

Bulletin
de
l'Association
pour la
Création
des Instituts
de Recherche
sur
l'Enseignement
de la
Philosophie

Chers adhérents,

L'année scolaire se termine, le baccalauréat commence dans quelques jours, et nous serons bientôt confrontés, comme tous les ans, aux copies que produisent nos élèves au terme d'une année de formation philosophique. Les sujets permettront-ils à nos élèves de montrer ce qu'ils ont acquis ? Porteront-ils sur des questions que le cours que nous leur avons proposé leur permettra de traiter. Les notes qu'ils obtiendront finalement correspondront-elles à ce que nous estimons être « leur niveau » ? Et, en tant que correcteurs, quelles copies devrions-nous lire ? Y aura-t-il une once de philosophie dans le paquet que nous recevrons en partage ? Et si oui, à quoi cela sera-t-il dû ? Au centre d'examen ? A la chance ? Au travail de nos collègues ? A celui des élèves ?

Ces questions, nous les connaissons bien, et malgré les variantes, le thème de la plainte du bac philo est familier.

Mais pour notre association, il y a longtemps qu'il ne s'agit plus de se plaindre, mais plutôt d'essayer d'analyser les causes de notre déception, et de chercher des pistes pour rendre notre enseignement plus efficace, et notre évaluation plus juste. Comme chaque année à cette époque, nous préparons les journées d'études d'octobre prochain, qui porteront justement sur l'évaluation. En attendant le programme détaillé, vous trouverez dans ce bulletin l'argument de ces journées.

Vous pourrez par ailleurs découvrir le dernier numéro de Côté philo, où sont rassemblés entre autres, les différentes conférences des dernières journées d'études, sur le droit et le vivant.

Nous espérons vivement que ces lectures vous intéresseront !

Bonne correction, et bonnes vacances !

Cécile Victorri

Journées d'études de l'ACIREPh sur l'Évaluation

les 24 et 25 octobre 2009 au Lycée Maurice Ravel

(89 cours de Vincennes 75020 PARIS)

Texte de présentation

C'est par le biais de l'évaluation que l'enseignement de la philosophie est le plus souvent mis en cause. C'est une évidence pour beaucoup : « l'évaluation en philosophie est « aléatoire » » (cf. le célèbre article « la loterie philosophique » paru dans le *Monde de l'éducation* d'avril 1989)... On peut avec raison peut-être refuser ce constat. Cette attitude cependant ne permet pas de répondre aux questions qu'on ne manque pas de se poser quand il s'agit de corriger le baccalauréat. C'est le moment de vérité : celui où ce qu'on évalue c'est surtout l'abyme qui sépare les productions des élèves de nos attentes, et des objectifs donnés à notre enseignement pas les instructions officielles. L'évaluation devrait être le moment où l'on vérifie que les élèves ont acquis ce que nous leur avons enseigné. Elle est souvent pour nous le moment où l'on découvre que les élèves sont en majorité incapables de faire ce que nous attendons d'eux. Il faut bien que nous nous interroguions sur les causes d'un tel phénomène, et les moyens d'en réduire les effets !

Évaluer est à la fois l'une des tâches quotidiennes du métier et l'une des missions professionnelles des enseignants. On évalue sans arrêt : quand on observe les réactions des élèves pendant le cours et qu'on réajuste en permanence notre activité ; quand on se demande comment a « marché » le cours ; quand on conçoit des exercices et des activités d'apprentissage ; quand on cherche à mesurer ce que les élèves ont compris et appris, quand on corrige les copies, pendant l'année et pour l'examen final ; mais encore, en prenant du recul, quand on s'interroge sur la valeur formative de notre enseignement dans son ensemble, au regard des missions de l'École.

Si nous voulons revendiquer la légitimité de l'enseignement de la philosophie au lycée, il faut bien en assumer le caractère scolaire et institutionnel ; cela implique la nécessité d'une évaluation juste et formatrice. Pourtant une telle évaluation en philosophie paraît d'autant plus difficile que l'objectif officiel de notre enseignement est très général (« l'exercice réfléchi du jugement », dont l'acquisition d'une « culture philosophique initiale » (indéfinie) est une condition.

C'est pour tenter d'identifier précisément les difficultés de l'évaluation, de chercher ensemble les moyens de les comprendre et peut-être de les résoudre que nous organisons ces deux journées d'étude. Question d'efficacité de notre travail, et de justice, de démocratisation de notre enseignement.

Voici quelques unes des hypothèses et des pistes que nous vous proposons de travailler.

1^{ère} piste : évaluer, une entreprise difficile.... et douloureuse !

- Une des premières difficultés rencontrée dans la pratique de l'évaluation vient de ce qu'on évalue toujours en même temps notre activité et celle des élèves. Difficulté sans doute structurelle et irréductible de l'évaluation du travail d'un élève par son professeur : Le travail de l'élève dépend aussi de celui du professeur que nous sommes. Nous avons donné le sujet, proposé les consignes de travail et les conseils de méthode, fait le cours sur lequel l'élève devait s'appuyer. Nous partageons sans doute cette difficulté avec nos collègues d'autres disciplines : l'enseignant-évaluateur est toujours en quelque sorte juge et partie. Mais ce fait irréductible prend une ampleur d'autant plus importante que l'institution laisse entière liberté au professeur quant aux moyens d'atteindre les objectifs qu'elle fixe ! Et les professeurs de philosophie sont de ce point de vue particulièrement bien servis !
- Même quand l'élève que je corrige n'est pas le mien, le problème est reconduit. Dans la copie, c'est « la profession » qui est là. C'est le programme, l'esprit, les normes, les épreuves de la discipline qui sont là, tout autant que le travail particulier de cet élève-là. On n'a donc pas affaire à un « objet » extérieur, entièrement objectivable, qu'il suffirait de mesurer avec des instruments eux aussi objectivés, pour l'évaluer. On voit bien en commission d'harmonisation que le problème est moins parfois de se mettre d'accord sur la valeur objective d'une copie que sur les règles et finalités du métier.
- Enfin ce qu'on évalue est d'autant moins un « objet » que c'est le résultat d'un processus de pensée. A la visibilité du résultat (la copie, l'exercice fait, la réponse à une question) s'oppose l'opacité des processus que l'élève a mis en œuvre pour le produire. Comment savoir (peut-on même le savoir ?) ce qui n'a pas été pertinent dans le processus, pour quelles raisons ça ne l'a pas été, et aussi, comment déceler une pertinence dans le processus qui pourtant ne se « voit » pas dans le résultat ? Comment alors proposer des conseils pour améliorer les choses, dans une perspective de formation ?

- Symétriquement, pour l'élève, la note n'est-elle pas le visible, et les raisons pour lesquelles il a cette note, l'opaque ? Nombreux sont les malentendus sur la note obtenue et les raisons de cette note. Combien d'élèves ne lisent pas nos annotations en marge parce que seule la note leur apparaît et leur importe ? Comment recentrer leur attention sur l'acquisition de compétences, sur le souci et sur les moyens de progresser, quand ils considèrent, de manière assez cohérente d'ailleurs avec l'ensemble du système scolaire, que la note est le salaire de leur travail ?

2^{ème} piste : remettre l'évaluation à sa place.

- *Qu'est-ce qu'évaluer ?* On évalue une distance, les dangers ou les risques dans lesquels on se lance, l'influence (éventuelle) du protestantisme sur le développement du capitalisme, le temps qu'il faudra pour aller à la gare, les forces de l'ennemi, le rapport de forces, la maturité d'un fruit. Ces cas d'usage spontanés du verbe suggèrent qu'évaluer n'est donc pas exactement mesurer, mais prononcer un jugement hypothétique en termes d'importance. Toute évaluation implique un engagement. C'est la suite des événements, les faits ultérieurs qui confirment ou infirment l'évaluation. Il s'avère qu'on a bien ou mal évalué, sous-évalué ou surévalué. On évalue dans le cadre d'une action générale, pour envisager les conditions d'une certaine opération. Mais on n'évalue pas pour évaluer. Or l'univers scolaire peut donner cette impression d'évaluation reine, absolue, « catégorique » dans les deux sens du mot, ayant sa fin en soi, et présentée, non comme un choix de valeurs mais comme le bon sens et la rationalité mêmes. On peut donc s'interroger sur la valeur de notre évaluation et sa finalité.
- L'évaluation confronte l'enseignant et l'élève à des normes qui les dépassent : normes langagières, normes propres de l'activité intellectuelle, normes spécifiques des épreuves de philosophie telles que l'institution les définit. Qu'elles les dépassent, au sens où ils n'en sont pas les auteurs et au sens où elles s'imposent également à tous, est nécessaire. Le problème est plutôt celui du rapport à ces normes, tant du côté de l'enseignant que du côté de l'élève : de la stricte soumission au rejet pur et simple, toute la gamme des attitudes peut être parcourue par le sujet qui agit et qui pense. Concrètement, cela signifie que dans notre façon d'enseigner les contenus et les méthodes de notre discipline, et dans notre façon d'évaluer le travail de nos élèves, nous sommes nécessairement confrontés à cet écart entre les normes et les faits. comment en faire un objet de travail dans la classe plutôt qu'un obstacle qu'il faudrait éliminer, surmonter ? Comment faire du travail d'évaluation une dimension de l'apprentissage lui-même, et non pas une « tâche » dévolue au seul enseignant ?

3^{ème} piste : évaluer quoi ?

- La philosophie, discipline enseignée en Terminale et donc totalement surdéterminée par l'évaluation finale du bac, est en même temps celle où ce qui est évalué est le moins explicitement défini par le programme. Dire ce qu'on évalue c'est dire ce qu'on enseigne. Inversement, bac oblige, on enseigne en fonction de ce qui sera évalué. Or, en classe de philosophie on évalue les produits scolaires complexes (et mal définis) que sont la dissertation et le commentaire de texte. Ne pourrait-on pas réduire les problèmes de l'évaluation en se demandant ce qui est vraiment évaluable en classe de philosophie.
- Ce sont toujours des compétences qu'on évalue. Même quand on dit qu'on évalue des connaissances, on évalue la capacité de l'élève à comprendre, restituer, utiliser, mobiliser ces connaissances. La question alors est double : d'une part, il faut identifier ces compétences, distinguer celles qui sont transversales, propres à tout travail intellectuel, de celles qui sont spécifiques à la discipline ; d'autre part, il faut penser et organiser les apprentissages susceptibles de les faire acquérir. Là encore, l'évaluation est indissociable de l'apprentissage, mais aussi des choix que fera l'enseignant.
- S'il faut enseigner aux élèves à faire une dissertation et une explication de texte, comment articuler cette compétence globale avec des compétences partielles ? Par exemple, faire une distinction conceptuelle, poser un problème, mettre des thèses en débat, trouver le plan d'un texte, analyser un concept etc. ? La compétence globale est-elle l'addition des compétences partielles ? à trop vouloir décomposer les tâches, ne risque-t-on pas de perdre le sens global de l'exercice ? à trop vouloir segmenter le travail, ne risque-t-on pas au contraire de l'entraver ?

4^{ème} piste : évaluer autrement ?

- Ce qui précède amène nécessairement à s'interroger sur les finalités de notre enseignement et sur les épreuves de Bac. Sommes-nous en mesure de proposer d'autres modalités de l'évaluation « certificative »

que la dissertation et l'explication de texte ? Faut-il le faire ? Ou bien est-ce le programme qu'il faut modifier, de façon à le déterminer davantage en termes de problèmes à traiter, ce qui pourrait rendre les épreuves actuelles plus « faisables » ? Si nous devons définir les objectifs et les contenus de l'enseignement de la philosophie, pourrions-nous trouver des modalités d'évaluation satisfaisantes ?

- Le recours aux notes chiffrées est-il inévitable ? En dehors de la note, ne peut-on pas envisager d'autres moyens pour évaluer nos élèves ? Si une compétence doit être acquise, l'évaluation pourrait se réduire à la validation ou non de cet acquis. Cela est-il possible dans le cadre de l'enseignement de la philosophie ? Cela est-il souhaitable ?

RAPPEL : nos amis de Toulouse organise une journée d'étude sur l'enseignement de la philosophie ENSEIGNER LA PHILOSOPHIE POLITIQUE AUJOURD'HUI : QU'APPELONS-NOUS « DÉMOCRATIE » ?

Le Samedi 13 juin 2009, de 9h à 17h Lycée Rive Gauche, Toulouse

Renseignement : fredericleplaine@gmail.com - Programme sur le site : www.acireph.org

BULLETIN D'ADHESION ET/OU D'INSCRIPTION AUX JOURNÉES D'ÉTUDES D'OCTOBRE 2009 SUR L'ÉVALUATION

(l'adhésion à l'ACIREPH comprend l'abonnement au bulletin, le numéro annuel de Côté-Philo, l'accès à notre liste de diffusion listireph)

- Je m'inscris aux journées d'étude 2009, **je paye 20 euros**
- J'adhère ou ré-adhère à l'ACIREPh pour l'année 2009/2010, **je paye 25 euros**
- Je m'inscris aux journées d'étude 2009 & j'adhère ou ré-adhère à l'ACIREPh pour l'année 2009/2010, **je paye 35 euros**

Nom.....

Prénom.....

Adresse.....

.....

Code Postal :..... Ville :

e-mail :..... Tél :.....

- Je souhaite recevoir le bulletin par email
- Si vous n'êtes pas déjà inscrit-e sur Listireph, la liste de diffusion de l'Acireph, cochez la case si vous souhaitez l'être.

Date : **Signature :**

Bulletin et chèque bancaire ou postal (libellé à l'ordre de l'Acireph)

A adresser à : Janine Reichstadt, 108 rue de Turenne, 75003 Paris

L'association a besoin de votre soutien pour continuer son activité ; n'oubliez pas de renouveler votre adhésion (si ce n'est déjà fait). Merci !!!