

REMÉDIATIONS, COMPÉTENCES ET REPÈRES OU DE L'ÉLÈVE « TECHNIQUÉ »

Les épreuves de philosophie au baccalauréat dans les classes technologiques

Il faut sans doute prendre la mesure d'un échec et en tirer les conséquences, autant que cela nous appartient. Était-il besoin pour le dire d'introduire un mot nouveau dans la langue française, et très officiellement, comme c'est le cas du mot *remédiation*¹? Sans doute pas, sauf à vouloir dire quelque chose d'autre. En tout cas, le mot hante l'éducation nationale. Il est, au nom de la « réussite » de tous les élèves, l'impératif catégorique d'une certaine mauvaise conscience des professeurs.

L'APPEP travaille depuis plus d'un an, au rythme où elle le peut, sur les épreuves du baccalauréat proposées aux classes technologiques. Nous sommes partis du constat de la très grande faiblesse, en général, des travaux de ces élèves au baccalauréat. Certes, nous ne pouvons envisager que de pallier aux difficultés, car tout ne dépend pas de nous. Mais le décalage entre ces travaux, nos attentes et le travail d'une année est trop grand pour ne pas réfléchir à ce qui pourrait le réduire.

En serions-nous donc à chercher comme les autres des *remédiations* ?

Dans le jargon des hôpitaux on dit de malades appareillés, préparés aux soins qu'ils recevront, qu'ils sont « techniqués », en somme mis artificiellement en état de fonctionner et de pouvoir ensuite être soignés. Il y a de cela dans ce qu'on entend proposé aujourd'hui sous le nom de *remédiations*, un appareillage de compétences qu'il faut faire acquérir aux élèves. La *remédiation* succède à une *évaluation* de ce qui manque pour que soit atteint un *objectif*, un but prédéterminé. Ce qui compte, c'est l'efficacité dans l'action. C'est à cela que l'on mesure la réussite d'une *remédiation*. Ce but doit être une action, laissant sinon le goût amer de l'inutile. On l'exprimera dans des phrases commençant toutes par des verbes à l'infinitif². Dans la *remédiation*, telle qu'elle est intimement liée à un enseignement par compétences, on demande donc à l'élève d'effectuer un certain nombre d'opérations intermédiaires entre l'*objectif* et sa réalisation. La médiation y est celle d'une technique visant un effet.

Que reprocher à un tel souci de la réussite ? L'inacceptable de telles *remédiations* est qu'elles ne sont pas médiations entre le savoir et l'élève en tant que personne. Le remède est autant un poison, en ce qu'elles ne ramènent pas l'élève à lui-même, à son autonomie, entendons sa liberté, son pouvoir d'expliquer et de comprendre. Au contraire du malade

¹ Sait-on qu'il existe une langue officielle de l'éducation issue d'une « commission générale de terminologie et de néologie » ? *Remédiation* en fait partie. Police des mots, police de la pensée, pour « agir en fonctionnaire éthique et responsable », pour fonctionner. <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/33/CTNX0710380K.htm>

² On procède aujourd'hui de la même manière quand on contraint des universitaires et l'APPEP à rédiger ainsi un référentiel de licence en philosophie !

« technique » dont l'appareillage est, ordinairement, provisoire, moyen d'un retour à un état normal, en l'élève « technique » doit perdurer un appareillage de compétences qui est comme une seconde nature, ces « savoirs » qui sont autant d'opérations dont on veut qu'il soit capable. Il n'est pas une personne mais l'agent d'une action. Il est fait cause efficiente d'un *objectif*. Il ne s'agit pas qu'il existe pour lui-même comme sujet. Il ne s'agit pas qu'il juge du vrai ou du faux, qu'il conçoive et décide, mais qu'il sache dire et sache faire comme on attend qu'il dise et qu'il fasse, en somme qu'il réussisse. En ces *remédiations* on se suffit de l'intermédiaire qui permet que l'objectif soit atteint, un « savoir-faire », un « savoir-être », chacun en d'infinies déclinaisons, appareillages de comportements, preuves d'une *autonomie*, en un sens désespérant, l'autonomie d'un fonctionnement³. Or, c'est de plus en plus toute l'éducation scolaire qui, à son début même, est conçue comme *remédiation*, réglée sur la mesure incessante d'une efficacité fonctionnelle.

En ce sens, à l'opposé de l'orientation de nos travaux sur les épreuves du baccalauréat, nous avons été surpris d'apprendre que l'on pourrait en philosophie proposer quelque chose qui s'en rapproche. Il est vrai que, dans la logique d'une certaine idée de la progressivité en philosophie, il n'est pas si surprenant d'entendre proposer que les repères du programme de philosophie deviennent l'objet d'une épreuve particulière, sous la forme d'une demande de définitions. Cette capacité serait donc la médiation préalable à la réussite en philosophie (par exemple, à la manière d'une « compétence », « savoir distinguer *en fait* et *en droit*»). Remarquons que, quelle que soit l'intention, ce serait mécaniquement conduire chaque professeur à devoir, malgré lui, aux dépens d'une réelle progression des élèves, de l'intérêt du cours, faire dans l'année le contraire de ce que demande notre programme. Celui-ci précise, à propos des repères, qu'ils « ne feront en aucun cas l'objet d'un enseignement séparé ni ne constitueront des parties de cours ». Ce serait réduire « l'usage pertinent » que doivent progressivement pouvoir en faire nos élèves « à un apprentissage mécanique de définitions »⁴. Mais nous serions sans doute à la mode et nul doute que cette part d'épreuve remporterait un succès certain. La philosophie elle aussi commencerait ainsi d'aller à l'école des compétences. Appareillé de définitions, « outillé », diraient certains, voici l'élève « technique », capable d'affronter et de vaincre les obstacles !

La seule médiation qui remédie est au contraire celle qui reconduit l'élève à son pouvoir de connaître, de juger, de décider, qui est critique, dialogue, nécessaire à la compréhension de son échec. Elle n'est pas celle d'une technique qui réussirait pour l'élève. Elle doit être celle d'un professeur qui en donnant à comprendre les raisons d'un échec met l'élève à distance de lui-même et lui en permet le dépassement. Elle est, par exemple, l'intermédiaire entre une idée et une personne, ce qui exige que le but soit sa compréhension, qu'il s'agisse toujours d'établir une relation de personne à personne.

Revenons de ce point de vue à notre enseignement. Dans la conception du programme de philosophie qui est le nôtre, l'élaboration des concepts, aussi simple en soit le point de départ, est conjointe à l'élaboration du cours et des exercices faits en exemples, dialogue incessant entre le professeur et les élèves. Les repères de l'actuel programme ne sont aucunement des instruments dont on devrait acquérir une maîtrise préalable avant de commencer à « penser ». C'est, par exemple, en progressant dans l'ordre d'un cours, relativement aux notions du programme, que l'on découvre ce qui lie ou sépare identité et égalité et que l'égalité n'interdit

³ Et cela même que nos pédagogues techniciens nomment « évaluation formative » (cf. note 1), qui suppose pour « l'étudiant » « de prendre conscience de ses acquis et des difficultés rencontrées, et de découvrir par lui-même les moyens de progresser » n'est que demande d'une conscience de son incapacité à répondre en acte à un but qui n'est pas le sien, selon des moyens dont il n'a pas fait bon usage. Il n'y a aucune preuve d'une authentique autonomie dans la capacité à savoir faire par « soi-même » « son bilan de compétences », aucun assentiment authentique. C'est simplement rentrer dans le moule d'attentes qu'on cherche mécaniquement à satisfaire, intérioriser une contrainte jusqu'à s'y contraindre soi-même pour une « réussite » qui n'est jamais la sienne.

⁴ Voir http://www.appep.net/infos_et_docs/programme_series_technologiques.pdf (II.1.2)

pas la différence. Et de même, comprendre qu'obligation n'est pas contrainte demande qu'un cours bouleverse les déterminations d'un mode de vie et d'un rapport à soi comme aux autres, que l'on réfléchisse sur son humanité et sur la liberté. On ne saurait faire des repères les prérequis d'un cours qui seul peut en constituer le sens, pas plus qu'en demander la compréhension indépendamment de la démarche qui en recommence l'établissement, dissertation ou explication de texte. En évaluant, un jour d'examen, des définitions, on pourrait n'évaluer que des qualités mécaniques.

Si nous croyons nécessaire, comme nous l'avons demandé⁵, une réflexion sur les épreuves proposées aux classes technologiques, nous ne saurions donc admettre qu'on invente des exercices nouveaux qui prétendraient ainsi vérifier une maîtrise « conceptuelle » où le concept ne serait qu'un appareillage, une prothèse. Avoir des connaissances n'est pas avoir une mémoire qui serait comme une boîte à outils dans laquelle on piocherait des concepts pour répondre à une question. On ne saurait donc pas davantage évaluer cette mémoire pour elle-même sous prétexte de récompenser un *travail* des élèves.

L'APPEP est très éloignée de ces remédiations dont l'enseignement par compétences est comme l'apogée. D'abord, il n'y a aucune *remédiation* possible à la perte du dédoublement d'une heure dans les sections technologiques en particulier. Ensuite, ce n'est pas en changeant de programme, en abandonnant la dissertation ou l'explication de texte, que notre enseignement progressera. Nous avons travaillé sur ce qui pourrait être fait pour rendre l'explication de texte plus accessible aux élèves de ces séries, les obligeant à une authentique lecture et explication du texte. Nous avons de même commencé à envisager ce qui pourrait être fait qui obligerait à la dissertation, à un problème, à une progression. L'APPEP est prête à jouer son rôle relativement à tout travail qui serait à l'avenir mené en ce sens. Cela dit, comme nous l'avons indiqué à M. Sherringham, nous comptons que sur cette question des épreuves les professeurs soient consultés, à partir et autour du travail d'une sorte de GEPS, dont, s'il faut le préciser, les professeurs du secondaire ne seraient pas absents.

Reste que cela peut apparaître dérisoire au regard de la détérioration des conditions d'enseignement, donc du progrès des élèves, dans les classes technologiques. Nous avons même la désagréable impression qu'à proposer ainsi des travaux, en eux-mêmes indubitablement nécessaires, nous contribuons à l'illusion d'un progrès, à nous divertir de l'essentiel. La pétition que nous avons initiée est plus que jamais d'actualité⁶.

Simon PERRIER
Président de l'APPEP
16 juin 2011

⁵ Voir au moins : http://www.appep.net/actu/rencontre_appep_Sherringham_9mars_2011.pdf

⁶ <http://petitiondedoublementphilo.net/>