Fink, 1992 ; Hegel, 1806/1807). D'un côté, nous pouvons estimer qu'elle est si claire qu'il n'est pas nécessaire de la démontrer. Une telle approche intuitive va dans le sens du mythe – largement répandu et partagé – d'une « société du savoir » (Unesco, 2019) et d'un accès relativement aisé à l'enseignement secondaire et supérieur pour de larges fractions de

la population. D'un autre côté, le concept de culture générale connaît, depuis les débuts de l'ère moderne, de continuelles évolutions générant, d'une part, des controverses dans les discours contemporains des sciences de l'éducation et de la formation, d'autre part, des problèmes complexes au carrefour des recherches, des pratiques et des théories (Kohout-Diaz, 2017; Simard et Martineau, 2010). Cette complexité aboutit en République tchèque à la mise à l'écart progressive d'une réflexion téléologique approfondie au profit d'une approche purement techniciste (dotations horaires, programmes d'études, maquettes de formation, stages professionnels, diplomations, certifications).

La culture (*Bildung*) est le terreau de la professionnalisation d'enseignants (Liessmann, 2006) qui, tout au long de leur vie active, seront appelés à former des enfants et des jeunes avant que ces derniers n'optent pour une spécialisation professionnelle. Sur quels principes s'orienter? Nous sommes en quête d'un modèle approprié dans un monde fortement instable, où il est très malaisé de définir des points de repère fiables (Fabre, 2011). La culture générale visant une éducation inclusive de la diversité (Kohout-Diaz et Tremblay, 2017) est la meilleure arme pour affronter une transformation constante des savoirs et des disciplines relativement ou complètement nouvelles que le corps enseignant devra pouvoir accompagner.

### 3. Bâtir une société du savoir : réalité ou fiction ?

L'un des paradoxes observables dans le domaine de l'enseignement concerne ce que l'on appelle « la société du savoir » (Liessmann, 2006). En République tchèque, ce concept semble plus ambigu que jamais dans son rapport avec la notion de culture générale<sup>4</sup>. Au Siècle des lumières, rappelons qu'une croyance optimiste imprégnait la réflexion sur l'instruction : le rationalisme scientifique serait le garant du progrès général des savoirs. Or cette idée unificatrice sur laquelle s'appuyer fait aujourd'hui défaut ; l'ère contemporaine est l'ère des diversités et du pluralisme (Potvin, 2014) auxquels peut être liée une certaine désorientation. Cela n'est sans doute pas sans rapport avec les difficultés que nous avons à formuler sans ambiguïtés, et alors même que nous visons depuis les années 1960 une éducation globale (Hare, 2010), les principes et les objectifs de

---

4. L'idée de société du savoir est loin d'être neuve. Elle a motivé non seulement la fondation des universités, mais aussi, plus récemment, celle des académies des sciences. Apparue plusieurs fois dans l'histoire, elle était chaque fois ancrée dans la conviction qu'il fallait consolider de façon notable les fondements des connaissances d'une société. Outre les projets de Comenius dans la *Consultation universelle sur l'amendement des affaires humaines*, nous pouvons rappeler l'idéal encyclopédique et de structuration raisonnée de l'ensemble des savoirs tel qu'il est formulé dans *Instauratio magna* de Francis Bacon, appelé à se substituer, du fait de son caractère scientifique fondé sur l'empirisme, à la sagesse purement « verbale » des vastes sommes médiévales. L'idée baconienne représentée par les philosophes des Lumières dans *l'Encyclopédie* de Diderot et D'Alembert est peut-être le début même de ces réflexions sur l'instruction publique générale comme fondement de tout progrès social.

la formation des enseignants en faveur d'une éducation inclusive et équitable pour tous.

En République tchèque, tout comme dans d'autres pays, dans les années 1990 l'on a prédit que le XXI<sup>e</sup> siècle serait « pédagogique », que ce serait celui des apprentissages remodelés par les progrès technoscientifiques. Pour les Tchèques, cela s'est traduit par la multiplication sur la scène publique de slogans, souvent politisés, sur la société du savoir et sur la formation tout au long de la vie<sup>5</sup>. Ces slogans ont créé un flou autour d'un résidu de convictions modernistes selon lesquelles l'éducation et la formation sont les conditions nécessaires de l'humanisation, de la moralisation et du progrès universel (Unesco, 2015). Cependant, à y regarder de plus près, l'éducation y apparaît avant tout comme une réponse aux besoins du marché du travail (Kaščák, 2016). La culture générale est confondue avec la qualification professionnelle. L'école et la formation ont la charge de préparer l'individu à s'adapter aux mutations sociales permanentes et à produire toujours plus de richesses (Lorenzová, 2016). Cet être protéiforme devrait pouvoir s'adapter à presque tout – ce qui entre en résonance avec ce que dit l'opinion commune tchèque, d'après laquelle il n'est pas aujourd'hui important de savoir, ou éventuellement de se souvenir, mais plutôt de savoir où trouver les informations.

C'est pour cette raison que des critiques des politiques scolaires contemporaines (Liessmann, 2006, 2014 et 2017) s'efforcent de créer des enclaves indépendantes, cherchant à amortir l'impact de l'idéologie éducative véhiculée par ces slogans. Une conscience naïve part de l'idée que le savoir et l'enseignement peuvent être immédiats, dépourvus de complexité ou de parti pris idéologiques et qu'il suffit donc de se décider en fonction des circonstances et des besoins du moment. Le savoir appuyé sur les besoins concrets et immédiats n'appelle en effet aucune justification, car il finira toujours par s'imposer d'une façon ou d'une autre. La question que nous posons de notre côté est cependant de savoir ce qui exactement peut s'imposer en l'absence de toute analyse critique et téléologique.

Ce qui complique la situation, c'est que ces questions touchent au sens même de la vie comme le soulignent plusieurs chercheurs (par exemple Harari, 2018). De même, de nombreuses études tchèques sur la communication soulignent à quel point les nouvelles modalités de diffusion des savoirs impactent le lien social (Pospíšilová, 2016 ; Spitzer, 2012). Le fait qu'un nombre croissant d'établissements scolaires et d'universités en viennent à offrir des cours et des programmes entiers en ligne n'est que l'une des conséquences logiques de cet état de fait, facteur d'une véritable crise communicationnelle (Liessmann, 2006 et 2014) peu propice à la construction d'un socle culturel signifiant. La vision techniciste et parcellaire du savoir (Liessmann, 2006) est de toute évidence un trait caractéristique de notre époque. L'enseignement se confond avec l'accès à l'information ou, dans le meilleur des cas, avec l'aptitude à traiter (trier, évaluer et référencer) cette information. Or soulignons que toute information est tou-

---

5. Par exemple : « le besoin vital le plus important est d'apprendre à apprendre ! » ou encore « l'éducation est la seule activité que nous pratiquons du berceau au tombeau ! »

jours générée au sein d'un système d'interprétation propre (Morin, 1982) et reste donc, en elle-même, un capital mort tant qu'elle n'est pas saisie comme l'élément organique de tout un système signifiant – ce qui est impossible sans un empan culturel suffisamment large.

Il est indéniable que réduire l'acception de l'enseignement aux seuls contenus curriculaires des programmes, aux projets et maquettes, à des listes de compétences et de stratégies qui ne demandent aux élèves, étudiants ou stagiaires que de maîtriser des savoirs et des connaissances référés à des grilles de compétences semble relativement aisé. Les résultats de l'apprentissage ou de la formation peuvent ainsi être systématiquement relevés et évalués; nous n'avons pas à nous interroger sur le rôle que la culture générale – authentique ou fictive – est appelée à y jouer. Une réduction fondamentale de la complexité apparaît donc comme le prix qu'une société paie pour pouvoir communiquer sur la réussite de la formation, de l'enseignement et de l'éducation de tous.

Suivant une doctrine à teneur toute pragmatique, cette réussite pourrait en effet être atteinte en mettant l'accent sur des savoirs très concrets qui pourront à l'avenir être facilement mis à profit dans la vie privée ou professionnelle, en particulier pour la satisfaction immédiate de besoins quotidiens, ordinaires. Analysons maintenant de plus près cette notion de « vie quotidienne » et les notions afférentes telles qu'elles apparaissent dans le discours pédagogique tchèque actuel.

#### 4. Les compétences utiles pour la vie quotidienne, finalités principales de l'éducation scolaire tchèque ?

Le *Plan-cadre de l'éducation et de la formation pour les lycées* (Jeřábek et al., 2007) est un texte central. Il se réfère à « l'utilité des connaissances scolaires dans la vie courante » (*využitelnost školních poznatků v běžném životě*), les résultats scolaires devant être « vérifiables, orientés vers la pratique, ayant un caractère actif et utilisable dans la vie courante » (*ibid.*, p. 97). Ces formules ne sont pas extraites d'un contexte qui les expliciterait davantage. Les notions de « vie courante » (*běžný život*), de « pratique professionnelle » (*profesionální praxe*) et de « compétences clés » (*klíčové kompetence*) ne sont pas analysées ni présentées dans un contexte varié de significations<sup>6</sup>.

La catégorie « vie quotidienne » se retrouve par ailleurs assez fréquemment dans le discours pédagogique (non pas seulement dans des textes de vulgarisation scientifique) sans que soit posée la question de savoir ce que la formule

---

6. La critique vise ici surtout le *Plan-cadre de l'éducation et de la formation tchèque*, document de référence censé fournir un mode d'emploi et un soutien à la création des programmes d'études locaux qui constituent bien entendu l'un des plus importants repères pour le travail concret des enseignants. En ce qui concerne la problématique de la trop grande généralité des compétences clés comme objectifs de formation, il existe désormais de nombreux textes critiques en la matière, voir par exemple Liessmann, 2014.



désigne exactement. Cela semble pour le moins déconcertant étant donné l'intérêt croissant porté aux thèmes tels que la diversité et la multiculturalité dans/ de l'enseignement. Tout se passe comme si la contradiction entre la pluralité, mise en exergue, et la généralisation de celle-ci dans la notion, restée floue, de vie de tous les jours, ordinaire, n'intriguait personne. La confusion simplificatrice (et certes acceptable dans une certaine mesure) entre un savoir théorique (non pratique) et un savoir fondé sur les compétences nécessaires à la vie de tous les jours suscite pourtant des questions<sup>7</sup> (*ibid.*, p. 6). La vie quotidienne de chaque sujet est très différente, dans le détail ou dans sa totalité, de celle des autres. La vie spirituelle, par exemple, fait-elle partie du quotidien ou bien la vie de tous les jours ne réside-t-elle que dans une adaptation socioprofessionnelle fractale et continuée aux exigences toujours plus intrusives du monde du travail? Les institutions publiques sont-elles seulement capables de représenter ce que sera la vie de tous les jours dans cinq, dix ou vingt ans? Bien que les objectifs de la formation reposent sur le postulat que la formation acquise sera à l'avenir utilisable d'une manière ou d'une autre, il est périlleux d'en fixer les formes en fonction de nos idées d'aujourd'hui pour le monde de demain (Harari, 2018).

Enfin si nous accordons une certaine consistance à la « vie courante », faut-il en conclure que l'enseignement scolaire ne devrait se focaliser désormais que sur les besoins à satisfaire, compte tenu des contingences changeantes de l'existence humaine? Ne regroupe-t-elle pas, en fin de compte, un ensemble de clichés simplificateurs laissant par-là présumer une mise à l'écart progressive de la fonction critique des sciences de l'éducation et de la formation (Strouhal, 2013)?

Nous pouvons citer de nombreux travaux témoignant de l'inséparabilité entre les connaissances théoriques et leur application pratique<sup>8</sup>. Un utilitarisme éducatif conditionné par la domination du discours économique vise à constituer une idéologie de l'éducation/formation, dont les valeurs clés sont la gestion des ressources humaines, la régulation, le savoir-faire, l'auto-efficacité, l'autodiscipline, l'autorégulation, la performance et la compétitivité sur le marché. Tout ceci ne fait que convertir progressivement les qualités humaines en valeurs marchandes, objets de productivité, de consommation et soumis aux lois du marché (*benchmarking* et *ranking*, De Gaulejac et Hanique, 2015; Kohout-Diaz, 2018b).

- 
7. Il s'agit ici d'une nouvelle stratégie éducative fondée sur l'idée d'apprentissage tout au long de la vie, qui met l'accent sur les compétences clés, leur relation avec les contenus d'enseignement et, surtout, sur l'application immédiate des connaissances et des compétences acquises dans le monde du travail. Le commentaire de cette stratégie, à la p. 8 du document, réitère l'accent mis sur la pratique sans préciser son rapport à la théorie : « L'éducation au *gymnasium* a pour but de doter les élèves d'une structure de connaissances systématique et équilibrée, de leur apprendre à situer les informations dans un contexte significatif de la *vie quotidienne* et de les inciter à vouloir développer leurs connaissances et leurs compétences tout au long de la vie. »
  8. Parmi les théories classiques de l'éducation, nous pouvons rappeler surtout les analyses de Georg Wilhelm Hegel et de Friedrich Schelling, sur l'importance d'une formation théorique pour cultiver la conscience morale et l'*ethos* social. Un exposé portant sur les liens nécessaires entre la théorie et la pratique figure également dans l'œuvre philosophico-pédagogique de John Dewey.

La centration sur la vie de tous les jours se répercute également dans l'utilisation du concept de « compétence ». Depuis une vingtaine d'années, ce signifiant domine littéralement l'univers des sciences humaines tchèques (Veteška *et al.*, 2011). Il trouve son origine dans les sciences juridiques et en linguistique. C'est, rappelons-le, grâce aux interprètes des travaux du linguiste et politologue Noam Chomsky (1965) qu'il est passé dans les sciences de l'éducation et de la formation. Dans ce contexte, la compétence peut être définie ainsi : 1) elle part d'un certain code implicite ou explicite qui permet par exemple de reconnaître si une phrase est bien formée ou si elle est ambiguë dans le cadre du système syntaxique d'une langue ; 2) la compétence ne définit pas ce code, elle ne fait que définir les limites à l'intérieur desquelles elle opère<sup>9</sup> ; 3) l'imprévisibilité de l'effet de la compétence signifie une action contingente – certains actes dépendent de la compétence et non pas d'impulsions fortuites internes ou externes. Nous ne pouvons parler, selon Chomsky, de compétence linguistique que si la langue devient un instrument libre de pensée (Reboul, 1980, p. 184-186).

Sur un plan général, les compétences peuvent être considérées comme un objectif légitime du processus d'éducation et de formation. Ce qui pose problème cependant, c'est que la compétence est toujours une et spécifique (*ibid.*, p. 193), autrement dit qu'elle n'existe que pour l'exercice d'un type précis d'activité. Comment s'imaginer alors qu'une compétence particulière soit strictement et universellement « transférable<sup>10</sup> » ? La liste des principales compétences telles qu'elles sont énumérées dans le *Programme-cadre de l'enseignement primaire et secondaire* ne contient aucune clé satisfaisante permettant de décrypter les modalités de sélection d'un contexte à l'autre (Jeřábek *et al.*, 2007, p. 11). Résoudre un problème de mathématiques présuppose pourtant un savoir-faire différent que celui qui est requis pour maîtriser la perspective, un style linguistique ou savoir prendre une décision difficile dans la vie de tous les jours. Compétence ne rime pas automatiquement avec créativité, c'est plutôt un code

- 
9. Les effets de la compétence sont, dans une certaine mesure, imprévisibles, car elle génère un nombre non défini, non déterminé de « performances » – par exemple un juge est capable, à partir de ses connaissances de la loi et des principes juridiques, de rendre un verdict juste ; un connaisseur des arts est à même de mettre à profit ses connaissances et son intuition pour expertiser l'authenticité ou l'origine d'une œuvre d'art inconnue (Reboul, 1980, p. 184-185). Or suivant la page d'accueil de l'Institut de la recherche et du développement en éducation de Prague, les compétences clés sont « définies sous les auspices de l'UE comme un *ensemble transférable et universellement utilisable de connaissances, savoirs et attitudes* dont tout individu a besoin pour son développement et son auto-accomplissement, pour son intégration dans la société et son employabilité ». La question que nous pouvons nous poser ici est de savoir si cette « transférabilité universelle » n'est réalisable que chez les individus formés selon un « modèle universel » (voir l'*universal design for learning* anglo-saxon, fondé en neurosciences), alors qu'en réalité les accès et intérêts humains pour l'apprentissage varient fortement d'un sujet à l'autre.
10. Tout se passe comme si l'approche par compétences faisait revivre la croyance dans le transfert direct des connaissances acquises, considéré pourtant aujourd'hui comme intenable d'un point de vue didactique. La théorie du transfert de l'apprentissage s'appuyait sur la conviction que la maîtrise du latin ou du grec ancien par exemple aboutissaient automatiquement à la constitution d'autres savoir-faire facilement transmissibles à d'autres sphères de l'apprentissage.

qui sert à comprendre, mais qui peut aussi constituer un obstacle à l'innovation et à l'invention de nouveaux principes (Reboul, 1980, p. 193-194).

Si le discours sur les compétences a donc en République tchèque toutes les allures d'une mystification pédagogique contemporaine (Hirtt, 2011), l'approche pragmatique de la réalité éducative d'aujourd'hui s'accommode bien de ces concepts flous : la délimitation des différentes compétences doit correspondre tout simplement aux formules abstraites des *Plans-cadres d'enseignement* qui créent l'illusion d'un prêt-à-porter éducatif clair et évaluable, qui se prête bien au traitement administratif bureaucratique. Cela va de pair avec une sous-estimation massive de la culture – qui reste de côté si elle ne remplit pas les conditions d'une application immédiate possible (Liessmann, 2014).

## Conclusion

L'idée de culture générale pour l'éducation et la formation ne sera sans doute jamais l'objet d'un vaste consensus sociétal. En République tchèque, elle requiert cependant aujourd'hui toute notre attention, bien au-delà du cadre strict des documents curriculaires. En ce sens, elle a vocation à confronter individuellement les futurs enseignants à leur responsabilité éthique et professionnelle en même temps qu'elle ouvre à l'incommensurabilité de l'humain, à l'opposé de perspectives totalisantes et totalitaires. C'est en ce sens que nous pourrions sans doute considérer – adoptant la position de Nicolas de Cues – que le point culminant du savoir est une docte ignorance (*docta ignorantia*). Or pour pouvoir la dissiper, encore faut-il savoir l'identifier et la cerner par contraste.

Former les enseignants tchèques à préparer les élèves à la vie quotidienne ne peut donc se concevoir sans un socle de culture générale. À défaut, ce n'est pas une société du savoir réellement humaniste, équitable et inclusive (au sens des organisations internationales comme l'Unesco ou l'Unicef) que nous bâtissons, mais une rhétorique bio-infotechnique (Harari, 2018) dont le sujet humain s'efface peu à peu.

Ces considérations sont de plus en plus aiguës à défaut d'être nouvelles. Laissons donc le dernier mot à Karl Jaspers :

Qui ne connaît que des résultats, n'a, au fond, qu'un savoir mort et dénué d'esprit. Par conséquent, la simple acquisition des résultats n'entraîne pas la formation de l'esprit. Il en résulte une dogmatique de la science, élevée au rang d'une autorité qui est étrangère à celui qui connaît vraiment. [...] Le savoir dont je ne peux moi-même pas comprendre le fondement est non seulement dénué de valeur formatrice, mais a des conséquences désastreuses (1946, p. 52).

## Bibliographie

- CHOMSKY N., 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge : MIT Press.
- CHVÁL M., KASÍKOVÁ H. et VALENTA J., 2012, *Posuzování rozvoje kompetence k učení ve výuce*. Prague : Karolinum.
- DE GAULEJAC V. et HANIQUÉ F., 2015, *Le capitalisme paradoxant. Un système qui rend fou*. Paris : Seuil.
- DURKHEIM E., 1922, *Éducation et sociologie*, Paris : PUF.
- FABRE M., 2011, *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : PUF.
- FINK E., 1992, *Natur, Freiheit, Welt: Philosophie der Erziehung*. Würzburg, Königshausen et Neumann.
- GADAMER H. G., 1960, *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris : Seuil.
- GUIRIMAND N. et MAZEREAU P., 2016, « Inclusion scolaire et professionnalités enseignantes entre attentes et contradictions », *Carrefours de l'éducation*, 42, p. 47-60.
- HARARI Y. N., 2018, *21 leçons pour le XXI<sup>e</sup> siècle*. Paris : Albin Michel.
- HARE J., 2010, « Holistic education: an interpretation for teachers in the IB programmes », [http://blogs.ibo.org/positionpapers/files/2010/09/Holistic-education\\_John-Hare.pdf](http://blogs.ibo.org/positionpapers/files/2010/09/Holistic-education_John-Hare.pdf).
- HEGEL G. W. F., 1806/1807, *Phénoménologie de l'esprit*. Paris : Vrin.
- HIRT N., 2011, « L'approche par compétences : une mystification pédagogique », [www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article99](http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article99).
- JASPERS K., 1946, *De l'université*. Paris : Parangon.
- JEŘÁBEK J. et al., 2005, *Plan-cadre de l'éducation et de la formation pour les écoles fondamentales*. Prague : Institut de la recherche et du développement en éducation.
- , 2007, *Plan-cadre de l'éducation et de la formation pour les lycées*. Prague : Institut de recherche en sciences pédagogiques de Prague.
- KAŠČÁK O., 2016, « Produkcia a reprodukcia vedenia v neoliberalných univerzitách », dans M. Strouhal et S. Štech (dir.), *Vzdělání a dnešek*. Prague : Karolinum, p. 106-123.
- et PUPALA B., 2012, *Škola zlatých golierov*. Prague : Slon.
- KOHNOVÁ J., 2012, *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Prague : PedF UK.

- KOHOUT-DIAZ M., 2013, « Usages des catégories de santé mentale par l'école. Que diffusent les inspections académiques sur le T.D.A./H. ? », *Actes du congrès de l'AREF*, Montpellier, <https://aref2013.umontpellier.fr/?q=content/55-usages-des-cat%C3%A9gories-de-sant%C3%A9-mentale-par-l%E2%80%99%C3%A9cole-que-diffusent-les-inspections>.
- , 2017, « Incertitudes de l'éducation inclusive : obstacles ou moteurs de la formation des enseignants ? », *Spirale*, 60, p. 71-87.
- , 2018a, *Éducation inclusive. Un processus en cours*. Toulouse : Érès.
- , 2018b, « School marketing and segmentation: a comparative study in Bulgaria and the Czech Republic », *International Journal of Education and Research*, 90, p. 87-94.
- et TREMBLAY P. (dir.), 2017, « Approches internationales et comparées de l'éducation inclusive : l'éducation inclusive comme paradigme d'une éducation globale. Quels contextes, quelles pratiques et quels effets de formation ? », *Éducation comparée*, 18.
- KOŤA J., 1995, « Professionalization of Teachers in the Czech Lands », dans C. McClelland, S. Mert et H. Siegrist (dir.), *Professionen im modernen*. Berlin : Duncker & Humblot, p. 262-279.
- KOTÁSEK J. et al., 2001, *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*, [www.msmt.cz/reforma-terciarniho-vzdelavani/bila-kniha/narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-bila-kniha-2001](http://www.msmt.cz/reforma-terciarniho-vzdelavani/bila-kniha/narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-bila-kniha-2001).
- LANG V., 1996, « Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèles de formation », *Recherche & Formation*, 23, p. 9-27.
- LAZAROVÁ B. et al., 2011, *O práci zkušených učitelů*. Brno : Paido.
- LISSMANN K. P., 2006, *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Vienne : Zsolnay.
- , 2014, *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*. Vienne : Zsolnay.
- , 2017, *Bildung als Provokation*. Vienne : Zsolnay.
- LORENZOVÁ J., 2016, *Kontexty vzdělávání v postmoderní situaci*. Prague : FF UK.
- LYOTARD J.-F., 1979, *La condition postmoderne*. Paris : Minuit.
- MATHEY-PIERRE C. et BOURDONCLE R., 1995, « Autour du mot "Professionnalité" », *Recherche & Formation*, 19, p. 137-148.
- MORIN E., 1982, *Science avec conscience*. Paris : Seuil.
- PERRENOUD P., 1994, « La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique », dans P. Perrenoud (dir.), *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan, p. 197-220.
- POSPÍŠILOVÁ M., 2016, *Facebooková (ne)závislost*. Prague : Karolinum.

- POTVIN M., 2014, « Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives », *Éducation et sociétés*, 33, p. 185-202.
- REBOUL O., 1980, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris : PUF.
- SCHELER M., 2003, *Můj filosofický pohled na svět*. Prague : Vyšehrad.
- SIMARD D. et MARTINEAU S., 2010, « Entre recherches, pratiques et théories : pour une culture de la recherche pédagogique », *Recherches en éducation*, hors-série no 2.
- SPILKOVÁ V., 2005, « Les tentatives de mise en place des “Pédagogies nouvelles” dans les écoles fondamentales tchèques après 1989 », *Revue française de pédagogie*, 153, p. 25-38.
- , VAŠUTOVÁ J. et al., 2008, *Učitel'ská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Prague : PedF UK.
- SPITZER M., 2012, *Digitale Demenz*. Munich : Droemer Knaur.
- ŠTECH S., 1995, « Spor o “profesi” . O čem a jak se mluví », dans S. Štech (dir.), *Stát se učitelem*. Prague : PedF UK, p. 6-51.
- , 2009, « Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula », *Pedagogika*, LIX (2), p. 105-115.
- , 2011, « Bologna Process as a New Public Management Tool in Higher Education », *Journal of Pedagogy*, 2 (2), p. 263-282.
- STROUHAL M., 2013, *Teorie výchovy*. Prague : Grada.
- ŠVEC J., 1999, *Pedagogická příprava budoucích učitelů*. Brno : Paido.
- UNESCO, 2015, *Forum mondial sur l'éducation 2015 : rapport final*, [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243724\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243724_fre).
- , 2019, *Construire des sociétés du savoir*, <https://fr.unesco.org/themes/construire-soci%C3%A9t%C3%A9s-du-savoir>.
- VALENTA J., 2008, « Cesta k druhým aneb Sociálně kompetentní učitel sociálních kompetencí », dans J. Kolář et M. Lazarová (dir.), *K sobě, k druhým, k profesi*. Brno : Masarykova univerzita, p. 45-57.
- VAŠUTOVÁ J., 2004, *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido.
- , 2007, *Být učitelem*. Prague : PedF UK.
- VETEŠKA J. et al., 2011, *Teorie a praxe kompetenčního přístupu ve vzdělávání*. Prague : Educa Service.
- WALTEROVÁ E. et al., 2004, *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno : Paido.