

n° 14

Côté-Philo

www.acireph.org

Le journal de l'enseignement de la philosophie

Dossier

*L'ÉVALUATION EN PHILOSOPHIE :
QUELS PROBLÈMES ?*

**La notation de la compétence philosophique
Spécificités de la philosophie et spécificités de
l'évaluation**

Pierre Merle

**Recherche sur la genèse de la doctrine de
l'enseignement de philosophie**

Hervé Boillot

juin 2010

Côté-Philo

le journal de l'enseignement de la philosophie

Les articles publiés par *Côté Philo* n'engagent que leurs auteurs.

Pour écrire dans Côté-Philo :

Adressez vos textes au comité de rédaction :

email : contact@acireph.org

Le Comité de rédaction informera l'auteur de sa décision :
acceptation, acceptation sous réserve de modifications, ou non-publication.

Les textes envoyés ne sont pas retournés à leurs auteurs

***Côté Philo* est une publication de l'ACIREPh**

*Association pour le Création d'Instituts de
Recherche sur l'Enseignement de la philosophie*

Retrouvez Côté-Philo et les autres travaux de
l'ACIREPH sur notre site :

<http://www.acireph.org>

Côté Philo

www.cotephilo.net

Le journal de l'enseignement de la philosophie

DOSSIER	L'ÉVALUATION EN PHILOSOPHIE : QUELS PROBLÈMES ?	
	L'évaluation en philosophie – texte de l'allocution d'ouverture des journées d'études Cécile Victorri	3
	La notation de la compétence philosophique Spécificités de la philosophie et spécificités de l'évaluation Pierre Merle	9
	Les grilles d'évaluation en philosophie : contenu, enjeux et limites Christelle Nélaton	24
	L'évaluation des compositions en SES, SVT, français, et Histoire Géographie Cécile Victorri	27
RECHERCHE	La genèse de la doctrine de l'enseignement de la philosophie... Hervé Boillot	31
EN CLASSE	Une expérience de cours magistral Catherine Robert	44
DÉBAT	Enseignement de la philosophie et histoire de la philosophie Christophe Giolito	47
	<i>Discussion</i>	
	La philosophie en Première : quelques difficultés notables Sébastien Charbonnier	53
LECTURE	Note sur <i>De L'Oralité</i> de Jean-Pierre Terrail Christine Castejon	63

DOSSIER

L'évaluation en philosophie : quels problèmes ?

Journées d'étude de l'ACIREPh - 2009

L'évaluation en philosophie : quels problèmes ?¹

Cécile Victorri

L'évaluation comme problème.

La philosophie semble être la seule matière qui échappe aux problèmes posés par l'évaluation : partout on remet en question les modalités d'évaluation, on multiplie les exercices, on tente de définir les compétences que les élèves doivent acquérir. Tout se passe comme si en philosophie la question ne se posait pas... sauf évidemment pour chacun d'entre nous, isolément, quand il s'agit précisément d'évaluer nos élèves, ou de noter les copies du bac.

Dans ce qu'il faut bien appeler cette épreuve de l'évaluation, les professeurs de philosophie sont particulièrement démunis. Et ce ne sont pas les commissions d'harmonisation du bac qui peuvent ni les aider, ni les rassurer !

Pourtant nous devons évaluer nos élèves : pour des raisons institutionnelles, parce que la philosophie est une discipline scolaire, mais aussi parce que c'est le seul moyen de sortir des fantasmes et des représentations, et de se confronter, tant pour les élèves que pour les professeurs, à une norme extérieure, et à la réalité d'un travail. En effet, tant que nous n'évaluons pas ce que les élèves peuvent produire, nous pouvons à loisir imaginer que nous transmettons réellement ce que nous espérons transmettre ; pendant les quelques semaines bénies de la rentrée où l'on travaille avec les élèves sans avoir à corriger leur copie, on ignore ce qu'ils retiennent exactement des cours et ce qu'ils en comprennent. Plus le moment de l'évaluation est retardé, plus la désillusion risque d'être grande. C'est seulement par l'évaluation des travaux des élèves que l'on peut se donner des repères objectifs de leurs progrès et de la distance qui les sépare du but visé. C'est peut-être le rôle premier d'une évaluation

¹ Texte de l'Allocution prononcée en ouverture des Journées de l'ACIREPh.

formative : donner des repères pour l'apprentissage. Sans doute... si ce n'est que ces repères objectifs sont rarement fournis par l'évaluation telle qu'on la pratique. Et on peut se demander si en philosophie, dans cette discipline institutionnalisée au point de faire partie des épreuves du bac, *nous ne sommes pas privés de ces outils ou instruments les plus élémentaires d'une évaluation un peu fine et fiable du travail et des progrès des élèves.*

L'évaluation en philosophie et selon les textes officiels.

Il n'y a pas qu'en philosophie, bien sûr, que l'évaluation fait problème ; les critiques de la docimologie à l'encontre de la notation, des biais d'évaluation ne sont pas nouvelles ; la conférence de Pierre Merle¹ permettra de mieux comprendre pourquoi l'évaluation d'une copie est loin d'être une science exacte, et cela dans toutes les disciplines et non pour la seule philosophie ou les seules les disciplines dites littéraires contrairement à des représentations tenaces.

En revanche, le silence institutionnel sur la question, pour ne pas dire le déni pur et simple du problème, est bien propre à la philosophie². Les instructions officielles ne contiennent aucune information précise concernant l'évaluation elle-même ou ses modalités (à part le vague rappel sur le nombre de dissertations à faire par trimestre !). Certes, le programme précise les objectifs de l'enseignement de la philosophie en fonction desquels il faudrait sans doute pouvoir évaluer nos élèves, quels sont-ils ? Le programme actuel en indique deux : « *favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement, et lui offrir une culture philosophique initiale* » et il ajoute que ces « *deux finalités sont substantiellement unies* ». Seulement, comment évaluer si ces objectifs sont atteints alors que, dans le même temps, on ignore :

1 - le contenu un tant soit peu précis de cette fameuse culture philosophique initiale

2 - ce qu'il faut entendre exactement par « *exercice réfléchi du jugement* », en quoi il se distingue en philosophie de ce qu'il peut aussi bien être dans les autres disciplines, quels sont les critères - autres qu'impressionnistes - qui le définissent, etc.

On retrouve ici le problème de la détermination des programmes : comment parler de l'évaluation sans dire de ce qu'on évalue ? Si les élèves doivent être évalués à partir de l'enseignement reçu alors il faut bien savoir ce qui doit être enseigné et ce que l'on attend des élèves... pour pouvoir l'évaluer ; c'est presque une lapalissade. L'indétermination des programmes de « notions » rend

¹ Cf. dans ce dossier même l'article de Pierre Merle.

² L'illustration probablement la plus parfaite de ce déni est le Rapport sur les notes et les sujets de philosophie au baccalauréat (1999) de Christiane Menasseyre, alors doyenne de l'Inspection Générale de philosophie et qui sert encore de référence aux propagandes défensives dès qu'on aborde cette question épineuse.

L'évaluation en philosophie : quels problèmes ?

difficile voire impossible toute forme d'évaluation un peu sérieuse. Cette situation - refus de la détermination, absolutisation de la dissertation, etc. - résulte de ce que l'ACIREPh appelle, dans son *Manifeste*, la « *doctrine officieuse* » imposée depuis les années 80 comme norme régulatrice de l'enseignement de philosophie. Hervé Boillot¹ apportera un éclairage historique précieux sur la genèse de cette doctrine et les enjeux idéologiques de son élaboration.

Mais revenons aux programmes. Est-il vrai qu'ils ne donnent aucune précision sur les objectifs d'une formation philosophique initiale ? Pas tout à fait, puisqu'on trouve ceci : « *cet enseignement vise dans l'ensemble de ses démarches à développer chez les élèves l'aptitude à l'analyse, le goût des notions exactes et le sens de la responsabilité intellectuelle* »... autant de choses qu'on est encore bien en peine d'évaluer ! Les deux derniers points se passent de commentaire. Le « *goût des notions exactes* », à quoi et comment se mesure-t-il ? Le « *sens de la responsabilité intellectuelle* » paraît encore plus extraordinaire, est-ce un sixième sens ? comment se manifeste-t-il ? Que peut signifier cet appel à la « *responsabilité* » (de qui ? de quoi ? devant qui et pourquoi ?) quand il s'agit d'évaluer le travail d'un élève de lycée ?

On peut se demander si ces *dispositions* ne sont pas davantage supposées, désirées, ou simplement requises, qu'enseignées... et si de tels « *critères* » ne reviennent pas à faire fonder l'évaluation sur la connivence socioculturelle entre l'enseignant et certains de ses élèves, plutôt que sur des critères fiables et explicites. Au-delà de la stricte question de l'évaluation, c'est la question de la forme possible et des conditions d'un enseignement résolument démocratique de philosophie qui est aussi en jeu.

Si « *l'aptitude à l'analyse* » n'est pas un don mais une compétence à développer, on peut s'étonner qu'elle soit la seule mentionnée au titre de finalité, comme si les autres compétences n'en étaient que les moyens. Le programme les aborde un peu plus loin sous le titre « *apprentissage de la réflexion philosophique* », mais qu'en dit-il ? On ne sera pas surpris, ces moyens de développer « *l'exercice réfléchi du jugement* » ou « *l'aptitude à l'analyse* » sont les deux exercices canoniques bien connus : la dissertation et le commentaire de texte. Nous discuterons dans nos *Journées d'étude* de la nature de ces exercices tels qu'ils sont *réellement* pratiqués et, en particulier, tels que les élèves les comprennent et parviennent *effectivement* à les faire ; et non pas selon l'idée qu'on s'en fait puisque l'une des difficultés de l'évaluation est justement l'abîme qui sépare la (re-)présentation officielle de l'exercice (celle que nous avons tous plus ou moins de la copie idéale) et la réalité parfois douloureuse des copies d'élèves.

¹ Voir dans ce dossier son article (une version plus longue de l'article, comprenant notamment les références, sera bientôt disponible sur le site de l'ACIREPh).

Mais il y a quelque chose d'encore plus étonnant. Les conditions de possibilités des exercices canoniques, tout ce que l'on pourrait considérer comme les compétences nécessaires à la réalisation même d'une dissertation ou d'un commentaire (eux-mêmes simple *moyen* d'apprentissage de la réflexion et non fin en soi) sont considérées comme des *pré-requis* et non pas comme ce que nous devons enseigner. Citons le texte : « *les capacités à mobiliser reposent largement sur les acquis de la formation scolaire antérieure elles consistent principalement à introduire à un problème, à mener ou analyser un raisonnement, à apprécier la valeur d'un argument, à exposer et discuter une thèse pertinente par rapport à un problème bien défini, à rechercher un exemple illustrant un concept ou une difficulté, à établir ou restituer une transition entre deux idées, à élaborer une conclusion.* »

Il est quand même extraordinaire d'affirmer que toutes les compétences nécessaires à l'apprentissage de la réflexion philosophique sont largement « *antérieures* » à l'enseignement de la philosophie. Cela règle par avance et très confortablement le problème de l'évaluation qui est en vérité très simple : nos élèves ne remplissent pas les conditions requises pour pouvoir apprendre la réflexion philosophique par le seul moyen possible la dissertation et le commentaire. Argument à la Ponce-Pilate.

C'est pourquoi l'ACIREPh juge nécessaire que les programmes et instructions tiennent véritablement compte des exigences de l'évaluation (et donc de la formation), de la diversité de ses modalités ; que l'on s'interroge sur les objectifs et compétences prioritaires de notre enseignement, leur prise en charge dans l'enseignement même (et non comme un vague appendice méthodologique). C'est aussi pourquoi nous avons souhaité ces journées qui seront l'occasion de réfléchir ensemble à toutes ces questions et peut-être d'élaborer collectivement des propositions que nous pourrions adresser aux représentants institutionnels de l'enseignement de philosophie au lycée.

Dans les classes.

Si on met de côté les contraintes et paradoxes institutionnels, comment le problème de l'évaluation se pose-t-il dans la classe avec les élèves ?

Au premier abord, l'évaluation paraît moins difficile qu'au baccalauréat par exemple. En effet, quand nous évaluons nos élèves, nous savons ce qu'ils doivent avoir appris, ce dont ils sont à peu près capables, nous avons une idée précise des acquis exigibles et nous choisissons nous-mêmes les contenus, les sujets, les exercices supports de l'évaluation. Nous devrions alors être en mesure de les évaluer de manière assez satisfaisante. Or, c'est loin d'être le cas. Nous aurons l'occasion d'en discuter après l'intervention de Jean-Jacques

Guinchard qui reviendra sur les malentendus et difficultés de notre pratique d'évaluation la plus fréquente : la correction des copies¹.

Là encore, ces difficultés ne sont pas toutes spécifiques à la philosophie, seulement nous les rencontrons aussi. Je n'en développerai rapidement qu'une seule et qui part du principe suivant : « *ce que nous exigeons de nos élèves, ils doivent en être capables* ». Si ce principe est vrai, sa mise en œuvre obligerait à s'assurer d'un certain nombre de choses. Par exemple, il paraîtrait raisonnable de commencer par faire le point sur que les élèves sont capables de faire afin de déterminer ce que nous pouvons exiger *d'abord et en premier lieu*, un peu selon le modèle de l'escalier qui veut que la première marche soit accessible ! Voir ensuite, quelles seront les marches ou degrés suivants.

Mais une série d'obstacles se présente aussitôt :

1° Comment penser une réelle une progressivité en philosophie et sur une seule année ? Qu'est-ce qui est premier ? Que peut-on demander qui serait l'équivalent d'une « étape » ? Est-ce qu'une étape de la philosophie est encore de la philosophie ? On connaît l'objection selon laquelle la philosophie on s'y jette comme dans l'eau, d'un seul coup ou pas du tout. Même si on conteste la pertinence du modèle de l'immersion brutale dans l'élément philosophique, encore faut-il concevoir ce que seraient ces étapes possibles et ici la question de l'évaluation et de la formation rencontre celle de la philosophie en première et de la progressivité.

2° Deuxième obstacle : le risque de régresser, sinon à l'infini, du moins fort loin ! Si on se demande ce dont les élèves arrivant en terminale sont capables, il est évident que les compétences *supposées antérieurement acquises* par le programme existent trop peu, peu ou pas. Il est alors tentant de segmenter le travail des élèves en une série de compétences partielles dont on pense qu'ils doivent les maîtriser avant d'aller plus loin. Mais quelles compétences partielles ? Pour apprendre à analyser un raisonnement par exemple, il faut des compétences logiques (et déjà savoir reconnaître un connecteur logique, le distinguer éventuellement de sa forme linguistique variable) et on peut concevoir des exercices spécifiques. Certaines disciplines ont fait ce choix mais en butant, souvent, sur un autre obstacle : le problème posé par une technicisation ou formalisation excessive, les élèves devenant des spécialistes de compétences partielles très précises - trouver les déictiques dans un texte ou repérer un champ lexical mais sans en comprendre le sens ni l'utilité. Entre l'impressionnisme d'injonctions vagues et formelles (« *faites une introduction* », « *problématisez* », « *osez penser* ») et la division sans bénéfice des objectifs et

¹ Sur ces difficultés, cf. l'étude de Patrick Rayou, *La « Dissert de philo »*. Sociologie d'une épreuve scolaire (Presses universitaires de Rennes, 2002) et les articles le site de l'ACIREPh (rubrique dissertation).

compétences en une myriade de sous-objectifs et sous-compétences n'y a-t-il aucun moyen terme ?

3° Un effort de définition des attentes conduit à parfois préciser les « consignes », un peu comme lorsque nous souhaitons guider la lecture ou l'analyse d'un texte par une série de questions. Or, des consignes ainsi précisées ne sont pas toujours mieux comprises et peuvent involontairement mettre les élèves en échec devant un exercice qu'ils étaient pourtant capables de réussir. Cela est dû, on le sait, au fait que des questions apparemment claires pour l'enseignant (qui a une idée précise LUI de la réponse possible) ne le sont pas nécessairement pour les élèves ; ou encore à la part d'implicite, sans doute irréductible, qu'il y a dans l'énoncé d'une consigne, la part aussi de convention et d'assimilation plus ou moins fine des codes scolaires eux-mêmes.

4° Enfin, il est probablement très difficile de distinguer et d'explicitier pour nous-mêmes et *a fortiori* pour les élèves ce qui doit être acquis seulement comme un *moyen* et ce qui est une *fin*. Quand, par exemple, nous évaluons l'acquisition du vocabulaire (ou des « repères ») philosophiques, exigeons que les élèves connaissent certaines définitions, cette connaissance devient pour eux une fin en soi alors que l'utilisation de ces outils pour la réflexion est la fin réelle mais souvent implicite de l'exercice. Et d'un autre côté, dans une dissertation, l'utilisation de tel ou tel repère, de telle distinction conceptuelle, n'est jamais un critère explicite d'évaluation et on ne suggère même pas aux élèves, avant l'exercice, la possibilité d'utiliser ces distinctions... Cet obstacle est-il insurmontable ?

Pour tenter d'aller plus loin dans cette étude de nos pratiques d'évaluation en classe, nous avons choisi de donner cette année une place particulière aux ateliers. Il s'agira, à partir de documents et de pistes de travail d'élaborer autant que possible des analyses et des propositions.

Ce faisant, nos journées d'études répondront à une double exigence :

- reprendre les questions sur le terrain institutionnel après le gel qui a suivi l'adoption des programmes 2003, car c'est aussi la vocation de l'ACIREPh que d'interpeller l'institution sur les questions qui nous paraissent déterminantes ;
- et, ce qui va de pair, engager ou approfondir le travail sur les chantiers du *Manifeste* pour aboutir à des propositions.

- II -

La notation de la compétence philosophique Spécificités de la philosophie et spécificités de l'évaluation

Pierre Merle

[Sociologue, professeur d'université à l'IUFM de Bretagne, Pierre Merle a notamment publié *L'élève humilié. L'école : un espace de non-droit ?* Paris, PUF, 2005 ; *Les notes. Secrets de fabrication*, Paris, PUF, 2007 ; *La démocratisation de l'enseignement*, Repères, La Découverte, 2009.]

La compétence philosophique est réputée rebelle à la mesure. Massivement, les lycéens accordent un crédit limité à la notation dans cette discipline : elle serait incertaine, quasi aléatoire. *A contrario*, les mathématiques seraient un parangon d'exactitude. Bachelard offre aux philosophes examinateurs un aphorisme consolant : « l'opinion pense mal, elle ne pense pas, elle traduit des besoins en connaissance (...). On ne peut rien fonder sur l'opinion, il faut d'abord la détruire ».

La démarche de destruction est toutefois ardue. Dans sa logique interne, l'opinion sur la notation en philosophie n'a pas seulement pour argument ordinaire une expérience subjective confondue spontanément avec la connaissance, elle s'appuie aussi sur quelques faits troublants. Par exemple, il y a un quart de siècle, un lauréat au concours général de philosophie, honoré du second prix, a été coiffé d'un bonnet d'âne à l'épreuve du baccalauréat : un calamiteux 1/20. Par une alchimie indécente, l'excellence et la nullité, ces deux extrêmes adulé et blâmé de la hiérarchie scolaire, se sont confondus dans le même candidat. Quel désordre ! Si la notation ne distingue plus le bon grain de l'ivraie, comment fonder les décisions de passage et d'orientation ? Sur quoi reposent les hiérarchies de diplômes, statuts, revenus et pouvoirs ? Dans un univers scolaire où la notation est censée mesurer la quintessence des performances des élèves, la philosophie, suspectée par ses notes, a-t-elle sa place comme discipline d'enseignement ? Le questionnement pédagogique est également inévitable : s'il est si difficile d'évaluer la compétence philosophique d'un lycéen, comment définir ce que cette discipline transmet effectivement ?

Voilà quelques questions susceptibles de justifier une investigation sur la notation en philosophie. La liste n'est pas exhaustive. Centrale dans l'organisation scolaire, la notation mobilise aussi l'énergie des enseignants confrontés à des questions simples et redoutables : comment noter de façon

équitable ? Comment assurer une évaluation suffisamment fiable des compétences acquises et des progrès encore à réaliser ? Ces questions sont didactiques mais aussi éthiques. Elles soulèvent des interrogations philosophiques et sociologiques telles que la définition de l'égalité et de la justice. Noter est une responsabilité professorale de premier ordre pour une autre raison. Les élèves attachent une grande importance à leurs notes. Leurs expériences subjectives de l'évaluation, valorisantes ou humiliantes (Merle, 2005), contribuent de façon essentielle à l'amour de l'école ou à son rejet, à la passion pour une discipline ou sa détestation. Les professeurs sont moralement engagés par de telles implications de leurs pratiques évaluatives.

Une investigation sur la notation doit d'emblée questionner un *a priori* tenace : la notation de la compétence philosophique et, par assimilation la philosophie elle-même, serait particulière. Particulière par rapport à quoi ? Son objet, sa méthode, son projet ? Mais les autres disciplines n'ont-elles pas tout autant leurs spécificités ? L'investigation scientifique tire sa pertinence d'une approche comparative. Elle a été menée de longue date sur les épreuves du baccalauréat. Une recherche pionnière, édifiante, sera présentée. Incontournable, elle est loin d'épuiser la question de la notation comme l'attestent les recherches sur les « biais sociaux d'évaluation ». Ceux-ci favorisent une interprétation de la notation conceptualisée en termes d'« arrangement ». Enfin, dans une dernière partie, les connaissances accumulées par les recherches sont sollicitées pour cerner les principes et pratiques d'une notation centrée sur l'équité et les progrès des élèves.

La docimologie ou l'impossible exactitude évaluative

Les approches docimologiques - du grec dokimé « épreuve » - reposent sur des expériences de multi-correction. La première recherche a été réalisée sur la session 1930 du baccalauréat (Laugier et Weinberg, 1936). Pour chacune des disciplines retenues par l'étude, cent copies de bac ont fait l'objet de cinq autres notations. Les auteurs ont calculé l'écart maximum entre les notes, la moyenne des écarts, les écarts les plus fréquents (voir tableau ci-dessous). Résultat accablant pour la philosophie : 13 points de différence pour la même copie entre le correcteur le plus indulgent et le plus sévère. Au-delà de cette situation extrême, les écarts les plus fréquents sont de cinq et sept points (à égalité) et l'écart moyen de 3,4 points. L'incertitude de la notation est élevée. Mais le résultat est tout aussi troublant pour la correction des épreuves de français pour laquelle l'imprécision est quasi équivalente. Aussi étonnante, sinon plus, la situation des mathématiques. Cette discipline n'honore pas sa réputation d'infailibilité. Tout comme les autres disciplines, la championne de la démonstration rigoureuse échoue à garantir à ses élèves une mesure exacte de leur compétence disciplinaire. Les évaluations en mathématiques et philosophie ne présentent pas une différence de nature mais de degré. Après l'objectivation statistique, il faut revenir à Bachelard : « L'opinion pense mal ». Non qu'elle se trompe sur l'incertitude de la notation en philosophie, mais la croyance dans l'exactitude de la note pour les disciplines dites scientifiques est erronée : « Ce que l'on croit savoir occulte ce que l'on devrait savoir »...

Tableau 1 : Écarts maximums, écarts moyens et écarts les plus fréquents lors d'une expérience de multi-correction menée sur 100 copies du baccalauréat (session 1930)

Disciplines	Écart maximum	Moyenne des écarts	Écarts les plus fréquents
Français	13	3,3	6 et 7
Anglais	9	2,2	4
Mathématiques	9	2,1	4
Philosophie	12	3,4	5 et 7
Physique	8	1,9	4

Lecture : les écarts les plus fréquemment rencontrés lors de la multi-correction de copies de français sont 6 et 7 points. Source : Laugier et Weinberg (1936, p.78).

Depuis cette recherche fondatrice de 1930, l'incertitude de la notation d'une copie a été régulièrement confirmée, notamment en mathématiques, même lorsqu'il existe un barème précis de notation, question par question (Aymes, 1979). Tout l'intérêt de l'étude détaillée de la notation de copies est de montrer que pour une même question, par exemple notée sur 2 points, la note peut varier de 0,5 point à 2. Quelle que soit la discipline, le travail de correcteur est un travail d'expert, d'interprétation de la réponse de l'élève. La formule des élèves - « en math, c'est bon ou c'est pas bon » - est une simplification abusive. La connaissance mathématique n'est pas équivalente aux Saintes Écritures. Elle se présente sous des formes variées, démonstrations limpides ou laborieuses, illustrations bien conçues ou malheureuses, chaînons argumentaires judicieux ou discutables, conclusions claires ou confuses... Autant de raisons, identiques à celles évoquées par le philosophe examinateur, qui amènent les correcteurs de mathématiques à porter des appréciations divergentes sur les mêmes réponses en fonction des pondérations accordées à tel ou tel critère. La recherche la plus récente (Suchaut, 2008) débouche sur le même résultat. Six copies de bac de sciences économiques et sociales - deux faibles (notées 9/20 au bac), deux moyennes (11/20) et deux bonnes (15/20) - ont fait l'objet d'une trentaine de corrections. Les écarts maximums de notation pour chaque copie sont de 9 à 11 points (tableau 2).

Tab 2 : Expérience de multicorrection de copies du bac en sciences économiques et sociales (années 2006 et 2007)

	Copie 1	Copie 2	Copie 3	Copie 4	Copie 5	Copie 6
Note au bac	9	11	15	9	15	11
Note minimum	5	5	8	3	8	4
Note maximum	15	16	18	13	17	14
Ecart max.	10	11	10	10	9	10
Moyenne	8,8	9,0	13,0	8,8	12,9	8,0
Ecart-type	2,4	2,7	2,5	2,1	2,1	1,8
Mode	7	8	14	9	13	8

Lecture : La copie 1, notée 9/20 au bac, a pour moyenne, corrigée par 34 correcteurs, 8,8/20. La notation la plus fréquente (le mode) est 7/20.

Source : Suchaut (2008)

La philosophie, le français, les sciences économiques et sociales, disciplines évaluées essentiellement par des dissertations ou commentaires, sont particulièrement soumis aux incertitudes de la notation. En ce sens, l'expérience de l'évaluation par les élèves n'est pas totalement infondée. Pour les cinq disciplines de la recherche de Laugier et Weinberg, les écarts égaux ou supérieurs à cinq points entre les correcteurs se présentent d'ailleurs avec des fréquences différentes selon les disciplines et leurs modalités d'évaluation : 2.5% en physique, 4.6% en mathématiques, 5.7% en anglais, 20.1% en français et... 23% en philosophie (Laugier et Weinberg, p. 80). Laugier et Weinberg ont calculé que pour obtenir la "note vraie" (avec 5% de risque d'erreur), il fallait recourir à la moyenne de 13 correcteurs en mathématiques, 78 en composition française et... 127 en philosophie. Les auteurs concluaient que "dans la dispersion des notes [particulièrement en philosophie], la diversité propre des correcteurs intervient pour une part plus importante que la diversité des copies" (cité p.126).

De nombreuses études se sont donné pour objet d'expliquer les écarts de notation. La note résulte d'un processus de comparaison. La même copie est surévaluée lorsqu'elle vient après une copie faible et sous-évaluée lorsqu'elle vient après une copie forte. Les qualités ou insuffisances de la (ou des) copie(s) antérieurement corrigée(s) influencent l'appréciation de la copie en cours d'évaluation. Produit par la correction précédente, l'"effet d'ancre", pour reprendre le terme technique, s'exerce aussi lorsque deux ou trois bonnes copies sont placées au début d'un paquet. La moyenne globale des copies est alors plus faible. L'effet inverse s'exerce dans le cas de mauvaises copies. Ces données éclairent en partie les modalités d'évaluation des copies. Le correcteur établit au début de sa correction un ensemble d'exigences à partir de la lecture des

premières copies et ces exigences servent de références dans la suite de son travail de correction.

Autre constat. Même avec des critères de notation bien définis, leurs mises en œuvre par le même correcteur sont inconstantes. Dans la cadre d'une correction anonyme, les notations de 26 versions anglaises selon l'ordre de correction (du n°1 au n°26 et du n°26 au n°1) ont été comparées (Bonniol cité par Noizet et Caverni, 1978). Outre les effets d'ancre, les copies placées dans le premier tiers du paquet sont en moyenne notées de façon plus indulgente. Corrigées dans l'ordre inverse, ces copies sont notées plus sévèrement. Chaque correcteur trouvera, dans l'examen critique de sa pratique, quelques interprétations à ce phénomène troublant...

Le baccalauréat est-il pour autant une loterie ? Nullement. Pour deux raisons. La première tient au fait que le bac ne repose pas sur une seule épreuve mais sur plusieurs. La multiplication des épreuves diminue l'aléatoire : les corrections sévères sont généralement compensées par des corrections indulgentes. Une autre raison aboutit à différencier épreuves du bac et loterie. Les élèves tangents, n'ayant pas obtenu la moyenne après les écrits, font l'objet d'une seconde forme d'évaluation, orale cette fois. L'incertitude de l'évaluation est donc une nouvelle fois tempérée, de façon avantageuse pour l'élève de surcroît puisque celui-ci bénéficie de la meilleure de ses deux prestations écrite et orale. Enfin, au moment des délibérations finales, les membres du jury disposent du livret scolaire de l'élève et doivent réglementairement tenir compte des performances scolaires obtenues par l'élève pendant l'année de terminale. Le résultat de ces arrangements internes au jury, cette cuisine évaluative, est connu : les bons élèves ont généralement leur bac et les accidents sont rares. En revanche, la non-obtention de la moyenne pendant l'année ne prédit pas forcément l'échec. Le bac fonctionne comme une seconde chance. Cette organisation complexe, parfois critiquée, vouée semble-t-il au dépérissement avec la réforme actuelle du lycée et le recours croissant au contrôle continu, présente l'avantage d'apporter une mesure globalement fiable de la compétence des élèves alors même que chaque épreuve apporte des qualités de fiabilité moindre. Outre que l'organisation actuelle délivre un diplôme national, elle permet aussi de limiter les « biais sociaux » d'évaluation mis en évidence par l'approche sociologique.

L'approche sociologique de la notation : les biais sociaux d'évaluation

L'approche sociologique a mis en évidence des « biais sociaux » d'évaluation, c'est-à-dire des erreurs systématiques de mesures semblables à une erreur de parallaxe. Ces biais sont considérés comme « robustes ». Ils font consensus dans la communauté scientifique. Les recherches sur cette question aboutissent régulièrement aux mêmes résultats. Les principaux biais sociaux d'évaluation concernent l'effet des caractéristiques sociales des élèves.

Le principe des recherches montrant l'existence de biais sociaux d'évaluation est de comparer les résultats des élèves à des tests de compétence anonymes aux moyennes annuelles qu'ils ont obtenues dans le cadre de leur

classe, notés par leurs professeurs. A compétences scolaires identiques mesurées par des tests, les élèves ne font pas l'objet de notations en classe indépendantes de leurs caractéristiques socio-scolaires : genre, redoublement, âge, origine sociale. Ces résultats sont établis de façon convergente par de nombreuses recherches tant psychologiques que sociologiques (Noizet et Caverni, 1978 ; Merle, 2007). Les principaux biais sociaux de notation sont les suivants :

- Notées par leurs professeurs, les filles obtiennent en moyenne des notes supérieures à celles des garçons à compétences identiques aux tests.
- À compétences égales, les élèves redoublants sont notés plus sévèrement que les élèves « à l'heure ». Il en est de même des élèves « en retard » qui ne sont pas redoublants.
- Pour un niveau donné de résultats aux tests, les enfants de cadres supérieurs sont mieux notés que les enfants des autres milieux. Dans la recherche de Duru-Bellat et Mingat (1993), ce biais social d'évaluation, estimé à un demi-point, représente presque le quart de la différence moyenne qui sépare les enfants de cadres des enfants d'ouvriers.

Les biais sociaux d'évaluation concernent également les appréciations littérales portées sur les élèves. Zimmermann (1982) a montré le décalage, selon l'origine sociale, entre la notation (chiffrée ou sous forme de lettres) et les appréciations qualitatives portées sur les élèves. Pour les enfants d'origine aisée, les appréciations et notes sont majoritairement concordantes. En revanche, pour les enfants d'ouvriers, les appréciations peu valorisantes par rapport aux notes constituent une situation fréquente. A compétences identiques, les enfants d'origine modeste sont donc plus souvent l'objet d'une sous-notation et d'appréciations littérales moins favorables.

Ces biais sociaux d'évaluation ont fait l'objet d'interprétations non exclusives l'une de l'autre. Le professeur-correcteur subirait l'effet de stéréotypes sociaux. Ainsi les redoublants, systématiquement moins bien notés en classe comparativement à une évaluation anonyme, seraient pénalisés par leur passé scolaire défaillant, preuve de leur insuffisance présente. Inversement, les élèves d'origine aisée seraient crédités de compétences supérieures. Soit le professeur adhère, dans une semi-conscience, à l'idéologie du don et à sa transmission héréditaire ; soit, le crédit accordée à la théorie bourdieusienne de la reproduction inciterait le correcteur à accorder aux élèves d'origine aisée des compétences supérieures à celles qui sont effectivement les leurs. Autre interprétation, dans le quotidien de la classe, les élèves d'origine aisée manifesteraient davantage dans leur participation orale les compétences scolaires attendues, notamment linguistiques et syntaxiques. La notation de leurs copies intégrerait cette plus forte visibilité en classe. Il en serait de même des filles, non en raison d'une participation forcément supérieure, mais d'un comportement plus conformes aux attentes. Les recherches montrent qu'elles sont jugées moins bavardes en classe bien qu'elles soient peut-être seulement plus discrètes dans leurs discussions clandestines, ce qui demeure une qualité appréciable pour l'enseignant...

La découverte des biais sociaux d'évaluation est loin d'expliquer l'ensemble des aléas de la notation et justifie le développement d'une théorie de la notation fondée sur la notation d'arrangements évaluatifs (Merle, 2007).

Arrangements évaluatifs et mesures des performances scolaires

Dans une perspective interactionniste, telle qu'elle fut initialement pensée par Simmel (1981), la société est "quelque chose que les individus font et subissent à la fois" (p.90). Si la notation a toujours pour objet de classer les élèves selon leurs performances scolaires, les incertitudes associées à la note sont expliquées par l'existence d'arrangements, de transactions sociales, qui tiennent au contexte scolaire d'évaluation appréhendé à quatre niveaux : l'établissement, la classe, la relation duale maître-élève et la personne du maître. Ces arrangements ne sont pas forcément explicites pour les professeurs. En forte interdépendance mutuelle, ils sont distingués pour des raisons heuristiques.

Quatre types d'arrangements

Les arrangements évaluatifs propres aux établissements peuvent être mesurés. Dans une recherche réalisée sur 17 établissements (Duru-Bellat et Mingat, 1993), on pouvait s'attendre à ce que les établissements dans lesquels les élèves obtiennent des résultats globalement faibles aux tests de compétence soient ceux dans lesquels les notes moyennes attribuées par les professeurs étaient également basses. Il n'en est rien. Les notations les plus indulgentes en classe sont en moyenne attribuées aux élèves qui ont obtenu les résultats les plus faibles aux tests de compétence standardisés, et inversement. Des approches ethnographiques aboutissent à des conclusions du même ordre. Dans les "collèges difficiles", une partie des enseignants sont amenés à des adaptations sensibles de leurs pratiques ordinaires d'évaluation en évitant des contrôles qui aboutiraient à des notes jugées très faibles.

Seconde niveau d'arrangement, la classe. Des arrangements de ce type se réalisent lorsque le professeur, prenant en considération la bonne volonté de "ses" élèves, décide de supprimer de la moyenne trimestrielle les notes d'un contrôle peu réussi, ou d'ajouter un devoir "facile" en fin de trimestre, etc. Dans la situation inverse - agitation, travail non fait, chahut - le professeur peut avoir recours à une "interrogation surprise" ou donner un devoir "difficile", sorte de sanction pour montrer aux élèves les conséquences de leur manque d'attention en cours. Le fait que les moyennes annuelles aient tendance à baisser lorsque le nombre moyen d'élèves de la classe augmente tend à montrer que la notation assure indirectement une fonction de récompenses et de sanctions collectives, ces dernières étant d'autant plus nécessaires que le nombre d'élèves augmente. L'évaluation est aussi un moyen de surveiller et punir.

Les arrangements évaluatifs propres à la classe sont dépendants de normes de notation externe et du niveau scolaire des élèves. La notation des compétences se réalise en effet quasi exclusivement dans le cadre de la classe à

l'exception des examens blancs et des évaluations nationales. Or les élèves sont regroupés par classe de façon spécifique. La ségrégation urbaine aboutit à une homogénéité sociale et scolaire du recrutement des établissements. A ce premier facteur d'homogénéisation, il faut en ajouter un autre. Par le jeu des séries de baccalauréat en second cycle et des options, notamment avec les classes bilingues et européennes, les élèves sont, dans chaque établissement, regroupés dans des groupes de 20 à 40 dont le niveau de compétences est relativement proche.

Ces modalités particulières de regroupement des élèves ont des incidences sur l'évaluation de leurs compétences. Le professeur élabore son évaluation en fonction d'une exigence ordinaire de l'organisation scolaire, une sorte de "constante macabre", imposant une évaluation gaussienne : quelques faibles, une majorité de moyens, quelques forts. Cette norme d'évaluation aboutit à constituer des différences de compétences entre élèves pourtant globalement proches. Si on compare les évaluations réalisées par les professeurs aux résultats des élèves à des tests standardisés de compétence, on constate qu'une des spécificités de l'évaluation en classe tend à surestimer les compétences des meilleurs de la classe et à sous-estimer les compétences des plus faibles. Dans les bonnes classes, les élèves désignés comme « faibles » ont un niveau aux tests de compétences standardisés parfois supérieur aux « bons élèves » scolarisés dans les classes faibles. Les arrangements au niveau de la classe tendent à concilier des exigences contradictoires : respecter les normes usuelles de notation (construire une courbe de Gauss), tenir compte des normes de notation disciplinaires (cf. infra), susciter et maintenir la mobilisation scolaire des élèves à l'égard de la discipline enseignée. Une alchimie complexe.

Troisième niveau, la relation duale maître élève. Ces arrangements concernent les élèves considérés individuellement. Outre l'octroi d'une note de participation en cours, l'élève qui accepte de faire un travail supplémentaire, un exposé par exemple, ou de refaire un devoir "raté", pourra bénéficier d'une note supplémentaire ou d'une note se substituant à ce devoir, ou bien encore d'une note qui ne sera prise en compte dans la moyenne que si elle dépasse 10/20, etc. La dispersion des comportements des professeurs est grande dans ce domaine. Ceux-ci peuvent être en effet plus ou moins sensibles au sentiment d'iniquité que les élèves faibles ressentent à l'égard de leurs notes lorsque ceux-ci ont le sentiment que la récompense que constitue la note obtenue n'est pas à la hauteur des efforts fournis. Dans ce type de situation, le professeur peut être amené, au nom d'un équilibre nécessaire entre travail et gratification scolaires, à noter davantage les progrès réalisés par l'élève que le niveau atteint et normalement visé à tel ou tel niveau de scolarité. Ces arrangements relèvent parfois de la négociation individuelle, parfois même du marchandage, et sont sous l'influence des comportements des élèves et de phénomènes inévitables d'attirance ou de répulsion maître-élève. Les deux exemples suivants (Merle, 2007) présentent la façon dont des comportements d'élèves particuliers peuvent orienter la dynamique relationnelle des interactions maître-élèves :

"C'est vrai que tu as des élèves qui sont épouvantables aussi, ça arrive : j'avais une classe, il y avait deux mecs, un jour à l'intercours, j'étais seule avec

eux parce que les autres étaient sortis, et il y en a un qui a dit en rigolant à son copain : "on se la coince". Des mecs comme ça, aucune pitié. Je crois qu'il n'a pas mesuré la distance à laquelle je tenais. Pour lui dans sa tête, ça n'était même pas insultant, parce que c'est comme ça qu'il doit traiter les filles par ailleurs, mais je m'en fous, je n'ai pas non plus une pitié infinie pour ces pauvres petits enfants d'ouvriers" (professeur femme, philosophie, classe terminale).

"J'ai de bonnes élèves, j'ai trois petites gamines qui ont vraiment une tête d'ange, qui sont vraiment..., qui sont adorables, qui sont bosseuses, qui répondent, qui connaissent plein de trucs. Et c'est sûr que quand j'arrive à leur copie, j'ai un préjugé positif, et je le sens. Alors quelquefois, je me dis, oh là là ! Est-ce que tu ne l'as pas surnotée ? (professeur femme, classe de troisième).

Ces arrangements individuels qui engagent de façon personnelle élève et maître sont indissociables d'une quatrième forme d'arrangement : l'arrangement par rapport à soi. La notation du professeur est orientée par sa propre histoire scolaire et par les diverses significations que celui-ci associe à son activité de notation : "juger de façon impartiale", aider, récompenser, sanctionner... Les pratiques particulièrement variées des professeurs concernant leurs notes minimum ou maximum sont révélatrices du statut qu'ils accordent à l'évaluation. Il peut s'agir parfois d'une échelle de notation dans laquelle l'élève ne peut jamais dépasser une note plafond, chaque paquet de copies se référant à une hiérarchie intangible des compétences et des hiérarchies du monde (« 17, c'est le maximum ; 18, c'est moi ; 19, c'est l'écrivain ; 20, c'est Dieu », professeur agrégé de grammaire). Ou bien, certains professeurs ne mettent jamais de notes en dessous de 07 : « un élève ne peut jamais rien savoir ». Les notes trop basses sont jugées décourageantes, voire infâmantes pour l'élève qui fait l'effort d'écouter et de comprendre même si son attention n'est guère couronnée de succès. D'autres enseignants adhèrent à l'idée d'une mesure indiscutable : la copie « vide » n'échappe pas au zéro, ou bien au 01/20, récompense cruelle accordée pour l'effort d'écriture, voire l'encre dépensée...

Les arrangements par rapport à soi, tout comme les arrangements par rapport à la classe précédemment présentés, n'existent pas dans une sorte de vide social. Ils sont aussi dépendants de normes de notation disciplinaires. Tel professeur, dans telle discipline, en l'occurrence en Sciences et vie de la terre, notant au dessus de la moyenne de sa discipline, estime que sa notation est « quasi-pathologique ». Il essaie de « se corriger » mais estime ne guère parvenir au respect de la norme de notation de sa discipline qu'il estime décourageante pour les élèves. En philosophie, la moyenne se situe plutôt à 9/20 ; les notes en dessous de 6 ou au dessus de 14/20 sont peu fréquentes (Dogat, 2004). Un professeur de philosophie dont la moyenne de classe avoisinerait les 13/20, ce qui est possible dans certaines disciplines, serait suspecté par le chef d'établissement, voire ses collègues, de laxisme, d'excentrisme, d'incompétence ou des trois...

Une partie des professeurs ont une conscience aigüe ou diffuse de ces arrangements et celle-ci les incite à être favorables au maintien de l'organisation actuelle du bac qui constitue, dans leur propos, une garantie d'équité scolaire, une mise à distance salutaire, un garde-fou institutionnel à

l'égard de dérives possibles auxquelles nul ne peut avoir la certitude d'échapper. Cette position est scientifiquement fondée. Les biais sociaux d'évaluation ont également été constatés en classe terminale. Si l'obtention du baccalauréat était réalisée uniquement par le contrôle continu, les redoublants, les garçons et les enfants d'origine populaire, moins bien notés à compétences égales pendant l'année, seraient moins souvent bacheliers (Oget, 1999).

Les arrangements évaluatifs sont d'une grande variété et sont d'autant plus fréquents que l'enseignant est certes confronté à la question de l'ordre scolaire, à la gestion des relations maître-élèves dans la classe, mais simultanément à la question de la transmission du savoir et de la motivation de l'élève à l'égard de sa discipline. Ces contraintes de l'action enseignante expliquent que les arrangements évaluatifs intègrent inévitablement une dimension didactique. La notation au demi-point près ne doit pas être comprise dans le cadre de la "note vraie" espérée par Laugier et Weinberg mais aussi et d'abord comme le résultat d'une "transaction" ou d'un contrat de type didactique. Le 9.5/20 n'exprime pas tant la précision de la mesure des performances qu'une sorte d'avertissement symbolique dont l'objet est de signaler à l'élève que celui-ci ne remplit pas les exigences attendues spécifiques à la discipline, la classe et son établissement.

Le modèle de l'évaluation comme arrangement présente un triple avantage : mieux rendre compte de la diversité des situations scolaires appréhendées notamment en termes de différence de sélectivité scolaire et sociale des établissements ; rendre plus intelligible la réussite scolaire en milieu populaire, trajectoires sociales peu compatibles avec la théorie bourdieusienne de la reproduction ; être conciliable avec la diversité des origines socio-professionnelles des enseignants, diversité peu compatible avec des stéréotypes et attentes professorales qui seraient partagées par tous de façon identique.

Arrangements évaluatifs et performances scolaires

Ce serait se tromper sur la signification sociale de ces arrangements évaluatifs que de les juger négativement. Dans les situations les plus ordinaires et les plus fréquentes, ces arrangements constituent une façon de "tenir" les élèves et de favoriser leur mobilisation scolaire. Quelques professeurs emploient d'ailleurs le terme de "notes thérapeutiques" pour désigner cette pratique (Merle, 2007). Laxisme ? Nullement. G. Felouzis (1997) a montré que ces "indulgences calculées" favorisaient les progressions des élèves aussi bien en mathématiques qu'en français. Il s'agit d'une modalité spécifique des "effets d'attentes" : la bonne note et la reconnaissance parentale apportée par la réussite aux devoirs sont des sources d'encouragement, redonnent du sens au travail et aux études et, finalement, créent les conditions d'une amélioration des compétences scolaires. *A contrario*, une notation sévère est plutôt source de découragement et aboutit le plus souvent à freiner le rythme moyen de progression des élèves. Autrement dit, l'évaluation sommative est aussi formative, pas seulement en raison des conseils qui peuvent être apportés lors de la correction et dont on connaît l'effet bénéfique sur les acquis cognitifs des

élèves, mais aussi par le niveau même de la note, plus ou moins source de mobilisation scolaire.

Les arrangements internes à la classe sont parfois sous la contrainte de contraintes externes. Ainsi, dans certains "grands lycées" des centres villes, des moyennes généralement assez basses sont attribuées à des lycéens de niveau "moyen" ou "juste" afin d'assurer, via le redoublement ou le changement d'établissement, un taux de réussite au bac proche de 100%. La publication des palmarès des établissements par la presse (les indicateurs bruts de réussite au bac) favorise la concurrence entre établissements et incite les chefs d'établissement à une vigilance accrue lors du passage en classes de première et terminale. Ce contexte scolaire particulier suscite l'élitisme et, par ricochet, des notations plus sévères au détriment des élèves faibles ou moyens... Le projet d'être un "bon établissement", au sens réducteur mais commun de l'expression, défini par la publication des taux "bruts" de réussite au bac, peut être contradictoire avec des arrangements évaluatifs, internes à la classe et favorables aux progrès des élèves. Cet effet des structures sur les pratiques d'évaluation introduit une réflexion sur les principes et pratiques au fondement d'une notation éthique.

Principes et pratiques d'une notation éthique

Une notation éthique doit satisfaire au moins deux exigences éventuellement concurrentes. Premièrement, respecter le principe juridique de l'égalité de traitement. A compétence égale, la notation doit être identique. Deuxièmement, la notation est aussi un moyen pédagogique et, à ce titre, au service des missions de l'école : favoriser les apprentissages, l'accès aux diplômes et, *in fine*, l'intégration sociale et professionnelle. Autant ses principes sont simples à énoncer - même en simplifiant excessivement les missions de l'école qui assure aussi un rôle de sélection des élèves -, autant leur application soulève des difficultés.

Recourir à des barèmes de notation et proposer des corrections

Le respect du principe de l'égalité de traitement impose de limiter les aléas de la notation et les biais sociaux d'évaluation. L'aléa de la notation est limité par la multiplication des épreuves, la mise en œuvre d'un barème précis, l'existence de plusieurs correcteurs. Dans le quotidien de la classe, ces pratiques sont difficiles à mettre en œuvre. La multiplication du nombre et des formes des épreuves (interrogations courtes sur les leçons, devoirs longs sur des questions complexes, dissertations) alourdit sensiblement les tâches de correction. Le recours à un barème précis, explicite pour les élèves, est la norme dans certaines disciplines mais est souvent absent dans d'autres. Ce serait pourtant à la fois un guide possible pour le professeur, un moyen d'auto-contrôle, et une garantie d'équité pour les élèves. La notation est jugée moins crédible par ceux-ci dans les disciplines n'ayant pas recours à un barème (Merle, 1998, 2003). Or si le sentiment d'une notation aléatoire ou « à la tête du client » domine chez

l'élève, son investissement scolaire est amoindri. Le barème procure du crédit et de la légitimité à la note, au professeur et à la discipline.

Pourquoi un barème n'est-il pas la norme ? Il est difficile à mettre en œuvre pour noter commentaires et dissertations et son application est, de surcroît, une source de contestation potentielle des notes par les élèves. Autant de raisons de rester à des notations globales et intuitives ou d'utiliser un barème général peu contraignant (compréhension du sujet, rigueur de l'argumentation...) au détriment d'une évaluation plus fine, plus intelligible et plus constructive pour l'élève. Qu'un barème soit présent ou non, la correction est toujours utile, notamment sous une forme écrite, y compris pour les dissertations, en raison des obstacles linguistiques et syntaxiques considérables rencontrés par les élèves. Un ou des modèles - et non LE modèle - sont des nécessités pratiques. Les refuser à l'élève sous prétexte que chaque réflexion doit suivre son propre chemin revient à penser qu'un nouveau-né apprendra à parler sans les sons et les mots apportés continuellement avant même qu'il ne les comprenne. L'élève sans modèle est, *mutadis mutandis*, l'équivalent de Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron décrit par Jean Itard. Il ne lui est pas donné les clés des portes qu'il pourrait ouvrir.

Adapter les épreuves

Par sa forme particulièrement codée, la dissertation n'entretient qu'un rapport indirect avec le cours qu'il soit magistral ou non. Pour la philosophie - le français et les sciences économiques et sociales sont dans des situations semblables -, est posée la question polémique de la pertinence de l'épreuve. Il faut introduire dans la réflexion un argument lié à l'histoire de la philosophie. La dissertation, forme canonique de l'évaluation dans la discipline, est loin d'avoir toujours été la règle. Au XIX^e et jusqu'à l'entre deux guerres, l'évaluation des élèves relève bien davantage de la restitution que de la réflexion (Poucet, 2006). A l'aune des pratiques actuelles, ce mode d'évaluation passé serait jugé pauvre, peu propice à la pensée philosophique, voire antinomique à celle-ci. Une telle pratique, la règle à l'époque des humanités triomphantes, a-elle été un obstacle à la formation de quelques philosophes illustres nés à la fin du XIX^e et au début du XX^e ? La maîtrise de notions incontournables et la classique "question de cours" ne seraient-elles pas des cheminements possibles pour parvenir à une réflexion élaborée ? La progressivité des apprentissages fondée sur principe de "la zone proximale de développement" proposé par Vygotski n'apporte-t-elle pas des justifications empiriques à une telle démarche pédagogique ?

Il n'existe guère de domaines dans lesquels le principe de progressivité dans l'entraînement et dans les épreuves n'est pas à l'œuvre, aussi bien dans l'apprentissage de la parole, de la lecture que du saut en hauteur... Si la barre est trop haute pour une partie des élèves, il devient impossible d'évaluer les compétences notionnelles qu'ils maîtrisent cependant. La progressivité des épreuves est une des conditions d'une évaluation équitable. Entre l'élève qui a compris le sujet de la dissertation et celui qui peine ou échoue à ce niveau de réflexion, il existe une multitude de niveaux de compétences quasi impossible à

évaluer sans un cadre d'évaluation approprié. L'épreuve de dissertation, si difficile, est même une difficulté pour les meilleurs élèves jamais gratifiés des meilleures notes dont ils peuvent bénéficier dans les disciplines scientifiques (Dogat, 2004). Dans cette perspective, le rapport Bouveresse-Derrida (1989) présente des propositions qui redonneraient à une grande part des élèves - et parfois aux professeurs - un sens à l'apprentissage, à l'enseignement et à l'évaluation. Le rapport propose notamment : "une série de questions visant à évaluer l'assimilation du vocabulaire philosophique de base et des distinctions conceptuelles élémentaires, ainsi que la connaissance de points de repères dans l'histoire de la philosophie (par exemple 6 questions proposées dans le cadre du programme général, les élèves en choisissant 3 ; durée : une heure)".

Mutualiser des épreuves d'évaluation

Autre pratique nécessaire à l'équité : la mutualisation des épreuves. Le recours à des épreuves communes à l'ensemble des classes d'un établissement - souvent organisées en fin de troisième ou en terminale - est lourde à mettre en place mais présente un triple avantage. D'une part, elle permet des comparaisons inter-classes du niveau des élèves et d'éviter une sous-estimation des compétences des élèves étiquetés faibles scolarisés dans les bonnes classes. D'autre part, une évaluation anonyme des compétences supprime les biais de notation inévitablement présents lorsque le professeur note ses propres élèves. Enfin, la conception d'épreuves anonymes nécessite un travail collectif des professeurs, la recherche d'accords sur un barème de notation et/ou des exigences disciplinaires communes. Ce partage d'expériences favorise une convergence des pratiques de notation et parallèlement des contenus d'enseignement. Pour ces raisons, cette mutualisation est favorable à l'équité.

Préserver l'anonymat social et scolaire de l'élève

Éviter les biais sociaux de notation nécessite aussi de limiter la connaissance personnelle des élèves. Des recherches en psychologie sociale ont montré, lors d'expériences de multi-corrrections, que la mention de la profession d'un des parents sur des copies aboutissait à augmenter ou diminuer la note selon que la profession soit favorisée ou défavorisée (Noizet et Caverni, 1978). Il faut tirer toutes les conséquences de ces recherches. Au début de chaque année scolaire, les professeurs font majoritairement remplir par leurs élèves une fiche de renseignements sur laquelle figure un certain nombre d'informations : profession des parents, âge, redoublement, niveau antérieur dans la discipline... Or même lorsque les professeurs présentent quelques justifications pour disposer de ces informations (Merle, 2007), celles-ci favorisent les biais de notation. Pour cette raison, l'usage des fiches de renseignements devrait être réglementairement proscrit. Cette démarche est difficile à mettre en œuvre : les professeurs considèrent généralement qu'ils ont légitimité pour demander aux élèves, par le biais de cette fiche de renseignements, toutes les informations qu'ils souhaitent. Cependant, la direction des établissements procure le plus souvent aux professeurs des listes de composition de leurs classes

et celles-ci sont suffisantes pour assurer le contrôle des présents. Une sensibilisation des enseignants sur les biais sociaux de notation serait susceptible de faire émerger des pratiques professorales plus exigeantes en termes d'évaluation équitable des élèves.

Préférer la notation encourageante à la croyance en la note vraie

De façon plus générale, l'aléa considérable de la notation, maintes fois démontré, devrait amener les professeurs à considérer avec plus de circonspection leurs notations. Les enquêtes menées auprès des professeurs montrent en effet qu'une partie d'entre eux adhère à l'idée d'une mesure exacte de la compétence des élèves. Ce sont en quelque sorte des croyants. D'autres, plus dubitatifs, ont une connaissance des incertitudes de leurs notations (Merle, 2007). Les premiers, les "croyants", utilisent toute l'échelle des notes basses et font preuve d'intransigeance en matière de passage dans la classe supérieure. Les seconds, les "dubitativs", hésitent à mettre des notes inférieures à 5, voire 6 ou 7/20. Ils conçoivent leurs contrôles en commençant par quelques exercices accessibles aux élèves faibles et limitent les questions croche-pieds. Ils indiquent parfois recourir à des notes « thérapeutiques », c'est-à-dire guidées par le souci d'encourager l'élève en difficulté et de récompenser ses progrès. Cet usage pédagogique de la note délaisse, en partie et momentanément, le principe de l'égalité de traitement - difficile à atteindre en matière d'évaluation - au profit d'un intérêt supérieur : préserver la scolarité de l'élève et sa motivation face aux apprentissages. La notation est un levier psychologique et pédagogique terriblement puissant. Un mauvais usage débouche sur un désastre ; un bon usage sur un cercle vertueux « récompense-apprentissage-récompense ».

* *

Les principes et fondements d'une notation éthique font pleinement partie du métier d'enseignant. L'arrêté du 19 décembre 2006 relatif au cahier des charges de la formation des maîtres précise d'ailleurs que leur formation professionnelle doit notamment permettre la maîtrise des compétences suivantes : « agir de façon éthique » ; « prendre en compte la diversité des élèves » ; « évaluer les élèves ». Le cahier des charges de la formation des maîtres ouvre une réflexion sur la dimension éthique de l'évaluation, sur la justice de la notation, sur les modalités pratiques de mise en œuvre du principe juridique de l'égalité de traitement. Il n'existe pas de raison pour que les professeurs de philosophie se saisissent moins que leurs collègues des autres disciplines de ces questions et notions qui ne sont de surcroît pas étrangères à leurs contenus d'enseignements...

Pierre MERLE

IUFM de Bretagne

Bibliographie

Aymes Jean, « Une expérience de multi-correction », *Bulletin de l'Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public*, 321, 789-797, 1979.

Bouveresse Jacques & Derrida Jacques, *Préambule aux Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*, mars 1989.

Dogat Renaud, Des bonnes notes au bac philo, *Côté Philo*, 4, 2004, 48-52.

Duru-Bellat Marie, Mingat Alain, *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, Paris, P.U.F, 1993.

Felouzis Georges, *L'efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique*, Paris, PUF, 1997.

Laugier Henri & Weinberg Dagmar, *Commission française pour l'enquête Carnegie sur les examens et concours. La correction des épreuves écrites au baccalauréat*, Paris, Maison du livre, 1936.

Merle Pierre, « Équité et notation : l'expérience subjective des lycéens », *Carrefours de l'éducation*, 5, p. 60-79, 1998.

Merle Pierre, « Le rapport des collégiens aux mathématiques et au français. La perception des élèves de 6^e et 3^e », *Orientation scolaire et professionnelle*, 32, p. 641-668, 2003.

Merle Pierre, *L'élève humilié. L'école : un espace de non-droit ?* Paris, PUF, 2005.

Merle Pierre, *Les notes. Secrets de fabrication*, Paris, PUF, 2007.

Noizet Gérard, Caverni Jean-Paul, *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF, 1978.

Oget David, *Efficacité et coûts du baccalauréat général et technologique : quelle alternative à l'organisation des épreuves ?* 1999, Doctorat, IREDU, 408 p, 1999.

Poucet Bruno, Histoire de la dissertation de philosophie dans l'enseignement secondaire, *Côté Philo*, n°9, 2006.

Simmel Georg, *Sociologie et épistémologie*, Paris, PUF, 1991, (1er éd. 1917).

Suchaut Bruno, *La loterie des notes au bac. Un réexamen de l'arbitraire de la notation des élèves*, Irédu-CNRS et Université de Bourgogne, 2008.

Zimmermann Daniel, *La sélection non-verbale à l'école*, Paris, ESF, 1982.

- III -

Les grilles d'évaluation en philosophie : contenu, enjeux et limites

Compte-rendu de l'atelier par Christelle Nélaton

Réfléchir sur l'évaluation en philosophie en France conduit à mesurer les enjeux historiques, sociologiques, psychologiques et institutionnels d'une telle pratique. Cependant, cette réflexion ne peut faire tout à fait l'économie d'une réflexion plus focalisée sur nos pratiques de classe dans ce domaine. Si l'évaluation demeure un besoin social et institutionnel fort, l'acceptation de la note par l'élève, sa justification par le professeur et l'utilisation de cette dernière pour amorcer un véritable progrès soulèvent dans notre discipline un écheveau de problèmes pour lesquels la discussion et l'échange semblent les bienvenus. Nous sommes souvent confrontés à des élèves qui, tout en étant en difficultés dans la réalisation des exercices proposés, manifestent un certain intérêt pour nos propos. Mais comment maintenir cet intérêt lorsque la note chiffrée et sa non-justification sont perçues comme des injustices ? Pour parler comme Socrate, si l'élève peut parvenir à la nescience et reconnaître progressivement son ignorance avec la volonté d'y remédier, quels moyens lui donnons-nous, de notre côté, pour cerner ses défauts et progresser ? Dans cette perspective, l'élaboration de grilles d'évaluation est-elle une solution satisfaisante ? Quels en sont les contenus, les enjeux, mais aussi les limites dans notre discipline ? Tels sont les problèmes sur lesquels nous avons souhaité réfléchir.

Se pencher sur cet outil nous a conduits à apprécier la variété des modèles proposés. Nous avons pu alors travailler sur un certain nombre de ressources : en premier lieu, nous nous sommes penchés sur des grilles d'évaluation de collègues de philosophie données en classes générales et en classes techniques (pour les deux exercices proposés au baccalauréat). Certaines présentaient la spécificité d'être données à l'élève dès le début de l'année et d'être jointes à chaque copie afin de rendre visible la progression annuelle de l'élève, tant au niveau de ses notes chiffrées, qu'au niveau des détails évalués dans ses copies (présence d'une analyse du sujet, d'une problématique, d'une connaissance du cours...). D'autres proposaient même à l'élève une auto-évaluation avant la remise de sa copie. Nous avons également pu consulter des matrices de corrigé du baccalauréat, ainsi que des listes de critères d'évaluation (proposées par un lycée du Québec et pour le concours international de philosophie).

C'est un retour au sens et aux fins de cet outil que nous avons d'abord opéré. L'utilisation de telles grilles se présente à nos yeux davantage comme un outil permettant de se fixer ensemble (professeur et élève) un programme de travail que comme un outil d'évaluation à proprement parler. Ainsi, même si son nom

peut conduire sur cette voie réductrice, la grille d'évaluation ne sert pas qu'à noter, mais bien à élucider un certain nombre d'acquis et de défauts que l'élève doit cerner et sur lesquels il lui reste à travailler avec notre aide. En effet, par l'utilisation de telles grilles, nous pouvons percevoir la façon dont l'élève comprend les conseils que nous pouvons lui donner, souvent sous forme de préceptes généraux qu'il lui reste ensuite à maîtriser progressivement. De même, la façon dont il s'en sert pour progresser tout au long de l'année, ou encore la façon dont il évalue lui-même son travail deviennent par là perceptibles. La difficile question de l'articulation entre un contenu et une méthode à maîtriser se retrouve bien dans l'usage de cet outil.

Une fois précisées ces fins, nous avons pu constater que cet outil répondait à un véritable besoin et à plusieurs nécessités. D'abord, une *nécessité informative* : il s'agit bien par de tels usages d'élucider un contrat didactique entre l'élève et le professeur. N'avons-nous pas tendance à évaluer ce que nous n'enseignons pas ? Par cet outil, nous pouvons ainsi remédier aux préjugés fréquents des élèves pour lesquels la philosophie serait une évaluation d'opinions et la source de notations arbitraires. Par ce biais, sont précisés à l'élève les critères précis dont nous tenons compte lors de nos évaluations. De plus, le présent outil répond à une *nécessité formative*. En justifiant la note, il introduit un dialogue avec l'élève : il justifie et explique. L'élève peut ainsi devenir sujet au sens plein : non plus seulement au sens passif du terme selon lequel il serait récepteur d'une note qu'il devrait subir, mais au sens où il peut devenir législateur autonome de ses prochaines évaluations. De notre côté, il est alors envisageable de travailler de façon plus ciblée avec les élèves en nous appuyant sur cet outil, c'est-à-dire en proposant des exercices de nature différente selon les problèmes rencontrés. En effet, n'est-ce pas là l'occasion d'en finir avec cette pratique consistant à faire rédiger à nos élèves des dissertations et explications de texte complètes au moment où les fondements de l'exercice ne sont pas maîtrisés ? Nul ne trouve cela jouissif et au fond profitable : l'effort est coûteux et peu rentable pour l'élève, la lecture de l'exercice non maîtrisé pesante et décevante pour le correcteur. Sans constituer pour nous une surcharge de travail, mais bien souvent même un gain de temps, les grilles d'évaluation répondent ainsi à bien des besoins : clarté, légitimation et efficacité de la notation tant du côté de l'élève que du côté du correcteur. Il serait cependant illusoire de prétendre avoir trouvé là le principe d'une notation absolument équitable : pour cette raison, nous avons souhaité insister également sur les limites et problèmes de la dite pratique.

En effet, si cela semble simple en théorie, l'utilisation pratique des grilles peut présenter quelques inconvénients. Dans cette perspective, chaque collègue aura à mesurer les qualités et défauts de cet outil pour son emploi dans sa propre pratique. Dès lors que nous usons de ces grilles, nous pouvons ressentir un effet d'auto-contrainte du à un écart parfois gênant et surprenant entre l'évaluation des critères de la grille et la note chiffrée que nous souhaitons mettre finalement à une copie. Ne risquons-nous pas d'être nous-mêmes prisonniers d'une grille trop contraignante pour l'évaluation ? Ne nous pousse-t-elle pas parfois à évaluer d'une façon qui ne nous convient pas tout à fait ? En

effet, certains élèves semblent répondre aux exigences demandées et pourtant ne pas mériter à nos yeux une note excellente ; de même, certains se voient attribuer des notes tout à fait correctes en empruntant un chemin qui est loin d'être l'itinéraire convenu. Un problème très pratique se pose alors souvent à nous : faut-il remplir d'abord la grille d'évaluation et noter ensuite, ou procéder à l'inverse ? Le problème reste entier et n'est pas sans lien avec celui de l'articulation entre la méthode et le contenu que nous évaluons (souligné plus haut). Il est clair que nous évaluons la réalisation d'une tâche globale de nature plutôt « holiste » qui ne peut se résoudre en l'accomplissement réussi de tâches parcellaires : la dissertation, comme l'explication, est un tout qui ne se résout pas en la somme de ses parties, qui n'est pas une suite de tâches partielles maîtrisées, mais bien un ensemble cohérent et autonome qui reste l'objet de notre évaluation. D'autre part, afin que cet outil soit le plus efficace possible, il est nécessaire que les critères soient saisis et compris par les élèves, sans les inhiber pour autant. Ainsi, tout en leur laissant une certaine liberté, les grilles doivent préciser les exigences et ces dernières doivent être saisies par les élèves : un mariage souvent difficile à réaliser. Enfin, elles restent des outils qui ne sauraient avoir de valeur s'ils ne sont prolongés par un travail annuel, et peut être même sur deux ans. Elles peuvent en effet donner lieu à la réalisation d'exercices en amont et en aval pour la préparation et le progrès dans les exercices proposés au baccalauréat. En ce sens, l'introduction en première de la philosophie permettrait sans aucun doute une réflexion plus approfondie sur l'usage de telles grilles et un usage prolifique de celles-ci sur deux ans. Peut-être pourrions-nous ainsi mettre les élèves dans une situation ne consistant plus à être évalués dans l'apprentissage d'un langage qu'ils n'ont pas appris et dont ils ne maîtrisent pas les signes ?

- IV -

L'évaluation des compositions en SES, SVT, français, et histoire-géographie

- compte-rendu d'atelier -

Au baccalauréat, comme on le sait, les candidats sont évalués sur des compositions dans plusieurs disciplines (français 1ère, Histoire-Géographie, Science de la Vie et de la Terre, Science Economique et Sociale) ; les sujets qui leur sont proposés donnent lieu à des « objets scolaires complexes » dont l'évaluation implique une forte part de subjectivité, contrairement aux exercices types QCM, par exemple. Si les difficultés de l'évaluation en philosophie est souvent attribuée à la nature des exercices scolaires qui lui sont propre, il semble opportun de tenter une analyse comparée des sujets de bac, dans toutes les disciplines, pour vérifier ce qu'il en est.

Et pour aller plus loin, et repenser l'évaluation en philosophie on pourrait profiter des expériences des autres disciplines, éviter de retomber dans d'éventuels pièges déjà connus, mais aussi s'inspirer (pourquoi pas ?) des réussites, s'il y en a.

Nous avons donc tenté, durant les Journées d'études de l'Acireph, de dégager les attendus de chaque discipline en fonction des formulations précises des sujets, puis de comprendre ce qui justifiait ces attendus, et quels en étaient les limites ou les effets pervers. De ce travail, on peut déduire quelques observations.

1) L'ambition n'est pas propre à l'enseignement de la philosophie

Les sujets de bac sont difficiles, au sens où ils demandent des compétences à la fois multiples et complexes : aptitude à l'analyse et à la synthèse (parfois dans le même exercice : SES, HG, français), restitution et mobilisation des connaissances (SVT), construction d'une argumentation ou d'une démonstration (SVT, français, SES), résolution de problème (SVT), explicitation d'une question (SES), élaboration d'une problématique (SES) , comparaison des connaissances à des données nouvelles (SVT), compréhension d'une thèse (français, HG), reconnaissance et repérage dans un texte d'indicateurs de style, invention d'un récit, etc.

Certains sujets supposent même des capacités de lecture dont on se demande si les élèves les ont véritablement acquises (en français par exemple, le corpus de

texte est important, et les textes présentent des difficultés de natures diverses). L'écart entre les attendus et les productions d'élève est d'ailleurs confirmé par une professeure de français participant à l'atelier.

On remarque aussi que les compétences visées, et évaluées sont souvent la rapidité, la capacité à synthétiser un ensemble de documents assez hétéroclite, et qu'elles supposent toujours des compétences langagières importantes (c'est le cas en SES, en HG, en français). Nous nous sommes demandé s'il n'y avait pas là un « modèle français » qui conduisait à négliger voire à ignorer de nombreuses autres qualités intellectuelles, ce qui représenterait un vrai gâchis de potentialités...

2) Le rôle des documents

Les sujets de bac, dans ces quatre disciplines se présentent sous la forme de dossiers, avec des documents (de deux à six documents) : tableaux statistiques, image satirique, schémas, textes, pour l'essentiel.

La question se pose alors de savoir quel est le statut réel des documents :

Dans quelle mesure peuvent-ils se substituer complètement aux connaissances du cours (question de synthèse) parce qu'ils contiennent toutes les réponses nécessaires ? Quand c'est le cas cela implique que l'élève n'est pas évalué sur la manière dont il s'est approprié le cours, mais sur la capacité à découvrir et hiérarchiser des informations, et à les utiliser pour répondre à une question.

Dans quelle mesure le cours est-il au contraire nécessaire à la compréhension des documents ?

Finalement deux lectures sont possibles, selon les sujets : soit le cours doit être connu et compris pour que les documents soient utilisables, soit c'est l'analyse de documents qui doit permettre de retrouver le cours (démontrer par les documents ce que l'on sait déjà grâce au cours).

Quoiqu'il en soit, la différence est remarquable : dans toutes les autres disciplines, les sujets de compositions sont de véritables dossiers, quant en philosophie, ils consistent en quelques mots...

3) L'explicitation des consignes

Il est frappant de constater le degré d'explicitation des consignes dans chaque discipline : Dans l'énoncé du sujet on trouve : les thèmes de chapitre concernés, ce qui doit être fait par le candidat (restituer, démontrer, résoudre), le procédé à suivre, des informations sur certaines définitions des termes nécessaires à la compréhension du sujet.

Si on prend au sérieux ces indications, cela implique :

- que les élèves ont été formés aux différentes opérations qu'on leur demande de faire, mais qu'ils ne sont pas évalués sur la mémorisation des méthodes, mais bien sur leur capacités à s'en servir.

- que tout ce sur quoi on ne cherche pas à évaluer les candidats est donné par le sujet. (L'idée définir ce qu'on ne doit pas évaluer dans un exercice est en effet intéressante, et cette question est peut-être nécessaire pour éviter les « difficultés-parasites » qui empêchent l'évaluateur d'accéder à ce qu'il cherche à évaluer : par exemple l'ignorance de tel terme qui empêche la réalisation de l'exercice, alors que ce n'est pas la maîtrise du vocabulaire qu'on vise à ce moment à de l'exercice : ex. en Français le terme « apologue », qui fait pourtant partie des connaissances du programme est défini dans le sujet)

Une réserve cependant, et aussi une distinction importante : certaines explicitations paraissent purement formelles, quand elles ne sont que le rappel général d'une méthode qui demande elle-même à être explicitée : par exemple, en SES : « il est demandé au candidat de répondre la question qui est implicitement ou explicitement posée par le sujet ; de construire une argumentation à partir d'une problématique qu'il devra élaborer ».

La question se pose alors de savoir à quelle condition une explicitation est réellement utile.

4) Quand les outils deviennent des objets d'étude.

Pour finir nous avons noté les effets pervers qu'il y a à constituer des outils en objet d'étude. En français en particulier, c'est très remarquable. Les élèves savent faire toutes sortes d'opérations sur un texte, et parviennent à répondre correctement aux exigences, sans parfois comprendre le sens du texte sur lequel ils travaillent.

Cette remarque est sans doute à creuser : comment faire pour que les élèves maîtrisent l'utilisation des outils sans perdre le sens de ce qu'ils font. La réponse se trouve sans doute dans la recherche d'« outils intelligents »...

Pour conclure

Il nous a semblé que les sujets de SVT pouvaient fournir des modèles intéressants pour l'enseignement de la philosophie : les compétences qu'on cherche à y évaluer pourraient être transposées à notre discipline (restituer les connaissances de cours, démontrer une idée, résoudre un problème inédit, qui se pose à la rencontre entre des connaissances acquises et un cas particulier qui semble les mettre en défaut) ; Par ailleurs, l'épreuve elle-même est progressive : on avance d'exercices simples à des tâches de plus en plus complexes. Le travail des élèves y est reconnu, sans pourtant qu'il s'agisse de simples questions de cours, et enfin : les moyennes du bac sont tout à fait honorable, ce qui laisse penser que les épreuves sont à la portée des candidats.

et aller plus loin ... ?

Imaginons un sujet de philo construit sur le modèle des SVT, juste pour voir :

1° Restitution des connaissances (8 points)

Exposez la différence entre le doute sceptique et le doute méthodique ; puis expliquez les différentes étapes du doute méthodique de Descartes et à quoi il conduit.

Ou encore : Qu'est-ce que le scepticisme ? Expliquez en quoi consiste une argumentation sceptique, en vous appuyant sur des exemples précis.

2° Pratique de la démonstration philosophique ; exploitation d'un texte (3 points)

Montrez que le relativisme conduit à des contradictions, à partir du raisonnement utilisé par Socrate dans le texte. (Suit un extrait du Gorgias)

3° Résolution de problème (5 points¹)

A l'aide de vos connaissances et des textes suivants, donnez des arguments en faveur d'un droit de mentir.

Suivent des documents comme : texte de Kant, ou Benjamin Constant, article de sur les vertus de l'espoir même parfaitement illusoire chez des patients atteints de maladies graves, ou autre sur l'interdit de la dénonciation...

Autre exemple (sur un autre thème) : *à l'aide de vos connaissances et des documents suivants, définissez le statut de l'embryon : dans quelle mesure doit-il être considéré comme une « personne »* (Suivent des documents type : définition de l'embryon, texte de Kant sur la dignité, textes du CNE² sur la question de l'autorisation de recherches scientifique sur les cellules souches, etc.)

Deux remarques :

- 1) le problème du barème : faut-il accorder le plus de point pour les questions jugées plus difficiles ? Cela paraîtrait logique ; c'est d'ailleurs ce qui se fait en SVT. Mais dans cette discipline, la partie « restitution de connaissances » est considérée comme difficile. Il y a là de quoi remettre en question certains pratiques de l'enseignement de la philosophie, dans lequel la maîtrise du cours n'est évaluée que par défaut (ou même par dépit... !)
- 2) La difficulté de trouver des problèmes philosophiques à résoudre qui soient pertinents c'est-à-dire qui surgissent de la confrontation entre un problème classique de l'histoire de la philosophie et une situation « inédite ». Le problème alors est de trouver des documents à la fois opératoires et abordables pour les élèves.

¹ Dans les sujets de SVT sur lesquels nous avons travaillé, le barème est sur 16 points.

² Conseil National d'Éthique

Recherche

« La genèse de la doctrine de l'enseignement de la philosophie peut-elle éclairer les difficultés que nous rencontrons aujourd'hui ? »

Hervé Boillot

Introduction

Le présent travail est le fruit d'une recherche en cours sur l'enseignement de la philosophie et son histoire. Elle voudrait se situer dans la lignée des travaux consacrés depuis les années 1970 à l'histoire critique de cet enseignement qui, au rebours d'une conception idéaliste dominante, n'a pas renoncé à chercher dans les conditions pratiques institutionnelles une certaine vérité de l'enseignement philosophique dans l'enseignement secondaire.

Je remercie Serge Cospérec ainsi que les membres de l'Acireph, association dont la réflexion et l'action me semblent aller dans le sens d'une connaissance critique nécessaire, et de propositions de changements raisonnables, de l'enseignement de philosophie, d'avoir bien voulu accueillir une communication de ma part lors de ses dernières journées d'étude et de bien vouloir publier maintenant cet article, lequel ne reprend pas exactement le texte de la communication orale, mais m'en a semblé un préalable indispensable.

Mes recherches, en me faisant remonter dans l'histoire de notre discipline et de son corps enseignant jusqu'à la Libération, m'ont permis de rendre compte de la genèse et des déterminants institutionnels d'un certain nombre de points de doctrine, que l'Acireph nomme « la doctrine officieuse de l'enseignement philosophique » français, et que cette dernière donne comme intrinsèquement liés à l'enseignement philosophique, de sorte que, à l'en croire, ce serait le dénaturer que de vouloir changer les points en question.

On le sait, l'Acireph dénonce depuis longtemps l'existence d'une doctrine officieuse de l'enseignement de la philosophie en France, doctrine officieuse contre laquelle elle s'élève. Dans le *Manifeste pour l'enseignement de la philosophie*, qui est en quelque sorte la charte fondatrice de l'Acireph, cette doctrine officieuse est désignée avec des guillemets. Quant à ses origines, le texte reste vague : « Depuis trente ans pèse sur l'enseignement de philosophie une doctrine officieuse qui imprègne et oriente de fait la profession ». Le

Manifeste ayant été publié en 2001, ses auteurs semblent donc situer début des années 1970 la genèse d'une telle doctrine. Plus loin, il est dit que cette doctrine s'impose « depuis des décennies » -ce qui semble renvoyer à une origine plus lointaine, voire immémoriale. Il y a là pour le moins une approximation à lever.

D'autre part, une telle doctrine serait « officieuse parce qu'elle n'est comme telle dans aucune instruction officielle ni aucun texte de programme. » Doctrine, toutefois, car suffisamment explicite et cohérente pour être appelée telle.

Elle tient en peu de mots. Du principe que l'enseignement de philosophie doit viser la formation du jugement de l'élève -principe portant sur la finalité de l'enseignement de philosophie, qui est en même temps la justification de cet enseignement dans la sphère publique- cette doctrine « croit pouvoir déduire deux autres : 1) l'enseignement de la philosophie n'aurait à répondre qu'à des exigences philosophiques, à l'exclusion de toute autre ; et 2) il lui suffirait de satisfaire à ces exigences pour être ce qu'il doit être. Autrement dit, c'est à partir de la seule considération de l'essence de la philosophie que devrait se régler son enseignement. » (*Manifeste*, p. 5)

Les auteurs de ce texte ne contestent pas la finalité, mais bien la déduction pédagogique -ou plutôt a-pédagogique- qui en est tirée. Celle-ci « conduit à ignorer ou mépriser les exigences pédagogiques propres à la situation scolaire. [...] Cela revient à la négation pure et simple du *métier* d'enseignant ». (Ibid. p.6)

Problématique

L'analyse de l'Acireph soulève plusieurs questions. Il y a d'abord le caractère approximatif de la datation de cette doctrine dans le texte du *Manifeste* : doctrine vieille de trente ans, ou beaucoup plus, comme semble l'indiquer l'expression « des décennies » ? Cette question justifie une approche historique.

Une autre question demeure en suspens : pourquoi évoquer une doctrine *officieuse* ? Que faut-il donc entendre par cette expression ? Le terme est-il utilisé de manière simplement polémique pour dénoncer un certain dogmatisme dans la pédagogie de l'enseignement philosophique, ou y a-t-il véritablement une doctrine de l'enseignement de la philosophie ?

A travers ces questions, qui relèvent plutôt d'une approche analytique, c'est en fait le problème du statut du doctrinal dans l'enseignement philosophique qui se trouve posé. Ce problème est au cœur de l'enseignement philosophique, aussi bien au niveau théorique, quant à la question de savoir quel est le rapport de la philosophie à ses propres contenus doctrinaux déterminés (par exemple, on peut parler d'une doctrine de Platon, de Spinoza, ou d'une doctrine du professeur, s'il soutient dans son enseignement les thèses d'un philosophe ou les siennes propres), qu'au niveau pratique, quant à la question de savoir s'il y a une doctrine de l'enseignement philosophique ou de ce que doit être sa pédagogie.

La méthode

Nous avons en effet cherché à suivre la problématique du doctrinal dans l'enseignement philosophique en étudiant la manière dont il s'est posé aux professeurs de philosophie à partir de l'après-guerre, période de refondation républicaine mais surtout, début d'une période de profondes réformes de l'enseignement secondaire qui ne vont pas cesser jusqu'à l'actuelle réforme du lycée. Nous voulions voir, en effet, si on trouvait trace, avant les années 80 et même 70, d'une doctrine de l'enseignement philosophique.

La méthode de cette recherche a été de dépouiller la littérature professionnelle, depuis la publication, en janvier 1946, du premier *Bulletin de l'association amicale des professeurs de philosophie des lycées* - qui allait devenir *Bulletin de l'association amicale des professeurs des lycées et collèges*, puis, à partir de décembre 1950, la *Revue de l'enseignement philosophique*. Pour les besoins de la présente étude, nous travaillons sur la période 1945-1965. Ce choix méthodologique impose des limites à ce travail. Je ne parlerai ici que de l'Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public (désignée désormais par l'Association), en tant qu'organe corporatif qui a la charge de représenter la profession, de défendre, conformément à ses statuts, les intérêts matériels et moraux de ses membres, et qui travaille toujours, à l'époque étudiée du moins, en relation étroite avec l'Inspection générale de philosophie, à élaborer les doctrines qui définissent les grandes orientations de son action collective.

L'Association et sa production doctrinale

L'Association est une grande productrice de doctrines. La production de doctrines est même une de ses activités principales au cours de ces années. Et il n'y a pas lieu, ici, de mettre les guillemets, ni de parler de doctrine officieuse (à moins que cette expression ne désigne la position plus discrète de l'Inspection générale). C'est bien le mot *doctrine* qui est utilisé en permanence dans la période qui nous occupe. Il a ici le sens de : position arrêtée par l'association, au cours de ses assemblées générales ou des réunions du bureau national élu, sur toute question impliquant l'enseignement philosophique envisagé comme une institution que la raison d'être de l'association des professeurs de philosophie est de défendre et de promouvoir. Les doctrines sont ici parfaitement assumées, comme objets institutionnels, par la corporation envisagée elle aussi comme acteur institutionnel doté de ses instances représentatives, le bureau de l'Association et son Président.

La scène où a lieu l'élaboration doctrinale de l'Association est double :

- d'une part, la scène interne de l'enseignement de philosophie, où l'enjeu est de définir la philosophie comme métaphysique contre les conceptions positivistes (c'est l'enjeu de la production de nouveaux programmes dans les années d'après-guerre, comme c'était déjà l'enjeu à la fin du XIXe et au début du XXe siècle, et cette production est dite obéir à une « doctrine du

programme », que l'Association confronte à celle de l'Inspection pour parvenir au projet de programme qui sera adopté par l'Assemblée générale de juin 1947), et où l'enjeu est aussi de contenir les oppositions que suscitent les orientations programmatiques et pédagogiques d'une « philosophie générale », comme le programme de 1923 appelait la métaphysique ;

- d'autre part, sur la scène extérieure, la scène publique, là où l'enseignement de philosophie obéit à des principes et à une volonté politique de l'État, doit prendre en compte le jeu et les intentions des autres acteurs sociaux (parents d'élèves, société civile dans son ensemble, syndicats, administration, représentants des autres enseignements et des autres ordres d'enseignement que le secondaire -le primaire, le technique, le supérieur), doit produire une justification de son enseignement, répondre aux demandes de modernisation de son enseignement qui se font pressante dans les années 1950, faire face à la démocratisation -ce terme est utilisé ici dans son sens simplement quantitatif¹- de l'enseignement secondaire et aux réformes qui l'organisent, ces deux derniers phénomènes changeant en profondeur l'économie de l'enseignement du second degré.

C'est sur ce terrain que l'association est agissante, et qu'elle produit des doctrines. Il faut ajouter, en effet, à l'acceptation de la notion de doctrine vue plus haut, que ce terme est utilisé quasiment toujours en relation avec les impératifs de l'action collective, dont il arrête les principes et les orientations, conformément aux buts de l'Association.

Quelle est donc la doctrine qu'elle produit sur ce second terrain ? A vrai dire, elle en produit plusieurs. Dès qu'il faut arrêter une position sur une question où l'enseignement de philosophie est concerné, l'Association soumet à son assemblée le vote d'une doctrine. Par exemple, on procède en 1949 à une enquête sur les modifications de l'agrégation de philosophie afin d'adopter, sur cette question, une « doctrine de l'Association ». Mais la doctrine principale, matricielle, car c'est elle qui donne son sens à toutes les autres, est formulée dès 1945. Elle commande l'activité doctrinale et l'action corporative pendant toute la période. Elle concerne la place et la fonction de l'enseignement de philosophie dans l'enseignement secondaire. La défense de la philosophie, qui est la raison d'être de l'action corporative, est totalement identifiée à celle de la classe de Philosophie : « Nous devons donc réaffirmer énergiquement que la classe de Philosophie reste à nos yeux la classe terminale normale de la culture secondaire. »²

La classe de Philosophie : classe terminale normale

L'action constante de l'Association n'est pas simplement une position défensive, mais offensive : il s'agit de reconquérir, pour l'enseignement de la philosophie,

¹ Le nombre des candidats au baccalauréat, qui était d'environ 50 000 en 1939, passe à 215 000 en 1960.

² *Bulletin de l'association amicale des professeurs de lycée*, p.2, janvier 1946.

la place « normale » qu'avait autrefois, au moment de son institution, la classe de Philosophie, celle d'unique classe terminale des lycées, la classe qui venait couronner l'ensemble de la formation secondaire, à la fois scientifique et culturelle, qui garantissait la nature authentiquement culturelle de la totalité des études secondaires, qui faisait accéder au stade de la culture, en les réfléchissant, les enseignements scientifiques et littéraires qui, par eux-mêmes, ne l'atteignaient pas, et qui seule pouvait leur conférer leur pleine valeur formative et éducative. La valeur éducative et culturelle supérieure de la philosophie lui serait conférée par sa capacité à faire la synthèse réflexive des *matières* scientifiques et littéraires, et la définition de la philosophie comme métaphysique, réfléchissant et dominant l'ensemble des savoirs, va de pair, on le voit, avec l'exigence qu'elle occupe, dans l'institution, la place éminente de la classe de terminale -et elle seule.

A ce niveau, la doctrine de l'enseignement va s'identifier à la défense de la classe de Philosophie, qui apparaît elle-même comme l'ultime rempart d'un enseignement secondaire général, à vocation non professionnelle, mais humaine, culturelle et spirituelle. La doctrine pose l'organicité de l'enseignement de philosophie, de la classe de Philosophie, et de la fonction de l'enseignement secondaire. Mais, -et c'est le problème que l'on voudrait dégager- en liant le sort de l'enseignement de philosophie dans les lycées à l'enseignement secondaire d'avant-guerre, peut-elle faire autre chose qu'en reconduire aussi bien les fonctions intellectuelles que les fonctions sociales, celles d'un enseignement d'élite ?

La défense de l'enseignement philosophique en passe donc par une lutte offensive, sur le plan institutionnel, pour le rétablissement de la situation, sinon d'avant 1890¹, du moins d'avant 1939, quand la classe de Philosophie était la classe de terminale par excellence des lycées, et ne subissait pas vraiment la concurrence de la classe de Mathématiques élémentaires, avec qui elle devait partager l'année terminale. La doctrine de l'Association consiste à poser les objectifs de cette lutte institutionnelle et à les imposer, autant que possible, aux pouvoirs publics. Toute son action tend à la restauration de la classe de Philosophie et à la position hégémonique dont elle jouissait avant-guerre. Aussi n'a-t-elle de cesse de demander la suppression de la classe de Sciences expérimentales, qui avait remplacé, en 1945, la classe de Philosophie-sciences, qui elle-même avait été le fruit de la partition, par le gouvernement de Vichy, de la classe de Philosophie en deux : la section de Philosophie-lettres et celle de Philosophie-sciences. Le coup porté à la classe de Philosophie, s'il n'avait pas

¹ Et encore, les plus « ultras » vont au bout de la logique, comme M Philibert qui montre que le simple fait de tolérer une autre classe terminale que la classe de Philosophie est mortel pour cette dernière et pour l'économie générale de l'enseignement secondaire : « Il me paraît évident, écrit-il, que le déclin de la classe de Philosophie était contenu en germe dans l'instauration d'une classe de Mathématiques comme seconde section terminale offerte au choix des élèves et des familles ». Voir *Revue de l'enseignement philosophique*, août-septembre 1957, p.1 et suivantes.

été mortel, avait été rude. Cela revenait à reléguer *de facto* l'enseignement de philosophie dans la catégorie des enseignements littéraires, et à faire de la classe de Philosophie une section spéciale de l'enseignement, elle qui se voulait, au contraire, la classe d'enseignement de culture générale où devaient s'achever les études de la totalité des études secondaires, littéraires et scientifiques. La mesure était d'autant plus contestée qu'elle avait été prise par le gouvernement de Vichy.

La doctrine et l'action corporatives vise la restauration de la classe de Philosophie comme classe terminale « normale » de l'enseignement secondaire, garante d'un enseignement authentiquement secondaire, et, à travers elle, le rétablissement de l'économie générale d'un ordre d'enseignement organiquement « couronné » par cette classe. Cela revenait à assumer, aussi, la fonction traditionnelle de l'enseignement secondaire, la formation de l'élite du pays, au moment même où les politiques scolaires de la IV^e République, et surtout de la V^e, mettaient à mal l'économie et la fonction traditionnelles de l'enseignement secondaire en France, et en entreprenaient la démocratisation. De là un changement notoire : si l'enseignement philosophique pouvait être considéré, à un moment donné de son histoire, comme un enseignement organiquement lié, intellectuellement et socialement, au système des études mis en place par la III^e République et à ses valeurs, la corporation philosophique devint après-guerre, par ses choix, un corps dont la tendance profonde, sur la scène publique, fut de s'opposer tendanciellement, non pas certes aux principes mêmes de la démocratisation du secondaire, mais à toutes les modifications induites par la démocratisation susceptibles de remettre en cause la domination et le fonctionnement de la classe de Philosophie, à l'égard de laquelle la démocratisation du secondaire faisait plutôt figure de menace - ce qui était de nature à créer, plus d'une fois, des tensions, voire des contradictions, entre le positionnement politique et syndical (principalement au SNES), et le positionnement corporatif des membres de l'Association et de son bureau.

Ce qu'il faut bien comprendre, c'est que la doctrine de la corporation prend sens par rapport aux projets de réforme, et aux réformes, de l'enseignement secondaire. Sans rentrer dans les détails, la IV^e République travaille à réformer l'enseignement secondaire. Les attermoissements de la vie politique de ce régime, puis, ensuite, la guerre d'Algérie auront raison de cette volonté réformatrice - c'est la V^e République qui les mènera à bien. Toutefois, les projets ne laissent pas d'inquiéter les philosophes, notamment le projet de créer un enseignement d'orientation commun, au niveau des classes de sixième et de cinquième, qui aurait eu pour effet d'attaquer à la base l'édifice du second degré, qu'il faut se représenter comme étant alors un ordre d'enseignement à part entière, et non comme « la suite » de l'enseignement primaire, comme c'est le cas aujourd'hui. La réforme des classes de sixième et de cinquième est assez éloignée des préoccupations immédiates des professeurs de philosophie, mais l'adhésion de principe à un projet de démocratisation de l'enseignement du second degré le

dispute à la préoccupation de la qualité des élèves qu'auront à accueillir les classes de terminale¹.

A côté de multiples projets inaboutis de réforme de l'enseignement secondaire, l'activité réformatrice de la IV^e République a consisté en une œuvre de création institutionnelle de nouvelles filières d'enseignement dans les enseignements secondaire et technique. Le principe ne pose pas de problème : « Une extension démocratique de l'enseignement du second degré et sa diversification en fonction des aptitudes diverses des jeunes gens et des besoins multiples de la société ne sont pas en opposition avec cette idée **qu'un enseignement de culture doit trouver son couronnement normal dans l'exercice de la réflexion philosophique**, moyen éminemment propre à mûrir la pensée de l'adolescent et à lui permettre de tirer le profit maximum de ses acquisitions antérieures. »² Mais en pratique, ils suscitent rapidement une opposition, car la multiplication des sections marginalisait, de fait, la classe de Philosophie, sa position hégémonique, et du coup la position hégémonique qu'avait l'enseignement de philosophie à travers cette classe.

Non seulement Parlement, gouvernement et administration de l'Éducation nationale ne ferment pas la classe de Sciences expérimentales, mais ils créent de nouvelles sections (Mathématiques et technique, Économie et technique) ; outre ces deux séries de l'Enseignement technique, ils ont même le projet de créer une section aux orientations plus modernes de « Sciences humaines » dans l'enseignement secondaire, qui est beaucoup plus problématique car il risque de faire une concurrence directe à la classe de Philosophie, de poursuivre son démembrement et d'entériner définitivement son statut de classe littéraire, en soustrayant toute la positivité des sciences humaines à la domination de la métaphysique. Bref, le rêve de restauration de la classe de Philosophie s'éloigne, et l'enseignement de philosophie se trouve en réalité toujours plus marginalisé dans une section qui, si elle ne s'appelle plus « Philosophie-lettres », est de plus en plus incorporée de fait à la section littéraire des études secondaires, lesquelles subissent en même temps une dévalorisation symbolique et sociale sans précédent.

Les pouvoirs publics, en ce milieu des années 1950, organisent la démocratisation du secondaire en poussant les familles à inscrire les jeunes, toujours plus nombreux à fréquenter l'enseignement secondaire, dans les filières scientifiques et techniques. En diversifiant les filières, ils cherchent à rationaliser et à planifier les flux d'élèves en tenant compte des besoins économiques du pays. Ils s'efforcent aussi d'introduire plus de cohérence entre l'enseignement secondaire et les enseignements supérieurs, remettant en cause l'autonomie propre du cycle secondaire et son économie traditionnelle de cycle

¹ Voir *Revue de l'enseignement philosophique*, Avril-septembre 1954, p.48 et suivantes.

² *Ibid.*

d'études désintéressées, ayant son achèvement en lui-même, sous la forme de la classe de Philosophie. Primaire, secondaire, supérieur et technique sont en passe de former un système, alors qu'ils formaient des ordres séparés. La doctrine de l'Association des professeurs de philosophie est une doctrine de l'enseignement philosophique qui attache ce dernier à la logique des ordres et à la défense de l'ordre de l'enseignement secondaire et de son niveau culturel.

Non seulement, donc, la démocratisation quantitative du lycée ne profite pas à la classe de Philosophie, mais en outre, elle contribue à en abaisser la valeur comparative, par la baisse de la qualité du recrutement de cette section -les bons élèves sont alors incités à faire une terminale Mathématiques ou s'y dirigent déjà spontanément. La doctrine de l'Association devient alors dans ce contexte une doctrine agressive, de plus en plus oppositionnelle aux pouvoirs publics, de reconquête d'une place hégémonique pour l'enseignement de philosophie dans l'enseignement secondaire, cependant que l'enjeu concret, pour les professeurs de philosophie, était de tout faire pour éviter le déclassement symbolique et la dégradation matérielle des conditions de travail qu'entraînait le fait que la classe de Philosophie devenait une classe « refuge » comme on disait à l'époque, c'est-à-dire, le refuge des mauvais élèves qui n'étaient pas, de toute évidence, le public auquel ils s'adressaient traditionnellement et auxquels ils dispensaient un enseignement de haute culture. A la fin des années 1950, encore, il y a plus de bacheliers de Philosophie que de bacheliers dans les autres sections, mais les meilleurs élèves, désormais, désertent la classe de Philosophie et l'administration de l'Education nationale travaille à inverser la tendance.

Pour les professeurs de philosophie, le vrai péril est là. L'enseignement philosophique qui couronnait l'enseignement secondaire et était préposé à la consécration culturelle de la formation des élites, tout à la fin de l'enseignement secondaire, risquait de devenir, au terme de cette balkanisation scolaire, un enseignement parmi d'autres, n'ayant plus d'importance que dans une section parmi d'autres, la section littéraire, dont la valeur sociale était elle-même déclinante. La *Revue* de ces années-là se fait l'écho de cette crainte, sinon de la démocratisation en elle-même, du moins de la manière dont elle est conduite par les pouvoirs publics, qui se traduit par une augmentation quantitative du nombre d'élèves et d'une diminution proportionnelle de la qualité des élèves qui fréquentent la classe de Philosophie. Il est raisonnable de penser que cette crainte du déclassement, jointe au fait que les conditions de l'enseignement de la philosophie se détérioraient objectivement -classes chargées, élèves « peu doués », comme on disait à l'époque- est un facteur déterminant de l'adhésion d'une large partie de la profession à une doctrine qui, au départ, n'avait pas été conçue pour recueillir un tel malaise socio-professionnel, mais qui pouvait d'autant plus facilement le faire qu'en défendant la classe de Philosophie, c'est l'ordre traditionnel du second degré qu'elle défendait aussi, et cet ordre assurait par lui-même la qualité des élèves qui le fréquentaient : les humanités classiques avaient déjà fait le tri, et les

élèves de la classe de Philosophie d'avant 1939 avaient dû franchir de nombreuses barrières, dont celles du latin et du grec, avant de se retrouver là.

Bref, aux deux classes « refuges » que sont ou sont en passe de devenir la classe de Sciences expérimentales et celle de Philosophie au profit de celle de Mathématiques¹, l'Association oppose le rétablissement de l'ancienne Classe de philosophie proposant un enseignement philosophique lui-même conçu comme métaphysique générale, comme réflexion transcendant la séparation de la culture scientifique et de la culture littéraire. C'est en portant cette revendication qu'elle pense reconquérir, pour les professeurs de philosophie, la qualité sociale, et pour la philosophie, la valeur scolaire qu'ils étaient en train de perdre.

En même temps, au plan interne, la définition d'un programme de « philosophie générale », et la lutte interne contre les professeurs de philosophie qui souhaitaient donner un enseignement moins métaphysique, un enseignement qui tienne davantage compte des sciences humaines, en un mot moins classique, était d'autant plus vive que l'administration scolaire portait le projet de créer une section Sciences humaines, risquant de réduire institutionnellement la classe de Philosophie à une peau de chagrin. Les doctrines de l'Association relèvent toutes en effet de la même inspiration philosophique et de la même orientation stratégique : lutter pour la défense de la classe de Philosophie au plan institutionnel, lutter contre les tentatives internes de définir un enseignement de philosophie qui ne soit plus celui qui, dans son objet, dans ses méthodes, dans ses fonctions sociales, était attaché à la classe de Philosophie d'avant-guerre. La doctrine de l'Association revient à identifier totalement les deux luttes. La conséquence en est l'impossibilité de mener une réflexion philosophique et pédagogique critique qui soit libre des enjeux corporatifs. La stratégie corporative sur la scène extérieure a toujours en même temps le sens d'une stratégie de verrouillage de l'enseignement de la philosophie, défendant un enseignement de philosophie classique contre un enseignement de philosophie moderne -au moment où le système même de l'enseignement secondaire se modernisait et se technicisait (avec la création des baccalauréats technologiques). La stratégie est donc double : lutter contre la modernisation du secondaire et, à tout le moins, faire que la modernisation ne passe pas par l'enseignement philosophique.

L'orientation selon les aptitudes, l'orientation selon les carrières

On voit bien l'union organique et fonctionnelle qu'opère la doctrine entre la définition d'un programme de **philosophie générale**, d'une métaphysique aux

¹ Et, à un certain moment, la stratégie de l'Association a changé : prenant acte que les pouvoirs publics ne supprimeraient pas la classe de Sciences expérimentales, elle a joué, auprès de ces mêmes pouvoirs publics, une autre carte : laisser jouer à cette classe le rôle de classe « refuge » de la terminale Mathématiques.

orientations spiritualistes, au plan philosophique comme au plan pédagogique, d'une part, et la défense d'une position institutionnelle, au sommet de l'enseignement secondaire, opérant la synthèse de la culture scientifique et de la culture littéraire dans une **culture générale**. La doctrine « pédagogique » de la philosophie n'est en fait rien d'autre que la doctrine de la corporation justifiant la place hégémonique de la discipline dans l'institution ; c'est la même chose qui est pensée et désirée du point de vue de l'attribut pédagogique et de l'attribut institutionnel : la doctrine pédagogique met en avant la dimension réflexive de la philosophie, cependant que la doctrine institutionnelle la présente comme la discipline qui achève la formation culturelle de l'honnête homme. D'ailleurs, quand il s'agit de promouvoir, sur la scène publique et politique, l'enseignement de philosophie, on le qualifie de la formule consacrée : « enseignement de réflexion et de culture »¹.

La doctrine de l'enseignement de philosophie forgée par l'Association se charge d'un sens toujours plus oppositionnel à la politique éducative : plus l'administration veut réformer l'architecture du second degré, plus la doctrine inspire une action corporative agressive ; plus aussi elle apparaît décalée, au risque de passer complètement à côté des courants les plus puissants de la modernité intellectuelle comme des mouvements sociaux les plus puissants de son temps. Cette conscience critique se fera jour, de manière vive, au sein de l'association à partir de mai 1968 -les bruits de la rue sortiront certains de leur sommeil doctrinal et leur feront prendre conscience de l'étroitesse des limites du corporatisme- mais pas tous, et pas au point de pouvoir changer les orientations fondamentales impulsées par la corporation dans l'immédiat après-guerre et tout au long des années 50 et 60.

La doctrine est donc l'argumentaire raisonné d'un enseignement secondaire général, dominé par les humanités, elles-mêmes couronnées par une classe, celle de Philosophie, qui, pour jouer pleinement son rôle, se doit de régner sans partage sur la formation secondaire la plus générale possible - exception faite de la Classe de mathématique, avec laquelle, seule, les philosophes, en dignes enfants de Platon et de Descartes, acceptent de partager, sinon la couronne, du moins le royaume de la classe terminale des lycées et du baccalauréat, depuis la fin du XIXe siècle. Bref, au lieu que la Classe de philosophie subisse les effets délétères de la division et de la spécialisation des filières, l'Association propose qu'elle redevienne le lieu de la « belle unité », l'enseignement de philosophie unifiant, par ses vertus propres, et par l'importance de son volume horaire (9 heures hebdomadaires) une formation contenant en son sein une composante scientifique et une composante littéraire. Elle retrouverait ainsi sa valeur

¹ « Et » problématique, quand on y songe : on ne voit pas pourquoi on ne pourrait pas réfléchir sans culture, et, à l'inverse, on peut avoir beaucoup de culture et réfléchir peu. Simplement, la doctrine institutionnelle de la classe de Philosophie en fait la classe de culture par excellence, tandis que, de son côté, la doctrine pédagogique spiritualiste de l'enseignement de philosophie en fait un acte de réflexion transcendantale. Les grands textes des grands philosophes sont la synthèse concrète de ces deux doctrines, l'océan où se jettent les deux fleuves.

culturelle et son attrait en termes de débouchés. Ce dernier point n'est pas à négliger.

Avançant sous la caution d'un argumentaire humaniste, celui d'un enseignement désintéressé de culture et libéré de toute finalité professionnelle, la doctrine de l'Association fustige « l'orientation selon les carrières », prématurée, selon elle, et en tient pour une « orientation selon les aptitudes », laquelle, comme par une sorte d'harmonie préétablie, correspond en fait à la seule bi-partition possible de la classe terminale en classe de Philosophie et en classe de Mathématiques. En réalité, on voit dans la Revue que l'Association est loin de faire fi de l'orientation selon les carrières et sa doctrine répond au choix stratégique de valoriser la classe de Philosophie en lui redonnant la place hégémonique ou quasi-hégémonique qu'elle avait dans la formation des élites.

La doctrine de l'Association est la suivante: dans un enseignement général digne de ce nom, la classe de Philosophie, restaurée, réassurée de son hégémonie, renforcée d'un enseignement scientifique (mathématiques, physique-chimie) doit proposer à nouveau la formation qui convienne le mieux à la formation de ceux qui fréquenteront l'enseignement supérieur de type universitaire ou les Grandes écoles, et qui ont vocation à devenir les élites du pays.

C'est en politique, en stratège, et souvent même en habile tacticien, non en pédagogue, que Louis-Marie Morfaux, président de l'Association, définit l'architecture de la classe de Philosophie qu'il appelle de ses vœux: par un renforcement de l'enseignement scientifique et mathématique et par un système d'options, permettant à un élève de cette section de faire du latin, du grec, des langues vivantes, d'approfondir l'étude d'une science, la classe de Philosophie serait la plus recommandée pour la formation de base des élites administratives, des juristes, des médecins, des cadres de l'industrie et du commerce -là où il s'agit de gérer les ressources humaines, dirait-on aujourd'hui-, des élites culturelles et artistiques, des chercheurs et des instituteurs. Dans ce projet stratégique, la doctrine affirme la valeur intellectuelle et humaine de l'enseignement philosophique mais exprime surtout l'effort de la corporation pour rétablir, dans un environnement socio-politique en plein bouleversement, la fonction sociale que jouait l'enseignement philosophique dans la classe du même nom, quand elle était la classe où passaient quasiment toutes les élites socio-professionnelles, mais aussi les seules élites socio-professionnelles. Lier le sort de l'enseignement de philosophie à la classe de Philosophie n'est pas le lier seulement à une classe à haute valeur culturelle, mais aussi à haute valeur sociale -et l'on sait qu'un des problèmes les plus cruciaux et les plus difficiles à résoudre d'une philosophie de la culture est de savoir si, et dans quelle mesure, la première est indépendante de la seconde.

Quant à la classe de Mathématiques, la doctrine lui aurait confié les miettes : à elle la charge de la formation des élites scientifiques et techniques : les ingénieurs, et encore, les ingénieurs affectés à la production - on est bon prince, mais quand même !

Bref, sous le nom de doctrine de l'enseignement de philosophie, on trouve, établi par l'état major de l'Association et son président, un projet de réaménagement de l'enseignement secondaire dans lequel la philosophie soit à nouveau assurée de sa valeur sociale, soit l'âme d'une Classe qui, avec celle de Mathématiques, se divisent le travail de la formation des élites dans un enseignement secondaire qui n'a pas d'autre vocation qu'une telle formation. Ce que promeut et défend la doctrine dans les années 1950, dans un contexte de démocratisation de l'enseignement secondaire, c'est un enseignement de philosophie classique et c'est une place dans un enseignement secondaire classique, dominé par les humanités (elles-mêmes couronnées par la réflexion philosophique) et conçu pour la formation intellectuelle des élites qui allaient fréquenter l'Université ou les classes préparatoires.

Conclusion

La démocratisation de l'enseignement secondaire -et c'est là où nous rencontrons le saut du quantitatif au qualitatif dans le concept de la démocratisation- s'est tendanciellement effectuée contre la domination des humanités et en intégrant davantage, en le diversifiant, l'enseignement secondaire à l'enseignement primaire, et à l'enseignement technique, dans lequel les valeurs du monde académique ont moins cours. Concernant cette problématique qualitative de la démocratisation de l'enseignement secondaire, on peut constater que l'Association s'est placée d'emblée dans une stratégie de restauration de la valeur perdue de la Classe de philosophie - avec ce qui en découle, du prestige et des conditions de travail confortables pour les professeurs de philosophie-, en s'efforçant qu'elle soit à nouveau au centre du dispositif académique et au centre des stratégies institutionnelles et sociales qui l'investissent. On doit bien appeler élitiste, et non démocratique, une telle stratégie, la démocratisation effective de l'enseignement secondaire se jouant - rappelons-le encore- non au centre historique de l'enseignement secondaire général, mais à la périphérie du système, dans ses marges que sont l'enseignement technologique et, à partir de 1985, professionnel. Bien plus, on a vu que le centre, l'enseignement général, lui-même a son centre et ses marges, qu'il vaut mieux « avoir » une classe de Philosophie qu'une classe de Sciences expérimentales !

Dans ces conditions, le défi de la démocratisation, au sens qualitatif du terme, pour l'enseignement de philosophie ne devrait pas consister à investir institutionnellement le centre, mais à se demander comment investir pratiquement -c'est-à-dire pédagogiquement- les marges. C'est pourtant le

premier choix qui a été fait dans l'après-guerre. Je ne soutiendrai pas qu'il a été reconduit de manière toujours consciente et volontaire depuis. Je pense cependant que les implications pédagogiques de cette doctrine portent et continuent de porter la marque de ces choix stratégiques et institutionnels vieux de maintenant bientôt soixante-dix ans, sans que les professeurs en soient toujours bien conscients -je ne parle pas ici de ceux qui assument un élitisme de bon aloi dans l'exercice de leur fonction. Dans ces conditions, il n'est donc pas étonnant que, derrière les questions pédagogiques et à leur occasion, ce soit la validité même de ces choix et l'adéquation de la doctrine de l'enseignement philosophique aux conditions d'un enseignement secondaire démocratisé qui se trouvent interrogés par les difficultés qu'il rencontre, dans la pratique, dans l'enseignement technologique et dans les marges, toujours plus larges, de l'enseignement général¹ -la plaie où, précisément, l'ACIREPH choisira plus tard de remuer le couteau.

On est libre, comme citoyen, de porter le jugement que l'on veut sur la qualité de ce que nous appelons ici démocratisation dans un sens quantitatif. Les conditions dans lesquelles s'est effectuée la démocratisation de l'enseignement secondaire, ses résultats, méritent un bilan critique, assurément. Cependant, à cause de la doctrine de l'enseignement de philosophie, dont la dimension réactive et oppositionnelle, on l'a vu, se nourrit depuis déjà très longtemps du sentiment de déclassement et des difficultés du travail, le corps des professeurs de philosophie ne s'est pas mis, selon moi, dans les meilleures dispositions pour affronter, sur le strict terrain professionnel, ces mêmes difficultés. Il ne s'est pas mis dans les meilleures dispositions -c'est un euphémisme- pour enseigner la philosophie dans les classes de terminales technologiques d'une manière qui soit vraiment utile et profitable aux enfants des classes populaires de ces séries, ni même, dans une proportion toujours croissante, dans les classes de terminales générales. Et ce sera le cas tant que le spectre de la classe de Philosophie continuera de hanter notre enseignement et de nourrir des stratégies corporatives qui étaient déjà d'arrière-garde dans les années 1950.

Hervé Boillot

¹ Je m'adresse ici à mes collègues professeurs de philosophie qui me liraient et leur demande de me dire sincèrement s'il n'arrive pas parfois qu'ils préfèrent enseigner dans certaines classes de l'enseignement technologique (comme les terminales STG) plutôt que dans telle terminale générale de ES, voire de S.

En classe

« Expérience magistrale »

Catherine Robert

Nous avons inauguré depuis septembre 2009, au Lycée Le Corbusier, une forme particulière d'enseignement de la philosophie et de l'histoire-géographie qui intègre à l'ensemble des cours dispensés quatre heures hebdomadaires de cours magistraux, deux en philosophie et deux en histoire-géographie.

Deux classes de Terminale ES sont réunies pour suivre les enseignements d'histoire-géographie. Pour ce qui concerne la philosophie, sont réunies une classe de Terminale ES (trente-quatre élèves) et une classe de Terminale S (vingt-cinq élèves). C'est cette expérience qui est décrite ici, six mois après qu'elle a commencé, à l'heure où l'on peut commencer d'en établir un premier bilan.

Expérience contre expérimentation : le soutien de la direction

Cette expérience, qui n'a rien d'une expérimentation, a commencé avec l'engagement du Proviseur du Lycée, à l'initiative du projet, que celui-ci pourrait cesser au moindre dysfonctionnement pédagogique ou disciplinaire et que les emplois du temps pourraient être redessinés alors selon les répartitions habituelles des services. Très attentive à la réussite du projet, le Proviseur l'a accompagné en ces débuts de façon très suivie, expliquant notamment aux élèves ses tenants et aboutissants, et a continué d'en suivre l'évolution pendant ces six premiers mois. D'évidence, un tel projet suppose un tel encadrement et un tel soutien et doit relever du projet d'établissement pour pouvoir asseoir sa légitimité. Les plus réticents et les plus critiques face à cette expérience ont été les collègues, craignant que ce projet n'entraîne une réduction à terme des horaires, la possibilité de regrouper des classes leur paraissant le moyen de démontrer la possibilité de restriction des moyens. Il a fallu attendre trois mois pour que ces craintes cessent d'être formulées.

Mise en condition psychologique et matérielle

Concernant les élèves, la première étape a consisté à les rassurer et à discipliner leur écoute, dans la mesure où les cours magistraux, professés devant

soixante d'entre eux, requéraient silence et concentration. Il a été entendu avec eux que les questions à poser (à moins d'une incompréhension totale ou d'un débit trop soutenu de la parole) pouvaient être notées et attendre les cours de travaux dirigés pour être posées. Cette exigence a été acceptée et aucune difficulté à suivre le cours ne s'est présentée. Dans un lycée où les élèves sont habituellement considérés comme « sensibles », ce qui signifie, hors de la langue de bois consensuelle, capables de chahut, peu aptes à la concentration et peu enclins au travail, cette proposition a paru audacieuse aux élèves eux-mêmes. Ils ont cependant découvert qu'ils étaient capables d'entendre, de comprendre et de prendre en notes un cours dans les conditions qui leur étaient ainsi proposées. A cet égard, ce qu'ils savent des de la peine à suivre efficacement les enseignements du Supérieur pour ceux qui comme eux, sont issus de ces quartiers qu'on appelle « difficiles », ont accru leur motivation à commencer de s'habituer dès avant le Baccalauréat à des conditions d'apprentissage qu'ils retrouveront à l'Université.

L'année a commencé par la mise en place des conditions de réception du cours. Conditions matérielles d'abord, puisqu'il a fallu expliquer comment on prend des notes, comment on les relit, les synthétise et les mémorise efficacement. Il a fallu même en passer par la détermination des supports efficaces à cet exercice (feuilles volantes et non pas cahier / relégation dans les cartables du matériel inutile, etc.). Les cours de philosophie se sont appuyés sur deux supports : un support de projection (et un *power point* pour chaque cours que les élèves peuvent retrouver mis en ligne dès après qu'il a été professé) et un tableau noir d'appoint. La confection des *power point* a supposé d'en maîtriser l'outil et ceux-ci ont gagné en lisibilité au fur et à mesure de l'année : à cet égard, le professeur a progressé autant que les élèves !

Répartition des cours

Le cours magistral examine, chapitre après chapitre, selon une composition problématique propre, les différentes notions et auteurs du programme. Chaque cours est suivi d'une séance de travaux dirigés. En Terminale S, deux heures en classe entière ; en Terminale ES, deux heures en groupe (ce qui a permis de séparer cette classe au lourd effectif en deux groupes de dix-sept élèves, rendant les conditions d'enseignement dans ces séances de travaux dirigés extrêmement confortables). Les élèves de Terminale ES ont, en plus, une heure de cours en classe entière, essentiellement consacrée à des exposés de culture générale (permettant l'entraînement à l'oral et au travail de recherche et de synthèse documentaire - élément indispensable également pour une préparation efficace aux exigences d'autonomie du Supérieur) et à la restitution et correction des devoirs et interrogations écrites.

Les séances de travaux pratiques s'inscrivent systématiquement à la suite des cours magistraux. Ils ont permis, pendant le premier trimestre, de présenter les consignes méthodiques des deux exercices de l'épreuve écrite et sont depuis le moyen d'un entraînement continué à l'analyse de sujet, à la construction du

plan, à la rédaction de l'introduction et de la conclusion, etc. Par ailleurs, on réserve pour ces séances la lecture et l'étude de textes reprenant l'examen notionnel des cours magistraux et c'est à cette occasion que peuvent être posées et résolues les questions que ces derniers ont fait naître.

Premier bilan

Au bout de six mois, l'expérience se révèle positive. Fin février, date de la rédaction de cet article, et à la lecture des dissertations et commentaires du second baccalauréat d'essai, il apparaît que les connaissances sont acquises (le travail de synthèse du cours s'étant révélé à cet égard efficace), et que la méthode est globalement maîtrisée. Il est évident que tous les élèves n'en sont pas au même niveau de maîtrise et d'investissement (cette façon d'enseigner n'est pas la panacée universelle - mais qui en connaît la recette ?) et que certains demeurent (essentiellement pour des raisons de dysorthographe, de déficience syntaxique et de grande maladresse dans la maîtrise de la langue) encore appelés à progresser. Néanmoins, pour ceux qui travaillent régulièrement, cette forme expérimentée d'enseignement a permis d'assurer les acquis doxographiques et méthodiques. Cette expérience semble donc pouvoir être ainsi qualifiée : pas pire que les autres pour les élèves qui ne se plient pas aux exigences de régularité des apprentissages, mais très efficace pour ceux qui s'investissent.

Enfin, et la chose mérite d'être précisée, le travail de synthèse régulier des notes prises en cours magistraux a permis d'inciter les élèves à la mutualisation du travail. En effet, ils ont travaillé en groupes à mettre leurs notes en forme et se sont ainsi aperçus de l'efficacité du travail en commun et du gain de temps qu'il pouvait constituer. En cela aussi, et peut-être surtout, le travail mené cette année par eux et avec eux constitue un entraînement efficace aux habitudes du Supérieur.

Catherine Robert, 23 février 2010.

Débat

Enseignement de la philosophie et histoire de la philosophie¹

Christophe Giolito

[*Christophe Giolito enseigne en classes préparatoires au lycée militaire de Saint-Cyr*]

Les relations entre l'histoire de la philosophie et l'enseignement de la philosophie ne sauraient être imperméables. Même s'il existe une certaine rupture entre d'une part la recherche universitaire qui a présidé à la formation du professeur et d'autre part la pratique interactive de débats élémentaires en classe, l'enseignant évoque, sollicite, lit, commente des textes. Dès lors, il paraît intéressant d'évaluer les interactions entre théorie et pratique de l'histoire de la philosophie dans le cadre de l'enseignement de la philosophie. Les conceptions de l'histoire de la philosophie s'imposent-elles au lauréat d'un concours en fonction du rapport qu'il a élaboré avec les auteurs de la tradition, ou bien les procédés pédagogiques induisent-ils une relation spécifique avec les grandes doctrines philosophiques ? Si le professeur détermine a priori sa conception des doctrines, il risque de figer, sinon crisper ses pratiques ; inversement s'il plie ses lectures et ses approches de la tradition aux exigences des cours, de la classe, il risque d'apparaître peu philosophe. Une attitude pédagogique authentique ne pourrait-elle qu'avoir pour rançon une certaine démission théorique ?

1. Rôle des conceptions de l'histoire de la philosophie pour la définition de son enseignement.

Quelle relation entre les grandes conceptions des doctrines philosophiques du XIX^e siècle (Schleiermacher, Hegel, Dilthey) et la définition d'un enseignement républicain, notamment lors des réformes des années 1880 (conduisant d'un programme de questions à un programme de notions) ?

Avec Schleiermacher est consacrée la définition de l'herméneutique comme art de comprendre. L'œuvre est à interpréter. Le livre ne donne pas le sens ; il n'est que le support d'une investigation qui a pour intention de rencontrer, voire de produire des significations en débat. Il n'y a pas de lecture neutre ; l'œuvre associe le lecteur dans sa teneur, désormais conçue en devenir. Si le lecteur a une place, si l'œuvre n'est pas manifeste par elle-même, le professeur a un rôle : celui d'explicitier les textes, de définir et de transmettre des moyens d'accès aux œuvres.

¹ Résumé de l'intervention présentée lors de la table ronde organisée par l'ACIREPh pour ses *Journées d'études*.

Hegel a marqué durablement l'historiographie philosophique de plusieurs manières. D'abord, il identifie la philosophie avec son histoire, légitimant en retour les études de l'historien, en tant qu'elles comportent une dimension philosophique. Ensuite, il confère une valeur considérable aux doctrines, en leur reconnaissant la capacité d'exprimer leur époque. Enfin, il présente l'historien dans une position d'extériorité et de supériorité par rapport aux doctrines ; il est en mesure, dans une situation où l'esprit a davantage conscience de lui-même, de révéler dans les théories, un sens dont elles n'avaient pas conscience d'être porteuses. Hegel a eu une grande influence, il a légitimé l'histoire de la philosophie. Mais on peut aussi bien considérer que c'est en réaction à l'hégémonie de l'histoire que, à la fin du XIX^e siècle, on a pu définir un programme de notions. Ce n'est qu'après avoir été considérées comme historiques de part en part que les études philosophiques ont pu se donner une forme pédagogique qui ne soit pas a priori liée à l'histoire.

Dilthey s'est efforcé de constituer une épistémologie des sciences de l'esprit. Prenant pour objet la vie, celles-ci doivent adopter une méthode fondée sur la compréhension, la participation à des intentions. Il s'agit de restituer la vie spirituelle dont les œuvres sont l'expression. La vie de l'esprit peut être saisie dans des unités indépendantes, ou bien dans la continuité de leur liaison. La conception des doctrines comme *Weltanschauungen* conduit à concevoir les doctrines dans leur liaison à leur époque (et par extension aux autres doctrines) aussi bien que dans leur unité. Une philosophie donnée apparaît comme l'expression cohérente d'un esprit dans son rapport au monde. Dès lors, la tâche de l'herméneutique peut être définie aussi bien comme d'explicitier les doctrines dans leur unité que de révéler leur filiation.

2. Rapport à l'histoire de la philosophie engagé par les pratiques de l'enseignement.

Le programme de notions, les listes d'auteurs et de repères, les instructions qui l'accompagnent induisent-ils un rapport particulier aux doctrines philosophiques ? La grande diversité des modes de réalisation du cours de philosophie se traduit-elle par des théorisations explicitement opposées ?

Les notions induisent une démarche analytique : les doctrines sont moins prises dans leur unité que dans des « lieux », des moments-clefs que l'usage a consacrés ; elles sont alors convoquées dans une relative indifférenciation. Les œuvres sont fragmentées en texte pour servir le cours. Le programme de notions a tendance à appeler un traitement intemporel, décontextualisé. Certes, les instructions qui accompagnent le programme encouragent l'indépendance à l'égard des notions. Mais le traitement du cours, bien qu'ordonné à une problématisation, est le plus souvent compris comme thématique.

La liste d'auteurs a deux usages : d'une part, elle circonscrit le domaine des sources possibles pour les textes proposés à l'explication lors du baccalauréat, d'autre part celui des œuvres étudiées en vue du second groupe d'épreuves de cet examen. Elle définit un champ très large, qui induit des pratiques assez

stéréotypées dans le choix des œuvres, tout en autorisant des attitudes très diversifiées dans le rapport à la tradition.

La liste des repères a récemment introduit une forme de détermination du programme. Elle a répondu à un souhait de rendre mieux identifiables les pratiques des enseignants de philosophie, sinon à une volonté de donner des déterminations particulières au programme. L'enjeu consistait à fournir des éléments de repérage sans « cristalliser » le contenu du programme, ce qui risquerait de donner lieu à des pratiques d'apprentissage qui pourraient dispenser de la réflexion. Justement, l'usage des repères est en effet le plus souvent celui de définitions qui sont réciproquement et une fois pour toutes déterminées. De la sorte, l'usage paraît contredire l'intention du programme, qui était de souligner la diversité des sens, la divergence des usages des couples de termes dans les différentes philosophies. Pourtant, qui dit que l'apprentissage obère la réflexion ?

3. Fonctions de l'histoire de la philosophie dans la formation des enseignants de philosophie.

La comparaison des différentes pratiques de l'histoire de la philosophie, la réflexion sur le cours, sur un texte, voire sur une notion ou repère permet de développer la maîtrise de l'enseignement, de prendre conscience de son propre engagement.

Il n'est pas souhaitable d'en rester à de telles relations unilatérales entre l'histoire de la philosophie et l'enseignement secondaire. Il est intéressant d'instaurer un va-et-vient, un dialogue entre les conceptions de l'histoire de la philosophie et l'utilisation de données historiques dans l'enseignement. Comment ? Certes, il ne convient pas de séparer la réflexion de l'acte d'enseigner (il n'existe pas de didactique autonome) ; la réflexion philosophique se fait à partir du matériau pédagogique (il existe bien en ce sens une didactique de la philosophie).

On peut ainsi, hors de la classe (il ne s'agit pas de faire réfléchir, mais de réfléchir soi-même sur ses propres pratiques), mais bien à partir de la classe (en se donnant pour objet des éléments de cours), concevoir une pratique d'interrogation réflexive qui pourrait être développée dans le cadre de la formation, soit initiale, soit continue. Celle-ci pourrait adopter au moins trois axes, évoqués ici à titre illustratif. Premièrement, il peut être utile de s'interroger globalement sur l'ensemble du cours : quelle évolution attendent les élèves, quelle évolution se donne-t-on pour objectif de produire, fait-on advenir concernant la représentation de l'histoire de la philosophie, entre le moment initial où les grands philosophes sont des noms, des invocations, des termes presque sacrés, et le moment final où il serait souhaitable que nos élèves sachent quelque chose de l'histoire de la discipline qu'ils étudient ? Cette évolution se traduit-elle dans nos exigences (à travers le choix des exercices ou des sujets, à travers notre évaluation) ? Deuxièmement, quel statut donne-t-on aux textes dans la pratique de notre cours ? Comment les introduit-on ? Nos usages sont le plus souvent l'expression de principes que nous considérons

comme évidents. Pour les révéler, il est opportun de comparer les manières que nous avons de les appliquer. Par exemple, spontanément nous sommes nombreux à admettre qu'un texte est autonome. A partir de quelle longueur ? Quand nous l'expliquons, nous faisons le plus souvent appel à des données implicites. De quelle(s) nature(s) ? En quoi sont-elles jugées ne pas affecter son autonomie ? Troisièmement, on peut aussi se demander quel usage nous faisons des repères, et en particulier si nous les utilisons autrement que des définitions à apprendre. A quel moment de l'année ? De quelle façon ?

Ainsi, si l'on se contentait de considérer l'image de l'histoire de la philosophie telle que la véhicule la théorie de la philosophie, celle-ci serait réduite à bien peu de choses. La philosophie n'a pas d'histoire, parce qu'elle consiste en une activité constituante et non pas constituée. Si d'un autre côté on prenait en compte les usages pédagogiques, on serait conduit à une vulgate qui présente le progrès - bien circonscrit - de l'esprit humain, grâce à des coups de force de héros intellectuels. Certes, l'histoire de la philosophie n'est pas l'objet essentiel de notre enseignement. Mais celui-ci ne cesse de mobiliser l'historiographie. Dès lors, les conceptions de l'histoire sont utiles pour éclairer des perspectives pédagogiques. Les théories de l'histoire de la philosophie ne sauraient certes pas plus fonder une pratique pédagogique qu'une méthode de commentaire. Mais elles peuvent servir à en prendre conscience. Se révéler à soi-même sa propre pratique, c'est en pédagogie particulièrement utile, parce que le plus souvent les élèves la reproduisent en miroir, sans en manifester les particularités et les travers. Or, ce sont précisément ces éléments que les adultes ont tendance à retenir de leur cours. A terme, on peut espérer un gain pédagogique plus qu'un intérêt théorique des théories de l'histoire de la philosophie. Comme l'historien de la philosophie, le professeur doit justifier ses pratiques, comme le commentateur, il ne peut le faire indépendamment de leur mise en œuvre ; il doit admettre leur relativité, la nécessité de les défendre tout en leur permettant de coexister avec d'autres. La réflexion sur l'histoire de la philosophie constitue une école de modestie ; elle peut être le lieu d'une conciliation, sinon d'une harmonisation de nos pratiques disciplinaires.

Christophe Giolito

Éléments de bibliographie :

- Lucien Braun *Histoire de l'histoire de la philosophie*, Ophrys, 1973, 400p.
 André Perrin (coordonnateur) sous la dir. d'Alain Chauve *L'histoire de la philosophie dans l'enseignement philosophique*, Montpellier, CRDP, 1997, 88p.
 Christophe Giolito *Comprendre l'histoire de la philosophie*, Armand Colin, 2008, 168p.
 Bruno Poucet *Enseigner la philosophie Histoire d'une discipline scolaire 1860-1990*, CNRS éditions, 1999, 438p.

Discussion

Compte-rendu de l'atelier « *enseignement de la philosophie et histoire de la philosophie* » réunit autour de Jean-Jacques Guinchard, animateur, et Christophe Giolito, invité.

Les propositions de réflexions communes sur les conceptions de l'histoire qu'impliquent nos pratiques d'enseignement, présentées par l'intervenant, sont débattues. Celui-ci insiste sur l'importance d'une instance collective d'appréciation. Il s'agit moins d'exposer soi-même la conception qu'on croit fonder son propre enseignement, que de soumettre une séquence de cours à l'appréciation d'autres enseignants chargés d'explicitier les présupposés mis en œuvre. On convient que toute pratique de la philosophie dans l'enseignement secondaire suppose que les œuvres aient peu ou prou un objet commun. C'est l'hypothèse dont procède aussi le manuel *La philosophie comme débat entre les textes* de José Médina, Claude Morali et André Sénik. Comme le reconnaît ce dernier, cela conduit à admettre une réalité commune, un objet que toutes les philosophies peuvent se donner en partage. C'est aussi le principe de la *philosophia perennis*. On pratique donc tous l'histoire de la philosophie, et on se réfère donc tous volontiers à une conception relativiste de l'histoire de la philosophie, ce qui rend incompréhensible la condamnation habituellement rencontrée chez les professeurs de l'histoire des idées et en quelque façon de l'histoire de la philosophie.

Christophe Giolito rappelle que la position officielle (exprimée dans le fascicule *L'histoire de la philosophie dans l'enseignement philosophique*, Montpellier, CRDP, 1997) est moins celle d'une condamnation que d'une subordination de l'histoire de la philosophie. Il convient donc de s'entendre : si l'histoire de la philosophie est considérée comme dangereuse, ce n'est pas en tant qu'elle favorise le débat, et par suite la réflexion, entre les œuvres, les textes, les professeurs et *in fine* les élèves, mais c'est dans la mesure où elle pourrait être réduite à des données historiques susceptibles d'apprentissage. Il convient de remettre en cause l'idée selon laquelle l'apprentissage obère, inhibe ou limite la réflexion ; c'est ce que fait Jean-Jacques Rosat dans son article du recueil *Les connaissances et la pensée* (Bréal, 2003). On convient, en prenant appui sur le témoignage de notre collègue italien, que l'apprentissage scolaire peut être séparé de la réflexion tout en fondant une spéculation qui relève de l'effort d'une pensée autonome.

Les positions que nous adoptons renvoient à la question de l'éclectisme : né à l'époque de Leibniz, qui le fait sien, il est revendiqué en France essentiellement par Victor Cousin. Dans toutes ses versions, l'éclectisme se définit comme l'effort pour réunir des éléments empruntés à des doctrines différentes ; il suppose toujours le recours à un principe posé comme supérieur, qui permette d'effectuer la sélection des données composites qui sont réunies. Peu ou prou,

nos pratiques supposent une forme d'éclectisme. Pourtant nous avons également le sentiment que, depuis une vingtaine d'années, les professeurs dissocient leur mission pédagogique d'un engagement philosophique explicite. Désormais l'enseignant de philosophie se reconnaît plus volontiers dans une position de neutralité.

Jusqu'où cette neutralité peut-elle être assumée par le professeur, notamment lors des propositions de correction qu'il présente à sa classe ? On convient qu'une position doit être prise explicitement lors du traitement d'un sujet par le professeur ; celui-ci peut alors insister sur le fait qu'il ne s'agit que de celle qui convient en l'occurrence ; même s'il l'adopte, elle peut être remise en cause ; c'est l'occasion de rappeler aux élèves la pluralité de traitements possibles pour un sujet. Cette attitude n'exclut pas que l'enseignant adopte parfois une position claire, qu'il soumette alors à la discussion. Le risque de cette pratique est toutefois de ne pas ouvrir le débat, les élèves n'ayant généralement pas les moyens de s'opposer à la perspective qui a été présentée par le professeur comme synthétique.

Au terme d'un dernier tour de table, les participants parviennent à des positions consensuelles, que les animateurs du débat formulent en ces termes :

- il y a des connaissances philosophiques ;
- elles doivent être situées historiquement ;
- cette historicisation n'empêche pas la réflexion, elle la favorise.

Sur ce sujet voir également dans le Rapport de l'Inspection Générale de Philosophie « *État de l'enseignement de philosophie en 2007-2008* », les pages « *Quelle philosophie est enseignée ?* », et notamment le paragraphe intitulé « *Notions et problèmes, leur rapport à l'histoire* » (rapport disponible sur le site de l'ACIREPh - www.acireph.org - rubrique actualité)

La philosophie en Première : quelques difficultés notables

Sébastien Charbonnier

Dans le cadre d'une recherche sur l'enseignement de la philosophie, j'ai eu l'occasion de suivre des élèves qui avaient bénéficié d'une expérimentation d'enseignement de la philosophie en Première. Ce cadre inédit n'était pas l'objet des problèmes qui m'intéressaient. Néanmoins, à l'aune du futur institutionnel de l'enseignement de la philosophie, il me semble intéressant de partager les réflexions et les doutes que j'ai rencontrés au contact de ces initiatives heureuses.

Je le dis aussitôt : membre de l'ACIREPH, je n'ai que des *a priori* favorables pour un élargissement de l'enseignement de la philosophie, étant profondément attristé par les arguments de la maturité, du couronnement, de l'indivisibilité, etc., qui furent souvent invoqués pour s'opposer à toute sortie de la philosophie hors de la Terminale. Je le dis pour souligner que les interrogations soulevées dans cet article ne sont pas des attaques contre l'enseignement de la philosophie en Première, mais la description de difficultés bien réelles avec lesquelles il semble falloir compter. J'espère qu'elles seront l'objet d'intenses discussions et concertations entre les professeurs de philosophie. J'espère que ces quelques remarques permettront de fournir des éléments de problématisation et de clarification des difficultés inédites auxquelles sera confronté un enseignement de la philosophie sur deux ans... sans quoi l'élargissement de l'enseignement de la philosophie risque de devenir une gageure.

1. Les circonstances à l'origine de ces remarques

Afin de situer le cadre expérimental des éléments apportés, je précise qu'il correspond à une enquête de terrain d'un an, enquête qui s'inscrit dans un travail de recherche philosophique - et non psychologique, sociologique ou historique. J'ai pu observer des cours et faire des entretiens collectifs avec les élèves des cours observés. J'ai ainsi côtoyé trois classes de filières générales - une L, une ES et un S - et trois de filières techniques - deux STI, de spécialité différente, et une STL - dans des lycées de profils variés. Or, un des lycées était le cadre d'une expérimentation d'enseignement de la philosophie en Première.

A l'aune de cette enquête, je vois quelques points heuristiques qui méritent une attention particulière dans la perspective d'une institutionnalisation de l'enseignement de la philosophie en Première. Ces remarques sont suscitées par l'expérimentation suivies dans un des lycées, mais aussi indirectement enrichies par d'autres entretiens réalisés avec des élèves de

Terminale n'ayant pas bénéficié de l'expérimentation - et la parole *de choix* des redoublants : boîte noire de l'enseignement de la philosophie en ce qu'ils posent déjà le problème majeur à venir qui est celui de l'articulation entre deux années, entre deux professeurs de philosophie.

Il ne s'agit en aucun cas d'une vue synoptique : mon regard a porté sur une seule année et s'est finalement concentré sur quelques classes. Si ce n'est pas une vue d'ensemble sur l'enseignement de la philosophie, ce n'en est pas moins le relevé significatif de difficultés inédites pour un enseignement dont le cantonnement sur une seule année a permis une *longue absence* d'interrogation et de concertation entre ses acteurs. A ce titre, les tentatives courageuses des enseignants de se lancer dans une telle aventure donnent à voir l'inconscient d'une profession dont la solitude est devenue une manière d'être. Entendons-nous, ce fut le projet d'une équipe, solidaire, ouverte, partageuse : mais cela n'en rend que plus frappant certains blocages, pourtant décisifs, concernant l'*articulation* entre deux enseignements successifs.

Des quelques remarques que je propose à la réflexion de chacun, les premières concernent les conditions d'existence d'un enseignement avant la Terminale, les secondes posent la question de l'articulation entre des enseignements successifs.

2. La discipline philosophique est-elle enseignable avant la terminale ?

La situation de gratuité, voulue par les professeurs dans le cadre de l'expérimentation, apparaît comme un paradoxe difficile à gérer dans un système où l'évaluation est reine. Le témoignage des élèves est unanime sur ce point : même s'ils reconnaissent l'aliénation que cela suppose, ils s'estiment incapables de travailler sans la perspective de la double fonction de repère (où en suis-je par rapport à cette discipline ?) et de récompense (vais-je m'investir dans cette discipline ?) de l'évaluation scolaire.

Le refus, par les professeurs, de l'évaluation régulière apparaît motivé par un principe de bon sens : lorsqu'on consacre déjà très peu de temps à une « découverte », « initiation », « préparation » à/de (l'enseignement de) la philosophie - le choix d'une terminologie absolue ou relative n'est pas anodin, je n'entre pas dans ce problème. Dans ce que j'ai pu suivre, une heure était consacrée à la philosophie dans l'emploi du temps des classes de Première. On comprend que, dans un cadre si étroit, l'évaluation - lourde à la fois dans le temps passé avec les élèves et dans l'organisation du travail professoral - soit quasi inexistante. Néanmoins, cette situation inédite pour des élèves habitués, trop habitués, à être « notés » en permanence, s'avère difficile à gérer. Le rendez-vous hebdomadaire d'*une* heure de cours, même expérimentale, même sympathique, n'enlève rien aux réflexes habituels des élèves.

De ce point de vue, la périodicité clairsemée fonctionne comme un obstacle rédhitoire : une heure hebdomadaire est vécue comme une marque de discrédit par les élèves, qui estiment *tous* qu'il faudrait deux heures pour que l'enseignement puisse avoir un sens. Symboliquement, l'importance des

matières est souvent corrélative au volume horaire dans l'emploi du temps. Là-dessus, les élèves sont très convaincants, multipliant les arguments ; par exemple : si déjà une heure par semaine est un horaire très faible et rare dans les emplois du temps, que dire quand la discipline est en plus nouvelle ? Ainsi, la petitesse de l'horaire décrédibilise la discipline, stigmatisée d'emblée comme marginale. Deux heures restent d'ailleurs un minimum de crédibilité : les élèves n'hésitent pas à faire sentir qu'une telle médiocrité de visibilité les influence grandement dans l'estime qu'eux-mêmes portent à la discipline.

Exemple. Des élèves de Terminale Littéraire parlent... J'en ai rencontré qui avaient eu la chance de côtoyer la discipline reine de leur filière dès la Première. Or, ces élèves ont presque regretté cette rencontre précipitée. C'est au point que l'expérimentation a eu un effet pervers : les élèves étaient inquiets d'être en L, redoutant l'année de Terminale où ils allaient avoir cette matière phare au bac alors qu'elle leur semblait terriblement floue voire inintéressante pendant l'année de Première. Bref, une découverte de la philosophie au rythme hebdomadaire malingre semble presque pire que pas de philo du tout... C'est un effet pervers de l'extension de l'enseignement de la philosophie qui mérite d'être noté : la baisse du volume horaire dans l'emploi du temps d'une année entraîne un jugement scolaire défavorable sur la discipline. Non sérieuse, simple discussion, distraction, etc., l'état d'esprit repose alors entièrement sur les facteurs d'intéressement au moment du cours, sans arrière-plan symbolique. Il faudrait peut-être faire confirmer par l'A l'idée qu'il s'agit du côté payant ou pas de l'opération ?

S'il est néfaste de jouer sur le prestige symbolique de la discipline, il peut être dommage de perdre l'effet de rupture et d'importance que lui conférait sa concentration dans l'année Terminale. C'est un argument classique des opposants à l'extension de l'enseignement de la philosophie, qu'il semble falloir entendre sérieusement. Néanmoins, ces remarques n'impliquent pas le démenti qu'attendent ces opposants. Elles signifient simplement que le temps consacré par « rencontre » ne doit pas se résumer à un « bouchage de trou » dans l'emploi du temps. Les élèves suggèrent eux-mêmes qu'une concentration de plusieurs heures à un rythme semi-mensuel aurait déjà paru plus crédible et plus efficace en terme de visibilité dans leur emploi du temps. La question ne se réduit donc pas à choisir entre un enseignement sur deux ans ou un an, mais concerne plus généralement la *concentration* intra-annuelle des horaires. Il y a donc deux problèmes distincts concernant l'extension de l'enseignement de la philosophie : entre les années scolaires et au sein de l'emploi du temps pendant une année.

Quoi qu'il en soit, pour revenir à l'évaluation, le professeur est obligé de « se donner » entièrement, faute de quoi il perd la classe. Les observations que j'ai effectuées de ces cours sont sans appel : les professeurs ont beau avoir un charisme certain, une capacité à entraîner les élèves avec eux, ils sont acculés à devenir fil de féryste : la moindre contre-performance devient synonyme de perte d'élèves. Et malgré un dévouement fort du professeur, la perte de quelques éléments suffit à déstabiliser le cours - et il n'est pas rare de voir que, malgré un cours généreux et dynamique, quelques élèves boudent

ostensiblement l'opportunité qui leur est offerte. Notons qu'il s'agissait à chaque fois de Première L et ES, qui ne sont pas, *a priori*, les moins intéressés « scolairement » parlant.

En bref, si le pari d'un cours gratuit et généreux est beau et a une forte dimension symbolique - existence d'un cours qui a fonction critique déjà par son décalage avec les autres matières -, les élèves ne semblent pas l'apprécier comme tel. Les plus lucides disent même que, d'un côté ils comprennent l'enjeu d'une absence d'évaluation mais que, de l'autre, pris dans la tourmente d'un système où il faut marquer des points et se démarquer, ils se savent incapables d'accorder crédit et temps à un cours qui ne dispenserait pas une récompense pour le travail accompli. En même temps, cela conforte l'idée qu'il faut sans doute envisager d'autres modes d'évaluation que la dissertation ou le commentaire de texte pour des élèves de Première. Ce point est très lié à celui de la charge horaire. Il paraît clair qu'on n'aura rien gagné à une extension de la philosophie hors de son bastion terminal si c'est pour semer quelques heures éparses, qui auront pour fonction perverse de créer une méfiance *a posteriori*, en connaissance de causes, vis-à-vis d'un enseignement qui jouait jusque-là sur l'effet de nouveauté.

3. L'articulation entre deux années, entre deux professeurs : une donnée nouvelle pour l'enseignement de la philosophie

Un paradoxe surgit par rapport à l'extension de l'enseignement de la philosophie. A écouter les élèves « classiques » de Terminale - qui n'ont pas bénéficié d'un enseignement de la philosophie en Première -, nombreux sont ceux qui, découvrant la philosophie uniquement dans cette dernière année du secondaire, regrettent de ne pas avoir pu suivre un tel enseignement plus tôt, au moins dès la Première. Le repère, pour ces élèves, est le contenu des cours de philosophie en Terminale.

Pourtant, au vu de l'attitude des élèves de Première qui bénéficient de l'expérimentation, on ne note pas un enthousiasme aussi flagrant. Pourquoi ? Il y aurait là comme un paradoxe plus général : chez certains, on remarque un regret rétrospectif de ne pas avoir eu quelque chose plus tôt ; chez ceux qui l'ont, on ne note aucun étonnement, voire un sentiment blasé d'évidence... On pourrait faire un parallèle avec les élèves de lycée professionnel qui revendiquent le droit d'avoir de la philosophie, se sentent lésés, etc. ; attitude qui contraste avec l'ennui voire le mépris de nombreux élèves des sections générales et technologiques vis-à-vis du cours de philosophie en Terminale.

De manière plus précise, on peut suggérer que l'attitude plus mitigée des élèves de Première ayant un cours de philosophie, en contraste avec les revendications des élèves de Terminale qui n'y ont pas eu le droit, repose peut-être sur le *contenu* des cours de philosophie. Loin d'être identiques à ce qui se fait en Terminale, les expérimentations profitent du cadre qui est le leur pour explorer des approches propédeutiques, plus volontiers réflexives voire métaphilosophiques - du genre : qu'est-ce que la philosophie ? Cette exploration préalable n'a pas la faveur des élèves, qui préfèrent dans la majorité les

questionnements sur des thèmes concrets. Les élèves sont les premiers à vouloir « rentrer dans le vif d'un sujet » : toute préparation en termes de culture, de logique, d'argumentation, de vocabulaire est vécue comme pénible et scolaire, les éloignant de la philosophie et leur faisant redouter l'année de Terminale.

Ceci conduit à poser un problème fondamental : que peut-on et que veut-on faire en Première ? Cette question prépare et conditionne le problème de l'articulation entre les deux années.

3.1. La finalité d'un enseignement et le problème des « acquis »

Le terme d'« acquis » est-il adéquat pour penser l'enseignement de la philosophie ? Il peut, au moins dans un premier temps, suggérer deux problèmes. Premièrement, y a-t-il des acquis nécessaires pour pouvoir philosopher, c'est-à-dire des sortes de pré-requis, culturels ou logiques ? Deuxièmement, peut-on parler d'acquis philosophiques, au sens où on pourrait fixer clairement les objectifs de l'année de Première qui fonctionneraient ensuite comme des acquis pour l'année de Terminale ?

On peut tenter de répliquer la seconde questions sur la première en disant que l'objectif de l'année de Première serait justement de baliser et récapituler les acquis afin de préparer l'année de Terminale. C'est une manière d'éviter le problème de la progressivité de l'enseignement « proprement » philosophique en continuant à confiner celui-ci à la Terminale.

Quoi qu'il en soit, les professeurs que j'ai suivis ont plutôt cherché à préparer à un mode de réflexion nouveau, avec ses concepts, ses méthodes. Les élèves entretenus répètent à l'envie que la philosophie est une attitude de questionnement perpétuel, en droit infini, ironisant presque sur le fait qu'il leur serait difficile d'avoir oublié ce qui fut un message hautement redondant de l'année de Première. Le but de l'année de Première n'était donc nullement d'« entamer » le programme de Terminale, ni même d'encombrer les esprits avec des connaissances d'histoire de la philosophie.

Sur ce point, le verdict des élèves est sévère : l'année de Première n'a servi à rien. Tous estiment avoir repris à zéro en Terminale et n'avoir rien retenu de l'année de Première. Nous disons bien : *consciemment, il n'y a pas d'acquis*, ce qui ne préjuge rien des effets réels de la fréquentation précoce avec le questionnement philosophique. Mais lorsqu'ils sont interrogés sur les possibilités d'une familiarisation même sporadique avec les problèmes philosophiques, qui leur aurait peut-être permis de progresser ensuite plus vite au cours de l'année de Terminale, les élèves sont sceptiques...

De ce point de vue, on peut souligner des suggestions normatives des élèves : l'approche adéquate devrait se situer en contraste avec deux « dérives », bien perçues par les élèves. La première correspondrait à l'approche méta-philosophique, ou la propédeutique interminable : qu'est-ce qu'un philosophe ? quelle attitude adopte-t-on quand on philosophe ? etc. C'est souvent une manière qui semble intéressante aux professeurs mais qui, de fait, ennuie les élèves. Faute d'être évocateurs, ces préliminaires formels sont vides

de sens pour les élèves, qui préfèrent de beaucoup *pratiquer* cette nouvelle discipline pour l'apprendre. La seconde alternative, plus volontiers encyclopédique, reviendrait à vouloir brasser la supposée culture générale des élèves, acquise au cours de leurs études secondaires : on révise le mythe, on évoque l'autobiographie et les problèmes que pose la Révolution Française. Cette tentative, ô combien légitime, d'établir des ponts avec des matières qui leur sont plus familières se fait au détriment de la philosophie. Discipline nouvelle, la philosophie s'éparpille aussitôt dans l'esprit des élèves à vouloir pactiser avec le français, l'histoire, etc. On assiste à une dissolution alors que la philosophie doit signaler son originalité - au sens neutre - pour exister aux yeux des élèves. Dit autrement, la mission de récapitulation souffre de réactualiser les pénibilités et les erreurs du système scolaire : la philosophie se voit alors affectée, par association, de toutes les passions tristes que l'enseignement scolaire a pu susciter chez les élèves. Où l'on voit que le couronnement est donc une tâche aussi prétentieuse que dangereuse. En résumé, dans les deux cas l'image de la philosophie est extrêmement floue : ergoterie abstraite ou récapitulation de ce qui a été oublié.

Les élèves estiment qu'ils préfèrent ne faire que peu de choses, mais le faire tranquillement, de manière philosophique - c'est-à-dire avec la lenteur que suppose le travail sur les clichés et les préjugés. Il semble donc que le peu de temps imparti et la nouveauté de la discipline favorisent deux autres visées : partir d'exemples concrets qu'on prend le temps d'analyser - le passage du concret aux concepts tenant le plus souvent du court-circuit pendant l'année de Terminale - et se limiter à quelques thèmes forts - pris ou non dans le programme de Terminale.

La grande question est effectivement : quel rapport un enseignement de la philosophie en Première peut-il nouer avec celui de la Terminale ?

3.2. L'enseignement de la philosophie en terminale en bénéficierait-il ou en pâtirait-il ?

Si l'année « phare » reste la Terminale, il faut se demander quelle finalité serait celle de l'année de Première. Quelle serait son rôle *par rapport* à l'année de Terminale : initier, préparer, faciliter, accélérer, alléger, etc... Dans tous les cas, des difficultés précises vont naître et se cristallisent autour de la nécessité, inédite pour l'enseignement de la philosophie, d'une *coordination* !

En effet, avoir deux professeurs différents entre la Première et la Terminale brise le sentiment de continuité. Faute d'une mise en commun entre les professeurs, les divergences se multiplient. Les élèves auront-ils vu les mêmes choses en Première ? Quelles méthodes leur aura-t-on prescrites ? A titre d'exemple, les élèves ayant bénéficié de l'enseignement expérimental de la philosophie en Première ont vécu ces divergences puisqu'ils ont deux professeurs différents - le cas inverse n'est certes pas impossible, notamment dans les lycées à faible effectif. Ce changement a entraîné un sentiment de nouveau départ, de recommencement, plus que de continuité. Ceci est plus qu'une hypothèse : c'est une suggestion des élèves eux-mêmes.

Il ne s'agit aucunement de blâmer les enseignants, mais de reconnaître une difficulté complètement inédite pour la profession, pour qui l'isolement dans l'année terminale du second cycle n'a jamais rendu nécessaire une réflexion commune et explicite sur les pratiques. Chacun pouvait faire ce que bon lui semblait, étant entendu qu'aucun collègue ne l'avait précédé ni ne le succéderait... La difficulté relève quasiment d'un refoulement de la profession. De fait, dans le cadre de l'expérimentation que j'ai suivie, la cohérence des démarches et des thèmes pédagogiques ne semble pas avoir été assez prise au sérieux par rapport aux possibilités de continuité avec la Terminale. Des finalités ont-elles été positivement déterminées pour cette année de Première, par rapport à ce qu'elles pouvaient apporter à l'enseignement « classique » de la Terminale ?

La situation d'un enseignement sur deux années pose donc une difficulté un peu inquiétante à la discipline philosophique : comment va-t-on articuler des cours où le flou du programme et le refus de considérations pédagogiques a entraîné une longue tradition de libéralisme idéologique ? Le problème est concret et bien réel du point de vue des élèves : non seulement il n'y a pas forcément d'« acquis », mais ils ont surtout le sentiment de devoir désapprendre certaines choses. Ce déchirement entre des consignes parfois contradictoires d'une année sur l'autre vient probablement du fait que la philosophie cristallise plus que d'autres disciplines le rapport « maître-élèves » qui fait écran à la conduite, en équipe pédagogique, d'analyse de pratiques en vue de s'accorder sur les plus pertinentes. A ce titre, le cadre expérimental de l'enseignement en Première n'a pas forcément libéré les imaginations du point de vue de la situation habituelle d'isolement qui est celle du professeur de philosophie. Ceci nous apparaît comme un problème clef : si un cadre expérimental n'a pas su libérer les imaginaires pédagogiques des professeurs, il est à craindre qu'un cadre institutionnalisé de l'enseignement de la philosophie en Première ne soit encore plus à même de corseter les enseignants. On risque alors d'assister à un décalque pur et simple, un glissement de l'enseignement de la philosophie en Terminale vers la Première. Ainsi, la positivité d'un cadre nouveau, sur deux ans, avec toutes les possibilités que cela offre, risque d'être tuée dans l'œuf. Je ne m'attarderai pas sur les cas que j'ai pu suivre, mais les manières de préparer les cours, la liberté implicite des thèmes que chaque professeur choisissait d'aborder, l'absence de concertations, etc., tous ces éléments ont rendu la réappropriation de ce qui avait été fait en Première *impossible* au cours de l'année de Terminale. Plus : il n'est pas venu à l'idée des professeurs de compter sur ce qui avait pu être fait en Première. On retrouve, dans une certaine mesure, l'attitude des professeurs de CPGE qui considèrent souvent comme nul et non avenu l'enseignement reçu en Terminale, ne pouvant compter sur une mosaïque trop disparate, et des consignes de méthodes trop contradictoires. Ce phénomène de déni de ce qui a été fait et vu par un collègue va-t-il se reproduire en Terminale, en cas d'extension de l'enseignement de la philosophie en Première ?

Cela signifie que, faute de mise en commun des pratiques et des objectifs, les professeurs de philosophie incarnent, à leur insu, une certaine forme de

relativisme : ils font subir aux élèves des contradictions de point de vue, infécondes parce qu'arbitraires. Ces styles différents, choix personnels - doit-on parler de lubies ? la frontière étant parfois difficile à tracer - décrédibilisent la discipline. Ce problème - le plus difficile à résoudre parce que cristallisant toutes les passions du corps des professeurs de philosophie - est conforté par un autre public : les redoublants, que j'ai pu rencontrer dans d'autres lycées. Ces élèves étaient d'autant plus intéressants que leur redoublement les faisait côtoyer deux professeurs de philosophie différents. En cela, ils constituent un panel de choix - jamais étudié comme tel ! a-t-on peur de ce qu'on y découvrirait ? - pour l'enseignement de la philosophie : *quid* des vertus supposées du redoublement lorsqu'il s'agit du cours de philosophie ? Reprise, complémentarité, continuité, approfondissement ?... Malheureusement, ces élèves ont été des *victimes* de cette situation, bien loin d'en avoir tiré un enrichissement. Ils étaient obligés de se replier sur des attitudes de choix - par disjonction exclusive - et jamais ils n'ont pu vivre ce redoublement comme une complémentarité. Une expression revient régulièrement et systématiquement dans la bouche des redoublants : « ça dépend du prof ». Aucune réflexion, aucun point soulevé sur les multiples aspects de l'enseignement de la philosophie, abordés lors des entretiens collectifs, n'échappe à cette litanie sceptique des redoublants. Autrement dit, il semble qu'avoir deux professeurs de philosophie entraîne des handicaps pédagogiques plus que cela n'aide à la formation philosophique... Ce point mérite une attention d'autant plus vive dans le cadre de la formation continue des professeurs de philosophie qu'on est assuré que la solution ne peut pas être institutionnelle : aucun texte, aucun B.O. ne peut quoi que ce soit contre ce qui relève d'un problème de mœurs professorales.

Pour conclure, je veux insister sur le fait que ces remarques essaient d'ouvrir un questionnement sur les difficultés inévitables auxquelles on ne peut qu'être confronté dans une situation inédite. Elles ne sont aucunement un constat accablant sur l'extension de l'enseignement de la philosophie en Première. En effet, je tiens à souligner, pour terminer, que j'ai été heureusement étonné par les louanges des élèves vis-à-vis de leurs cours de philosophie. J'ai eu la chance d'entretenir de m'entretenir avec des élèves heureux des cours de philosophie qu'ils recevaient et aimant leur professeur de philosophie. Ce réquisit, voulu comme tel dans la démarche expérimentale de mon enquête, ne fait que renforcer, me semble-t-il, la teneur des remarques faites par les élèves - qu'on ne peut pas taxer de « rancuniers » ou d'« aigris » vis-à-vis d'un cours qui les aurait laissés insatisfaits. C'est pour cette raison que je me sens autorisé à souligner les difficultés de l'extension de l'enseignement de la philosophie, confiant que celles-ci sont bien d'ordre général et non circonstanciel - et peuvent donc enrichir une réflexion en vue d'une éventuelle institutionnalisation de l'enseignement de la philosophie sur deux ans.

Sébastien Charbonnier, septembre 2008

Nous avons demandé l'an dernier à Sébastien Charbonnier de relater son expérience d'enseignement de philosophie en Première - l'article paraît avec retard, nous le prions de nous en excuser.

*Nous en profitons pour signaler aux lecteurs de Côté-Philo la parution de son livre **Deleuze pédagogue** aux éditions L'Harmattan*

Texte de la 4e de couverture :

« Deleuze pédagogue » : pourquoi ce titre ? S'agit-il de rallier un grand philosophe, malgré lui, aux causes du pédagogisme ? Loin de ces stériles débats, hors des alternatives malheureuses, cette enquête sur Deleuze espère faire fonctionner un pan essentiel de son œuvre concernant la dimension intrinsèquement problématique de la pensée, et voir que cet Apprentissage essentiel en la pensée, qui est la pensée elle-même, conduit à des perspectives riches sur la question de l'enseignement.

Lorsque Deleuze est interpellé sur le terme « professeur » dans l'Abécédaire, celui-ci remarque en premier lieu : « J'ai aimé profondément faire cours. » Pendant les minutes qui suivent, on réalise que Deleuze est riche d'une grande réflexion concernant l'enseignement de la philosophie. D'ailleurs, ses talents de professeur sont connus et reconnus ; mais au-delà de ce constat sur la personne, les concepts de Deleuze - et Guattari - peuvent-ils fonctionner pour l'enseignement comme tel ? Cela ne semble pas aller de soi, puisqu'on entend parfois dire qu'ils seraient élitistes, irréalistes, en tout cas inutiles pour toute réflexion sur l'enseignement de la philosophie, à cause de la définition « héroïque » ou « artistique » de la philosophie comme création de concepts...

Face à l'apparent manque d'efficacité de certaines positions de Deleuze, ce livre essaie d'explicitier au maximum le caractère sensé de concepts qui s'opposent frontalement au bon sens pédagogique. Le souci de faire comprendre et de dédramatiser une philosophie déjà dramatique dans son essence incite à parcourir l'écart fécond entre l'aspect a priori contre-intuitif de ses thèses pour l'enseignement et le fond proprement pédagogique de toute sa philosophie.

<http://www.editions-harmattan.fr>

Lecture

Nous publions ce compte rendu de lecture avec l'autorisation de Nouveaux Regards (revue de l'Institut de recherche de la FSU), parce que le livre de Jean-Pierre Terrail intéresse grandement les professeurs de philosophie confrontés à de sérieuses difficultés de langue chez un certain nombre d'élèves.

Jean-Pierre Terrail, *De l'oralité. Essai sur l'égalité des intelligences*, La Dispute, septembre 2009

Livre-éclairer. Nous vivons dans l'évidence de la supériorité de l'écriture, seule à même de propager la science, de favoriser son mode d'être. Jusqu'à oublier que ce n'est pas en écrivant que nous apprenons à raisonner mais en parlant, par immersion dans le bain de langage qu'implique toute société. Les recherches récentes dans différents domaines étayent désormais l'hypothèse que c'est dans et par l'oralité que se forme la pensée, dans toute civilisation. Elles rendent caduque l'idée, longtemps soutenue par l'anthropologie, et mise en forme par Rousseau, que l'être humain se développe sur un axe qui va du sentiment à la raison, du poétique au scientifique. Car le langage oral, partout, témoigne des deux modalités : le goût des sons qui donne le vouloir parler (il faut relire Saussure) et l'aptitude au raisonnement (à ne pas réduire aux formes que lui donne notre culture écrite). C'est l'union des deux qui fait du langage ce qui nous permet de reconnaître le déjà connu et de formuler le nouveau. L'influence de la théorie de Piaget (les stades du développement de l'enfant allant du concret à l'abstrait), méconnaissant gravement le fait linguistique, barre une pensée psycho-pédagogique qui puisse ne plus opposer l'oral et l'écrit mais explorer leurs ressources respectives. Si l'oralité n'est plus la forme faible de l'expression, si on réalise que « dès que l'enfant commence à parler, il entre dans l'abstraction, le raisonnement et la réflexivité » (p. 230), alors la question se pose de savoir pourquoi nous ne parvenons pas à vérifier en tout être cette aptitude et à la cultiver. Jean-Pierre Terrail, combattant de longue date l'idée que les raisons d'un échec scolaire de masse soient à rechercher hors de l'institution scolaire, appuie avec ce livre la naissance de nombreuses réévaluations théoriques et pratiques.

Christine Castejon

Au fil des numéros, Côté Philo aborde divers aspects de la culture et du métier de professeur de philosophie ; le journal constitue ainsi un instrument d'information et de réflexion régulièrement alimenté et renouvelé. Selon les livraisons, nous proposons ainsi :

- Des informations institutionnelles et l'éclairage qu'elles nécessitent
- Des *Dossiers* sur des problèmes importants et faisant débat
- Des *Notes de lecture* à vocation pédagogique
- Des synthèses sur un champ ou un philosophe, proposées par des chercheurs
- Des pratiques pédagogiques de terrain (*En classe*)
- Des articles sur l'enseignement de la philosophie à l'étranger
Etc.
- Ainsi que des *Humeurs* qui parfois s'imposent...

