

Quand les lycéens sont correcteurs

Hélène DEGOY

Contribution au Colloque de l'ACIREPh "*La dissertation de philosophie en terminale: Épreuve de réflexion, modèle à réfléchir*" - Octobre 2000 –repris in *Côté-Philo*

Dans le cadre de la recherche de Patrick Rayou à l'INRP entre 1988 et 2000 une expérience a été conduite en 1998 au Lycée Paul Eluard auprès des élèves. Il s'agissait de vérifier ce qui se passe côté élèves dans la transaction avec les enseignants sur la dissertation de philosophie.

La dissertation, objet de transaction

Cette recherche montrait en effet que la dissertation de philosophie est une construction sociale : dans le discours enseignant elle se présente comme le lieu essentiel où se joue la philosophie, pratique de réflexion personnelle cultivée et problématisée. Mais ce modèle reste formel chez les élèves, idéal, et ne régule pas réellement une dynamique de travail ; leurs devoirs sont des montages relevant de logiques hétérogènes : patchworks d'expérience vécue, d'expression visant l'authenticité, de bouts de cours et de citation-révères qu'ils font tenir ensemble par des plans préfabriqués répondant pourtant à toutes les lois formelles du genre. Les élèves ne font pas ce qu'ils voudraient et ne disent pas ce qu'ils pensent

De leur côté, par souci de justice et de réalisme, les enseignants sont amenés à évaluer tout autre chose que ce qu'ils attendent, et la dissertation fait ainsi l'objet d'une transaction qui n'est explicitement voulue comme telle ni par les uns ni par les autres.

L'expérience au Lycée Paul Eluard se proposait donc de vérifier qu'il n'y a cependant pas à incriminer une mauvaise volonté ou un refus de travail de la part des élèves dans leurs difficultés à produire des devoirs répondant aux attentes des correcteurs : ils connaissent parfaitement bien les normes auxquelles ils seront évalués, et s'efforcent en général d'y satisfaire dans la mesure du possible. Mais s'y oppose la logique de leur socialisation au lycée (ne sacrifier à l'investissement scolaire que le strict nécessaire, la nécessité de ne pas déroger aux normes de leur groupe de pairs, la préservation de leur personne vécue comme authentique...). Il fallait s'assurer que les élèves intériorisent le modèle professé par leurs enseignants, alors même qu'ils en font la critique, ainsi que la critique de l'évaluation à laquelle elle donne lieu au bac ; et qu'ils ne revendiquent aucun autre mode d'évaluation (oral ou devoir écrit d'un autre type), et alors même qu'on leur propose de se dégager de ce modèle, voire d'en proposer un autre, ils en restent étroitement dépendants.

Il a donc été proposé à un jury d'élèves, d'évaluer des copies extraites d'un lot du bac STT de 1996 à Nantes. Le sujet traité était : « la conviction d'avoir raison fait-elle obstacle au dialogue ? ». 50 élèves de séries L, et 64 de STT, STI et STL ont annoté et évalué 5 de ces copies.

Les élèves correcteurs superprofs ?

La consigne donnée était : « annotez chaque copie (marge et annotation générale) sans essayer de «jouer au prof », mais en essayant de partir de l'évaluation telle que vous la concevez ; attribuez leur une note sur 20 ; proposez des critères pour une évaluation juste au Bac. » Le tableau ci-dessous présente les notes attribuées par les élèves des différentes séries à l'une d'entre elles :

Correcteur	8
TL2	7
TL3	4,9
Élèves de L ensemble	5,6
STI	12,8
STT	8,1
STL	5,6
Élèves	8,4

Les élèves de L classent les copies dans le même ordre que le correcteur du Bac, mais notent systématiquement plus bas, se refusant à ouvrir vers le haut l'échelle de notation : 5 points d'écart pour la meilleure copie, et l'égalisant presque pour la plus basse, 2.4 points de moins sur la copie qui nous intéresse.

Cette sévérité peut dans une certaine mesure être attribuée au manque de familiarité d'une copie de STT pour des élèves de L. Mais ils avaient été avertis de la section concernée, de l'horaire du cours de philosophie, et dans ce lycée comprenant de nombreuses classes technologiques ils ont parmi elles de nombreux camarades, avec qui ils ont notamment vécu la classe de seconde, et qu'ils n'ont en général pas perdus de vue, les relations d'amitié ne devant pas se juger à l'aune de la valeur scolaire. Il faut donc plutôt expliquer cette sévérité par un surmoi évaluateur particulièrement intransigeant, ayant parfaitement intégré les critères auxquels doit satisfaire une dissertation, le caractère trop récent de ces connaissances et l'absence d'expérience de correction ne leur permettant pas de les relativiser : ils notent comme leurs enseignants noteraient au Bac s'ils ne transigeaient pas.

Des critères fétichisés :

De même quand il s'agit de mettre en œuvre leurs critiques à l'égard de l'évaluation au Bac : les jeunes correcteurs reproduisent les façons d'évaluer dont ils ne peuvent se défaire. Leurs remarques sont d'autant plus acerbes qu'elles portent sur des aspects formels : orthographe, organisation des paragraphes, caractère visible du plan... Reviennent en leitmotiv des formules incantatoires dont on peut se demander si elles ne cachent pas de véritables incompréhensions fondamentales : par exemple «pas de problématique » en introduction, mais personne ne formule un critère explicite pour apprécier une problématique : il doit y avoir une problématique, cela semble magique. Le reproche d'être hors de la philosophie est lui aussi très récurrent, sans qu'un critère sûr de reconnaissance du caractère philosophique soit proposé : la philosophie, ça se voit ou ça ne se voit pas ! Classique aussi le reproche de confondre argument et exemple, sans que la nature de l'argument soit jamais explicitée ; ou de ne pas faire de transition, sans que le rôle des transitions soit défini. Mais le reproche le plus fréquent est celui du hors-sujet, de façon quasi mécanique souvent, et parfois sans aucun

discernement, ce qui manifeste bien à quel point les obsessions des lycéens correcteurs rejoignent les paniques des dissertateurs sur l'assurance de bien cerner un sujet.

Les lycéens correcteurs ressemblent donc beaucoup à leurs enseignants correcteurs, et ont la plus grande difficulté à inventer des critères plus objectifs d'évaluation.

Dans l'ensemble les critères proposés explicitement tournent autour de trois registres : la compréhension du sujet ou le hors-sujet, sa problématisation, la réponse qui y est faite ; l'organisation, logique, plan, cohérence ; et l'utilisation des auteurs et d'exemples, de façon assez hétéroclite ; parfois un registre de forme, présentation, paragraphes, langue.

A lire ces annotations de toute une classe, on a le sentiment qu'à eux tous, les élèves trouvent dans ces copies un échantillonnage de tout ce qui peut être reproché en philosophie : ce qui plutôt que de leur justesse d'appréciation, témoigne par projection de leurs propres insuffisances et de leur hantise à ne pas maîtriser ce dont ils savent si bien déceler les lacunes chez les autres. Certes, il est bien connu qu'on voit mieux ses propres défauts chez autrui, et que cela facilite la distanciation ; mais n'est-ce pas justement le manque de décentrement qui les rend si sévères, à l'égard de ceux qui en savent un tout petit peu moins qu'eux, et les empêche de lire au positif des copies tout de même évaluées au Bac à 14 (mention AB) et à 8 (peut accéder à l'oral) après un an d'apprentissage de la dissertation de philosophie ?

Très rares sont en effet les annotations positives, et elles n'amènent pas toujours leurs auteurs à creuser des écarts de notes avec les copies aux défauts incriminés, soit que ces défauts recouvrent et annulent l'effet des qualités parfois décelées, soit que les élèves correcteurs, à l'instar de leurs enseignants en jurys de bac, se laissent emporter par un pessimisme ambiant du genre : tout fout le camp, il n'y a plus de dissertation de philosophie...

A défaut d'être appropriées sous forme d'exigences intellectuelles, les consignes sont donc parfaitement connues.

La logique des pairs :

Les élèves du technique évaluent de manière sensiblement différente de ceux de L : ils sont en général beaucoup moins sévères, et également moins sévères que le correcteur du Bac, quoique assez proches de celui-ci : 0.4 de plus à la copie en question. Ils montent plus haut et descendent moins bas, les notes sont donc calées différemment dans l'éventail possible. On peut penser que l'étendue plus étroite de leurs connaissances en matière de culture philosophique (auteurs et contenu de cours) leur fait apprécier plus positivement la présence de références qu'ils ne connaissent pas, et que leur maîtrise incertaine de la méthode en dissertation les rend moins critiques à cet égard ; de même on ne trouve pas l'indignation des L sur les problèmes de forme, orthographe et correction de langue. Il y a donc une plus grande proximité entre pairs qui annule l'effet de distance qu'il pouvait y avoir entre L et STT.

Mais entre les séries techniques des différences significatives apparaissent : les plus enthousiastes sont naturellement ceux qui sont le plus en difficulté à l'écrit en général (et pas seulement en dissertation) : ceux de STI, avec qui la relation est moins de parité qu'avec les STT : à cette copie permettant d'accéder tout juste à l'oral en STT et notée à 5 en STL, les STI accordent une large mention AB. L'absence de référence à des copies meilleures relativise évidemment l'exercice, mais l'effet de filière joue ici au maximum, et la dévalorisation qui affecte les élèves des séries STI à leurs propres yeux.

Les STT sont ceux qui ont évalué comme le correcteur du Bac : on peut donc penser qu'ils connaissent de façon réaliste la manière dont ils sont attendus au Bac et qu'ils s'y conforment dans leurs propres critères.

Les STL sont ceux qui ont été les plus sévères, sans doute parce que ce sont les élèves les plus en réussite dans leur filière, et qu'ils maîtrisent mieux la méthode de la dissertation.

Une copie qui ne mérite pas la moyenne pour des L mérite une mention quasi unanimement pour des STL, de même que ce qui permet d'avoir une mention en STI, ne permet que d'aller à l'oral pour des STT et ne mérite que 5 pour des STL ou des L. L'effet filière joue donc de manière significative sur l'évaluation.

Quant aux critères utilisés par les élèves du technique, on observe quelques différences : Les STI reprochent le hors sujet, l'absence de lien entre les arguments, les répétitions, le devoir ennuyeux, le langage trop complexe ou les mots superficiels, bla bla bla, trop de citation au détriment de la position personnelle. Mais connaissant mieux les difficultés surmontées ils font aussi beaucoup de compliments, et souvent sur des qualités inverses aux défauts objectés par les précédents : beaucoup d'informations et de connaissances, visibilité du travail, bonne présentation et structuration, sujet compris et réflexion pertinente. Les élèves de STI divergent plus entre eux que leurs camarades des autres séries sur leurs appréciations, mais ils n'ont jamais fait de remarques sur la langue, soit que cela leur paraisse négligeable, soit qu'ils soient eux-mêmes trop en difficulté sur ce terrain pour s'y hasarder. Dans l'ensemble d'ailleurs leurs appréciations sont brèves et prudentes, ils ne se sont pas laissé aller à jouer au prof comme leurs camarades.

Les STT sont aussi sobres que les STI mais leurs appréciations sont plus nuancées, ils sont plus attentifs aux qualités et aux défauts qui peuvent se côtoyer dans un même devoir : le hors sujet, la superficialité, le caractère vague ou confus de certains passages, et aussi la pertinence des arguments, quoique insuffisamment développés, les « bonnes idées » (expression qui revient fréquemment).

Les STL ont essayé de dépasser les remarques ponctuelles ou l'appréciation générale en tête de copie pour proposer des critères transposables sur tout devoir et ont même parfois chiffré une grille. A défaut d'originalité, ces grilles mettent en évidence des critères simples permettant de valoriser facilement des devoirs présentant des exigences minimales. On peut remarquer la valorisation fréquente du cours et des connaissances, le peu d'importance accordé aux problèmes de langue (avec lesquels ils ont eux aussi maille à partir), et l'absence totale du critère nommé « philosophique » par les L : ces élèves ne doutent jamais de la nature philosophique des devoirs en question.

Dans l'ensemble, ces élèves de séries technologiques proposent d'évaluer les mêmes registres que les L : compréhension du sujet (qu'ils n'appellent pas souvent problématique), organisation de la démonstration, connaissances (qu'ils appellent plus souvent de cours que d'auteurs, ayant sans doute moins de contacts directs avec ceux-ci, et attendant de ce fait moins de citations-décorations), mais quasiment jamais de registre de langue sur lequel ils se sentent en défaut : les qualités valorisées sont indéniablement celles qui leur paraissent accessibles.

Dans toutes les séries les élèves connaissent donc fort bien les normes que leurs enseignants utilisent pour les évaluer, et lorsqu'on leur propose de se dégager de celles-ci, alors même qu'ils les incriminent, ils ne peuvent rien proposer d'autre : les critères d'évaluation sont ainsi étroitement partagés, et faute de structurer leurs devoirs ou

d'engendrer une dynamique de travail, ces normes les hantent comme un idéal impossible. Pourtant s'il s'agit d'évaluer des pairs, la communauté d'expérience permet de tempérer la sévérité des principes, et à la justesse mathématique de la correction se substitue alors un souci de justice plus réaliste.