

**Culture, éducation, formation et compétence : Une analyse des tensions épistémologiques et des articulations systémiques dans les sciences de l'éducation**

**« Merjik Ilyas »**

L'étude des fondements de l'action éducative et des dispositifs d'apprentissage contemporains repose sur une architecture conceptuelle complexe où les notions de culture, d'éducation, de formation et de compétence s'entrecroisent, se complètent et, parfois, s'affrontent. Dans un monde marqué par une accélération des mutations technologiques et une incertitude croissante quant aux structures de l'emploi, le champ des sciences de l'éducation est traversé par des débats profonds sur la finalité de l'école et des systèmes de formation.<sup>1</sup> La transition d'un paradigme fondé sur la transmission d'un patrimoine culturel stable vers un modèle centré sur l'acquisition de compétences mobilisables en situation professionnelle soulève des interrogations épistémologiques majeures sur le sens même de l'apprendre.<sup>1</sup>

Le contexte scientifique actuel est caractérisé par une pluralité d'approches : sociologiques, psychologiques, anthropologiques et praxéologiques qui tentent de rendre compte de la complexité du processus de construction du sujet.<sup>4</sup> Tandis que la sociologie de l'éducation, sous l'impulsion de Pierre Bourdieu, a mis en évidence les mécanismes de reproduction sociale à travers l'héritage culturel, la psychologie du développement, influencée par Lev Vygotski et Jérôme Bruner, a souligné le rôle crucial de la médiation sociale dans l'apprentissage.<sup>6</sup> Parallèlement, l'émergence de l'approche par compétences (APC) dans les années 1990 a redéfini le rapport au savoir, privilégiant la fonctionnalité de l'action sur la gratuité de la culture.<sup>8</sup>

La problématique de cette dissertation peut se formuler ainsi : Comment s'articulent, dans les théories et les pratiques éducatives contemporaines, la nécessité d'une acculturation humaniste, la visée d'émancipation du sujet et l'impératif d'efficacité porté par la notion de compétence ? Plus précisément, s'agit-il d'une succession logique de phases d'apprentissage ou d'une tension irréductible entre des logiques de socialisation et des logiques de professionnalisation ?

Le plan de ce travail s'articule autour de trois axes majeurs. La première partie définit le cadre théorique en explorant les fondements anthropologiques de la culture et les processus de socialisation et d'émancipation. La deuxième partie analyse l'évolution de la formation et de la compétence dans les systèmes éducatifs, en mettant en lumière les logiques de professionnalisation et les débats critiques entourant l'approche par compétences. Enfin, la troisième partie propose une analyse comparative et une articulation de ces concepts, en discutant des enjeux pédagogiques et des risques de dérives utilitaristes dans le cadre d'un nouveau contrat social pour l'éducation.

## ***La culture : fondements anthropologiques et éducatifs***

La culture ne saurait être réduite à une simple accumulation de connaissances ou à une érudition académique. Elle constitue *l'humus* au sein duquel l'individu s'humanise. Dans l'anthropologie classique, Edward B. Tylor définit la culture comme ce «tout complexe» comprenant les connaissances, les croyances, les arts et les capacités acquises par l'Homme en tant que membre de la société.<sup>13</sup> Cette perspective holistique souligne que la culture est apprise et partagée, s'opposant à toute vision naturaliste de l'être humain. Pour Clifford Geertz, cette définition s'affine vers une approche sémiotique : la culture est avant tout un système de symboles par lequel les êtres humains confèrent un sens à leur expérience.<sup>13</sup> En éducation, cela implique que l'acte d'enseigner est une initiation à des systèmes de signes permettant de décoder le réel.

Cependant, la sociologie de Pierre Bourdieu apporte une dimension critique essentielle en introduisant le concept de capital culturel. Pour lui, la culture n'est pas un bien neutre mais fonctionne comme un instrument de distinction et de domination.<sup>6</sup> *L'habitus*, ce système de dispositions durables incorporées au cours de la socialisation, prédétermine le succès scolaire en fonction de la proximité du sujet avec la «culture légitime» valorisée par l'institution.<sup>6</sup> L'éducation peut ainsi devenir une forme de «violence symbolique» lorsqu'elle impose comme universelle une culture qui est en réalité celle des classes dominantes.

En contrepoint de cette vision déterministe, Bernard Charlot propose une approche anthropologique du «rapport au savoir». Selon lui, apprendre, c'est s'approprier une part de l'humanité déposée dans les œuvres culturelles.<sup>17</sup> La culture est ici vue comme un processus d'humanisation : l'individu ne naît pas humain, il le devient en entrant dans un monde déjà là, peuplé de savoirs et de significations.<sup>8</sup> Ces différentes perspectives convergent pour définir la culture scolaire non comme un absolu, mais comme un construit social dont l'accès doit être démocratisé pour éviter la reproduction des exclusions.

## ***L'éducation : processus global de socialisation et d'émancipation***

Si la culture est le contenu, l'éducation est le processus. Émile Durkheim définit l'éducation comme une «socialisation méthodique de la jeune génération».<sup>19</sup> Pour lui, l'éducation a une fonction conservatrice nécessaire : elle assure l'homogénéité sociale en fixant dans l'âme de l'enfant les similitudes essentielles réclamées par la vie collective.<sup>19</sup> En distinguant l'être individuel de l'être social, Durkheim assigne à l'éducation la mission de créer un «être nouveau» capable de se subordonner aux règles du groupe. À l'opposé, John Dewey propose une éducation fondée sur l'expérience et la démocratie. Pour Dewey, l'éducation n'est pas une préparation à une vie future, mais un processus continu de croissance (*growth*) où l'élève apprend en agissant au sein d'une communauté coopérative.<sup>10</sup>

Philippe Meirieu approfondit la dimension émancipatrice en définissant l'éducation comme l'acte de «se faire œuvre de soi-même».<sup>22</sup> L'éducateur a le devoir de résister à la tentation de «fabriquer» l'autre, en maintenant une tension féconde entre la transmission des savoirs et l'émergence d'un sujet libre.<sup>23</sup> Cette éducation comme émancipation se nourrit également de la psychologie socio-culturelle de Lev Vygotski, qui démontre que les fonctions psychiques supérieures se construisent d'abord dans l'interaction sociale avant d'être intériorisées.<sup>7</sup> La «Zone Proximale de Développement» (ZPD) devient alors l'espace privilégié où l'enseignant,

agissant comme tuteur, permet à l'élève de s'approprier des outils culturels qu'il ne maîtrise pas encore seul.<sup>25</sup>

En synthèse, ces modèles théoriques révèlent des finalités divergentes : la socialisation chez Durkheim, la croissance démocratique chez Dewey, l'émancipation chez Meirieu et le développement cognitif par la médiation chez Vygotski. L'acte éducatif moderne tente de naviguer entre ces pôles, cherchant à intégrer l'individu dans une société tout en lui donnant les outils de sa propre libération.

### ***La formation : logiques, finalités et typologies***

Le concept de formation s'est progressivement distingué de celui d'éducation sous l'influence des besoins industriels. Si l'éducation vise le développement global, la formation est perçue comme un processus d'engagement vers une forme socialement perceptible, liée à l'exercice d'un rôle professionnel.<sup>27</sup> L'histoire de la formation professionnelle montre un glissement vers une logique de marchandisation, particulièrement depuis la loi de 1971 en France, où elle devient un investissement économique et une assurance contre le chômage.<sup>10</sup>

Jean-Marie Barbier définit ce champ comme un espace de pratiques tendant à favoriser l'acquisition de compétences à visées fonctionnelles.<sup>27</sup> Richard Wittorski structure cette dynamique autour de quatre registres : le registre applicatif (apprentissage par l'action), le registre explicatif (réflexion sur l'action), le registre implicatif (développement identitaire) et le registre duplicatif (ingénierie de formation).<sup>27</sup> La formation contemporaine est ainsi marquée par le paradigme d'apprentissage tout au long de la vie (*Lifelong Learning*), qui tend à effacer la distinction entre le temps de l'école et celui du travail, imposant une mise à jour constante des connaissances.<sup>27</sup>

### **La compétence : genèse, définitions et débats critiques**

L'émergence de la compétence marque une rupture avec le modèle traditionnel des savoirs académiques. Philippe Perrenoud la définit comme une capacité de mobiliser des ressources cognitives pour faire face à une situation complexe.<sup>7</sup> Pour Guy Le Boterf, la compétence n'est pas un état mais un processus qui réside dans la mobilisation même des ressources en acte.<sup>29</sup> Ce passage de l'enseignement traditionnel à l'approche par compétences (APC) déplace l'objectif : on passe de la mémorisation de contenus à la performance en situation inédite, et du savoir comme fin en soi au savoir comme outil pour l'action.<sup>1</sup>

Cette mutation suscite des critiques radicales. Nico Hirtt dénonce l'APC comme une «mystification pédagogique» au service d'une économie capitaliste exigeant une main-d'œuvre flexible.<sup>8</sup> Selon lui, cette approche entraîne une «négation du savoir», où les connaissances sont réduites à de simples ressources utilitaires, provoquant un appauvrissement culturel.<sup>8</sup> Marcel Crahay souligne également un risque d'inégalité sociale : la focalisation sur des situations complexes pourrait ne favoriser que les élèves disposant déjà d'un capital culturel solide, laissant les autres démunis face à l'implicite des tâches.<sup>8</sup>

Cependant, Perrenoud défend l'APC comme un levier potentiel de démocratisation. En donnant du sens aux savoirs et en montrant leur utilité, l'école pourrait mobiliser des élèves en rupture avec le modèle classique.<sup>1</sup> Le débat oppose alors deux visions : une école formant des « esprits bien pleins » et une école armant les acteurs pour maîtriser les mécanismes complexes de la vie réelle.

### ***Distinctions conceptuelles et enjeux pédagogiques***

L'analyse transversale permet de clarifier les relations de dépendance entre ces piliers. L'articulation peut être perçue comme un emboîtement dynamique : la culture est le réservoir de sens, l'éducation est le processus de formation de la personne, la formation est l'orientation de ce processus vers une utilité sociale, et la compétence est la manifestation concrète de cette intégration dans l'action.<sup>17</sup> La distinction entre éducation et formation repose sur l'intentionnalité : l'éducation est globale et longue, tandis que la formation est ciblée et fonctionnelle.<sup>31</sup>

L'enjeu pédagogique majeur est de créer un pont entre la culture académique et les pratiques sociales de référence. Bernard Charlot rappelle que le savoir ne donne du pouvoir que si l'on sait s'en servir.<sup>32</sup> Une pédagogie qui ignorerait la dimension culturelle ne formerait que des techniciens, tandis qu'une pédagogie sans compétence condamnerait les élèves à l'impuissance face au réel. Au niveau sociétal, l'UNESCO promeut un nouveau contrat social où l'éducation doit dépasser l'employabilité pour intégrer des compétences transversales comme l'esprit critique et la conscience écologique.<sup>33</sup>

### ***Risques de dérives utilitaristes et perspectives***

Le risque prépondérant de l'évolution actuelle est la réduction de l'acte éducatif à une production de compétences mesurables. Cette dérive utilitariste néglige les temps longs de l'assimilation et de la réflexion gratuite.<sup>1</sup> L'essentialisation de l'élève à travers ses « profils de compétences » peut enfermer les individus dans des trajectoires prédéterminées, contredisant la visée d'émancipation.<sup>22</sup> Quatre risques majeurs se dessinent : l'appauvrissement culturel par la primauté du savoir « utile », l'accroissement des inégalités par l'opacité des situations complexes, l'aliénation marchande par la soumission du curriculum aux besoins immédiats, et enfin la fragmentation des savoirs découpés en compétences atomisées.<sup>8</sup>

Pour contrer cela, il est impératif de maintenir une vision humaniste de la culture. L'éducation ne doit pas être sacrifiée sur l'autel de la compétence, mais utiliser cette dernière comme un moyen de donner du pouvoir d'action au sujet cultivé. L'articulation réussie réside dans une pédagogie du projet qui mobilise des savoirs disciplinaires rigoureux pour traiter des situations réelles et significatives.<sup>11</sup>

## ***Conclusion générale***

Au terme de cette analyse, il apparaît que culture, éducation, formation et compétence forment une architecture dynamique dont l'équilibre est précaire. La culture constitue le soubassement symbolique ; l'éducation est le processus d'émancipation ; la formation oriente ce développement vers des finalités professionnelles ; et la compétence est l'aboutissement temporaire manifestant la capacité du sujet à agir avec intelligence dans un monde complexe.<sup>27</sup>

Loin d'être opposées, ces notions sont interdépendantes. La tension entre utilité économique et émancipation humaniste n'est pas une fatalité mais un défi politique. La réponse à la problématique réside dans le refus d'un utilitarisme réducteur : l'émancipation reste la finalité ultime, visant à former des individus capables non seulement de s'adapter à la société, mais de la transformer.<sup>22</sup> L'évolution vers des systèmes d'apprentissage automatisés et l'intelligence artificielle impose de renforcer la culture générale comme rempart contre la désinformation, garantissant que la technologie reste au service de l'humain.<sup>34</sup>

## **Bibliographie**

Ardoino, J., & Berger, G. (2010). Forme scolaire ou processus éducatif : opposition et/ou complémentarité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 9, 121-129.

Barbier, J.-M. (2009). Le champ de la formation des adultes. In *Encyclopédie de la formation* (pp. 1-28). Presses universitaires de France.

Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 3-6.

Bourdieu, P. (1980). *Le Sens pratique*. Éditions de Minuit.

Charlot, B. (1997). Du rapport au savoir. *Éléments pour une théorie*. Anthropos.

Charlot, B. (2020). *Éduquer ou barbarie*. Anthropos.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Macmillan.

Durkheim, É. (1922). *Éducation et sociologie*. Félix Alcan.

Hirtt, N. (2009). L'approche par compétences : une mystification pédagogique. *L'école démocratique*.

Le Boterf, G. (1994). De la compétence. Essai sur un attracteur étrange. Les Éditions d'Organisation.

Meirieu, P. (2007). *Pédagogie : le devoir de résister*. ESF.

Meirieu, P. (2021). *Dictionnaire inattendu de pédagogie*. ESF Sciences humaines.

Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. ESF.

Perrenoud, P. (2001). *L'école est-elle encore capable de préparer à la vie?* Université de Genève.

Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture*. John Murray.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.

Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Éditions Sociales.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.