

# QU'EST-CE QU'ILS EN FONT ? OU : LA DISSERTATION, CONSIGNES ET TRANSACTIONS

Patrick RAYOU

---

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

---

Cette recherche<sup>1</sup> a essayé de donner aux "impuretés" qui émaillent les copies de philosophie un statut autre que celui de scories imputables aux insuffisances des élèves. Elle a pris le parti de regarder ces productions comme des tentatives de faire cohabiter des mondes différents, comme des constructions sociales en même tant qu'intellectuelles. Car accéder au cours de philosophie, c'est accéder à une discipline nouvelle en même temps qu'à un niveau de certification longtemps réservé, dans le système éducatif français, à une élite sociale. La place de l'enseignement de la philosophie dans le cursus (son horaire, ses coefficients, son caractère de discipline "de couronnement"), ne dépend pas en effet que de considérations de caractère académiques, elle résulte aussi de stratégies de distinction aujourd'hui malmenées par l'accès de la plus grande partie d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat.

La dissertation, qui demeure la modalité principale de formation et d'évaluation des élèves en philosophie, s'est imposée dans toutes les séries générales et technologiques, mais son importance dans l'obtention du diplôme décline, puisque sept élèves sur dix n'y obtiennent jamais la moyenne sans que cela les empêche de réussir le baccalauréat. La perspective de son aménagement, de l'introduction à côté d'elle d'autres genres d'évaluation, suscite régulièrement l'indignation de nombreux enseignants de la discipline et au-delà d'elle-même. L'exercice est donc maintenu en tant que tel, même si les prestations des élèves sont loin de répondre à ses exigences. Faute de régler, en quelque sorte en amont, le problème posé par l'inadéquation entre le prescrit et le réel, enseignants et élèves finissent par passer une sorte de compromis sur ce que peut-être l'objet scolaire "dissertation". Les élèves écrivent donc pendant l'année et le jour du baccalauréat des textes dans lesquels ils n'ont généralement pas le sentiment de penser par eux-mêmes. Les enseignants, de leur côté, finissent par mettre des notes proches de 8 sur 20 qui, si elles montrent bien qu'on demeure assez loin de l'objectif, n'empêchent cependant pas les élèves de rester dans la course au diplôme. Cette recherche a essayé de mettre en évidence l'existence d'une "co-construction", entre élèves et enseignants, de la dissertation en la considérant comme un produit (à partir de copies de baccalauréat), comme un processus (grâce à des entretiens avec des lycéens de Terminale et à un questionnaire) et comme l'objet d'une transaction (par la composition de "jurys" de professeurs et d'élèves devant statuer sur des copies de baccalauréat).

## Consignes et co-construction

---

<sup>1</sup> Menée, entre 1997 et 200, dans le cadre de l'INRP avec le concours d'Hélène Degoy.

Une raison parfois avancée pour expliquer les difficultés des élèves est la réticence des enseignants à expliciter vraiment les règles et les codes qui régissent la dissertation. L'importance d'une littérature parascolaire dont les parents et les élèves sont les principaux prescripteurs peut donner du corps à cette hypothèse : on y chercherait les consignes que ne donnent pas des professeurs peu intéressés par la pédagogie, mais dont ils s'attendent à ce qu'elles soient appliquées le jour du baccalauréat. Une autre hypothèse, plus "lourde", peut être faite : en ne révélant pas les implicites de la dissertation, l'école laisserait jouer à plein les mécanismes de la sélection et de la reproduction sociale (Bourdieu à préciser). Il est vrai que la philosophie a pu jouer ce rôle de gardien du temple de l'élite sociale analysé par Louis Pinto (1987) :

“ Le discours dissertatif n'apparaît pas déductible simplement des exigences de “ réflexion ” et d'argumentation ” dans la mesure où il a pour fonction de manifester sous la forme méconnaissable d'un traitement purement cognitif la hiérarchie purement culturelle et scolaire qui est à son principe ” (p.10).

Avec l'avènement du “lycée de masse”, l'essentiel ne semble plus cependant être là. La situation scolaire qui s'y est créée ne peut en effet s'expliquer par une approche en termes de “curriculum caché” qui pouvait prévaloir pour des systèmes éducatifs dans lesquels l'étanchéité des ordres d'enseignement suscitait des définitions et des approches des savoirs très différentes en fonction des catégories sociales d'origine des élèves. Ni les textes officiels ni les pratiques enseignantes ne réservent aujourd'hui un enseignement en termes de conceptualisation des règles et de résolution de problèmes aux enfants issus de l'élite des affaires et une pédagogie de l'exercice mécanique, sans marge de décision et de choix, à la clientèle ouvrière (Baudelot-Establet P.P./S.S. 1971 ; Anyon 1980). Lorsqu'il s'est étendu à un public plus large, l'enseignement de la philosophie n'a pas renoncé pour autant à son rôle d'éveilleur. Il semble, au contraire, s'être inscrit dans le courant de cet humanisme moderne qui, après la Deuxième Guerre mondiale, a introduit une idée de l'excellence scolaire fondée non plus sur l'art de mettre en forme les idées, mais sur la conduite d'un bon raisonnement afin d'aboutir à un résultat juste (Baluteau 1999).

L'Inspection générale de philosophie a d'ailleurs très récemment rappelé son hostilité à des manuels qui, animés par une autre logique, induisent un formalisme dans les travaux des élèves<sup>2</sup> :

“Le recours à des aide-mémoire et autres productions éditoriales favorisant le bachotage ne se justifie pas, même s'il répond à une demande des élèves qui peuvent se sentir rassurés par leur utilisation. Les productions éditoriales transforment en effet les notions au programme en-têtes de chapitres, ce qui est contraire à l'esprit même de notre enseignement. Les grandes doctrines philosophiques, abusivement schématisées, deviennent des pensées mortes qui prennent place dans une galerie d'opinions.”

Une hypothèse apparemment plus conforme à ce que vivent les enseignants et leurs élèves consiste à admettre que, bien que diffusant régulièrement pour les premiers et tentant de mettre en œuvre pour les seconds les consignes classiques pour la rédaction d'une copie de philosophie, se trouvent dans une sorte de malentendu largement installé par la situation de la

---

<sup>2</sup> *Rapport de l'Inspection Générale*, La Documentation française 1999, p350.

discipline dans le lycée d'aujourd'hui. Il ne s'agirait plus alors ni de perversité des uns, ni de mauvaise volonté des autres, mais d'une sorte de co-construction d'un exercice assez loin de son épure car ayant à régler sur lui-même toutes sortes de problèmes qui ne relèvent pas strictement du champ intellectuel. Les élèves donnent souvent à leurs travaux, au grand désespoir de leurs enseignants une tournure scolastique qui correspond mal à la curiosité intellectuelle qu'ils manifestent souvent par ailleurs. Leurs copies regorgent de problématisations artificielles, plans préfabriqués, de références-révères à la tradition. Mais ces façons de faire paraissent trop massives pour ne pas s'analyser comme des manières partagées de faire face à des difficultés communes. Les défauts intellectuels des copies renverraient donc aussi à des phénomènes d'auto-socialisation des élèves qui, dans des conditions bien déterminées, essaient de faire face aux difficultés d'être soi dans un lycée où le projet scolaire n'est pas spontanément en harmonie avec le projet de vie. Les enseignants ne paraissent pas non plus étrangers à ce processus de transformation de la forme scolaire. Ne sont-ils pas enclins, dans le cours, mais aussi dans la correction et l'évaluation des copies, à admettre des "postures" d'élèves souvent peu compatibles avec les attentes de leur discipline ? Avec beaucoup de diplomatie, le même rapport de l'Inspection Générale fait état de pratiques qui, entrant dans une sorte de négociation avec les élèves, concourent elles aussi à adultérer le rapport au savoir philosophique :

"Quelques professeurs distribuent à leurs élèves un cours photocopié. Cette fois encore, il s'agit de rassurer l'élève ou pallier ses difficultés à prendre des notes détaillées en cours. Le risque de cette pratique, heureusement assez rare, est évident : certain de trouver dans le cours photocopié distribué par le professeur toute la substance de l'enseignement dispensé en classe, l'élève relâche son effort d'attention et l'utilité de sa présence en cours peut même lui apparaître problématique"

Ce type de transaction entre des élèves qui échangent de la liberté d'esprit contre de la sécurité scolaire et des enseignants qui, au nom d'impératifs de justice, en viennent à accepter ce qu'intellectuellement ils récusent (et peut-être avec la bienveillante cécité d'une institution qui minimise la portée du phénomène) est d'autant plus efficace qu'elle apparaît sans *primum movens*. Chaque acteur entre en effet chaque année scolaire nouvelle dans un type de relation qui s'est progressivement mis en place avec la modification des publics scolaires au lycée. Il se trouve ainsi pris dans un faisceau de causes proches ou lointaines qui, pour des raisons contingentes entre elles, s'entrecroisent dans le cours de philosophie.

### **Les règles et leurs esprit**

Peu, parmi les lycéens interviewés, parviennent à raconter assez précisément la façon dont ils travaillent. Jérémie et Xavier (TL, A.Blanqui) ont bien voulu jouer le jeu. Leur narration fait assez clairement apparaître les limites du métier de dissertateur. Ils sont, en quelque sorte, victimes de leur conscience professionnelle à cause d'un respect trop littéral des règles. Leur principale difficulté ne paraît pas provenir d'une méconnaissance de ces dernières, mais d'une incapacité à les maîtriser en situation.

Quand il y a une dissertation de quatre heures, comme au bac blanc, vous commencez par quoi, comment vous découpez votre temps ?

JÉRÉMIE . Sur la dernière : "*L'homme libre doit-il refuser tout engagement ?*", d'abord, j'ai pris "engagement" et j'ai essayé de le définir. C'est hypercomplexe, pas évident. Après, on a essayé un peu de définir la liberté en mettant entre parenthèses certains auteurs qui parlaient de la liberté et de l'homme libre enfin patati et...

- "Entre parenthèses", qu'est-ce que tu veux dire ?

JÉRÉMIE. Les noms d'auteurs. Par exemple sur un texte qu'on va étudier sur la lutte des classes, qu'on a vu une fois, je vais mettre entre parenthèses : Marx. Parce que je sais que Marx a beaucoup parlé de la lutte des classes. Donc là je vais mettre les auteurs.

- Mais pourquoi tu les mets entre parenthèses ?

JÉRÉMIE. Pour en parler après...

- Ah je croyais que ça voulait dire que tu n'en parlais pas au contraire !

JÉRÉMIE. Ah non, c'est pour y penser !

- Donc les notions renvoient pour toi à la conceptualisation de tel ou tel et tu te dis : "Je mets ça dans mon frigo, ça va servir..."

JÉRÉMIE . Voilà, c'est ça, on va le laisser de côté pour l'occasion.

- "Engagement", c'est engagement dans l'histoire, dans l'action, donc quelqu'un comme Marx est utilisable.

JÉRÉMIE. Voilà, c'est ça. Et puis après, ça va être en fait mettre les idées, les idées qu'on va mettre dans le plan, on va essayer... C'est plus ou moins précis, c'est assez vague en fait, c'est ce qu'on appelle un brouillon. On va essayer de faire un plan... Essayer de beaucoup travailler en fait l'intro. La dernière fois, c'est ce qui m'a beaucoup perdu, j'ai dû y passer une heure et demie. L'intro, j'y arrivais pas du tout.

- L'intro, tu la fais au début ou à la fin ?

JÉRÉMIE . Je la fais au tout début.

- On ne t'a pas dit qu'il fallait faire l'inverse ?

JÉRÉMIE. Si, on me l'a dit, mais ça m'aide pas trop. Faire l'intro au début, les questions qui seront à la fin de mon intro, ça va m'aider à faire mon plan.

- Oui, mais il y a peut-être une différence entre concevoir une introduction avec des questions et le fait de la rédiger.

JÉRÉMIE. Voilà, c'est ça. Là, y a des idées, mais c'est... Enfin, c'est pas évident quoi. Je sais qu'on se base beaucoup sur les intros et les conclusions des dissertations et c'est surtout pour ça, récemment on me l'a dit et, voilà, j'essaie de, j'essaie de bien...

- Le cœur de ta réflexion, ça a été de mettre en tension "liberté" et "engagement" ?

JÉRÉMIE . Euh... Ouais... ouais, enfin, y a eu la première partie où ça a été...

- Parce que tu dis : "d'abord je vais voir des auteurs", mais après tout, qu'est-ce qui dit que ces auteurs ont traité de ce problème précis ?

JÉRÉMIE . Ah oui, mais, totalement, oui. Non, mais souvent on fait des citations... Ouais, des citations d'auteurs qui ont pas forcément rapport avec la dissertation.

- Il n'y a pas un usage un peu inflationniste de la citation ? On va en mettre parce que... Est-ce qu'une dissertation sans citation, ça te paraît possible ?

JÉRÉMIE. Euh ouais, c'est ce que l'ai fait au bac blanc là, au premier trimestre : j'ai eu 14 sans citation. Au bac l'année dernière, j'ai fait que des citations, j'ai eu 6 !

-Toi, Xavier, que penses-tu des citations ?

XAVIERr. Moi j'en mets rarement, sauf quand je suis vraiment sûr que ça s'approprie bien au sujet. Comme dit Jérémie, ça sert vraiment à rien d'en mettre, histoire de montrer qu'on a beaucoup de connaissances, or on connaît rien du tout. Donc je pense qu'il faut vraiment les choisir et les sélectionner.

JÉRÉMIE. Je crois qu'il y en a beaucoup qui mettent des citations : "L'homme est un loup pour l'homme", mais sans les justifier quoi, juste pour placer leur...

-C'est un sujet d'intox un peu entre vous, quelqu'un qui dit : "Moi j'ai réussi à mettre 12 citations ?

JÉRÉMIE . Exact. Et y en a beaucoup qui viennent des fois te voir et dire : "Alors, t'as cité qui, là ? Na, na, ni, na. Moi j'ai cité lui, lui, lui". "Ben, attends, moi j'en ai cité qu'un". Puis en fait, moi je pense que ça veut trop rien dire quoi.

-Mais vous êtes critiques de cette attitude ?

XAVIER. Oui, c'est comme dit Jérémie.

Ces élèves connaissent donc et prennent au sérieux les consignes relatives à l'écriture d'une dissertation : ils vont faire des définitions, chercher des références, concevoir un plan avec des parties, faire une introduction, une conclusion, etc. On se rend compte cependant que chacune de ces tâches est subvertie par l'absence de signification globale de l'exercice. Ainsi du premier travail qui consiste à aller chercher des définitions de chacun des termes importants du sujet. Cet "atomisme définitionnel", si souvent constaté dans les copies, leur fait confondre l'étymologie des mots et l'analyse des concepts. Un tel travail apparaît naturellement "hypercomplexe", car seul le champ problématique d'un sujet permet de délimiter et de limiter l'acception des principaux termes impliqués. En morcelant les énoncés, les élèves se trouvent livrés aux dictionnaires et glossaires qui leur proposent un choix bien évidemment supérieur à ce dont ils auraient besoin pour traiter ce sujet particulier. Au lieu d'un raisonnement, on voit se mettre en place un système de résonances qui fait s'appeler les notions ou les auteurs en raison de leur voisinage dans les colonnes du dictionnaire ou dans les notes prises lors d'un cours. Les auteurs sont mobilisés parce qu'ils ont eux aussi utilisé les termes présents dans le libellé. Mais au lieu que ces derniers soient resitués dans les problématiques spécifiques qui les ont suscités, ils sont seulement engrangés, promis à une utilisation ultérieure, en quelque sorte, à titre d'illustration, lorsqu'on les sortira des parenthèses entre lesquelles on les conserve en cas de besoin. La caution du dictionnaire, celle des "grands" auteurs viennent à l'évidence calmer les craintes que suscite toute problématisation. L'épistémologie des dissertateurs semble "spontanément" meyerssonienne : connaître, c'est identifier. Alors viennent (seulement) les "idées", qu'on essaie de faire tenir dans un plan, chacun des protagonistes de la dissertation paraissant mener une vie largement autonome.

Ce travail achevé, Jérémie peut passer à l'écriture. Il le fait de façon très appliquée, en mettant beaucoup de soin à rédiger une introduction dont il n'ignore pas le rôle stratégique qu'elle joue dans ce type d'écrit. Il ne retient cependant des conseils donnés que celui d'une rédaction intégrale, au brouillon, de cet élément rhétorique. La fonction de rassurance semble là aussi primer et l'empêche de prendre au sérieux l'autre aspect de la consigne (qu'il n'ignore

pas) qui veut qu'on ne rédige l'introduction qu'une fois la réflexion sur le sujet et le travail d'écriture largement avancés. Comme beaucoup de ses homologues, il ne distingue pas facilement l'ordre de la recherche et celui de la présentation, ce qui supposerait une capacité de surplomb par rapport à son travail pour l'instant hors de sa portée. La crainte d'être lu par un correcteur l'empêche sans doute de se donner le temps de la libre recherche et du brouillon mal dégrossi. Dans un tel contexte, les consignes les mieux connues ne peuvent que prendre l'allure de règles du jeu assez arbitraires.

Les propos souvent contradictoires de Jérémie semblent mettre en tension des éléments d'analyse personnelle et des représentations générales auxquelles il cède ou auxquelles il se croit obligé de souscrire. Il a pu lui-même expérimenter que la présence de citations n'était pas, loin de là, la clé du succès ("J'ai eu 14 sans citations / j'ai fait que des citations j'ai eu 6"), il n'échappe cependant pas à une certaine pratique commune mais peu fondée de la dissertation ("souvent **on** fait des citations..."). Il sait parfaitement ce que requiert l'exercice lui-même ("il faut vraiment les choisir et les sélectionner") et ce qui relève d'un certain formalisme (le "patati" de certaines références) ou des effets de concurrence pervers entre les élèves (le "na, na, ni, na" de la course aux citations). Ils prouve, s'il en était besoin, qu'il ne suffit pas de savoir pour bien faire. Comme Xavier, beaucoup d'élèves de bonne volonté ne parviennent pas toujours à s'affranchir d'un métier qui semble s'imposer à eux dès qu'ils sont fragilisés par les incertitudes de l'épreuve.

### **Les fils d'une écriture**

La construction de la dissertation est un exercice à l'évidence individuel. On peut également admettre qu'il est aussi la résultante d'un ensemble de phénomènes qui dépassent très largement le cadre de la classe et de l'établissement. Cette recherche a essayé de suivre quelques-uns des multiples fils qui constituent comme la trame du genre dissertation à laquelle ils confèrent des caractéristiques peu facilement assimilables par les "nouveaux" lycéens.

Il existe tout d'abord, dans la tradition de cet enseignement, un "style" philosophique peu adapté aux lycéens d'aujourd'hui. Le type de "conversion" souvent évoquée par de grands intellectuels narrant leur découverte de la classe de philosophie<sup>3</sup> et de son enseignant paraît en effet très éloigné des attitudes de "réticence" des lycéens d'aujourd'hui (Rayou 1998), méfiants envers tout ce qui pourrait signifier une adhésion sans limites au système scolaire. Cette forme d'admiration pour les "maîtres" provenait de leur capacité à introduire, par-delà la contingence de leur personne, à un universel rationnel qui convenait à merveille au projet républicain. Ce dernier visait en effet à soustraire les enfants aux influences particulières des milieux locaux et trouvait un allié précieux dans cette conception rupturaliste de la philosophie et de son enseignement. C'est donc une sorte d'homologie entre le principe civique et une certaine conception de l'enseignement philosophique qui a permis de sceller les deux universels de la citoyenneté et de la raison. Ce double objectif, très nettement exprimé dans les instructions du 2 septembre 1925, d'Anatole de Monzie, est régulièrement rappelé depuis cette date aux jeunes enseignants de la discipline. Plus près de nous, le rapport du

---

<sup>3</sup> On en trouve plusieurs exemples dans *Notice pédagogique à l'usage du professeur de philosophie*. LL.GRATELOUP. (1986). Paris, Hachette.

Conseil National des Programmes de 1996 rappelle à son tour qu'un rapport particulier unit culture écrite et formation citoyenne [ Ferry et Renaut 1999 ] :

“La culture scolaire, d'abord et avant tout centrée sur l'écrit, possède une spécificité irremplaçable dans la mesure où elle seule aborde certains savoirs et assure en grande partie la formation du citoyen dans la société démocratique : elle ne se confond pas avec la culture de tous les jours, ni avec celle des parents (du moins pas nécessairement), ni avec celle de la télévision”.

Un tel universalisme, très éloigné de l'expressivité adolescente (Mayol), s'est par ailleurs historiquement conjugué à des stratégies de distinction culturelle et sociale qui ont fixé à la philosophie un statut particulier dans le curriculum et contribuent à brouiller son message universel. Victor Duruy, qui a beaucoup œuvré pour le rétablissement de cette discipline censurée au début du règne de Napoléon III, ne dissimulait en rien les finalités qui lui étaient assignées au sein des Humanités classiques :

“Puisque la France est le vrai centre du monde, assurons aussi aux enfants de la classe aisée, à ceux qui remplissent les carrières libérales (...) à ceux qui sont appelés à marcher au premier rang de la société, assurons leur, par les lettres et par les sciences, par la philosophie et par l'histoire, la culture de l'esprit la plus large et la plus féconde afin de fortifier l'aristocratie de l'intelligence au milieu d'un peuple qui n'en veut pas d'autre et de donner un contrepoids légitime à cette démocratie qui coule à pleins bords. Si par l'enseignement primaire étendu, honoré et par l'enseignement secondaire français largement établi, nous relevons le niveau moral du peuple, relevons en même temps celui de la bourgeoisie par un enseignement secondaire classique vigoureusement constitué” @cité par B. Poucet p.40🕒.

Une autre singularité de la discipline tient à ce que les savoirs savants, sur lesquels s'appuient généralement les disciplines scolaires, ne s'y sont pas développées à l'extérieur d'elle-même, mais en son sein, chez les professeurs du second degré, en particulier ceux des classes préparatoires aux écoles normales supérieures (Tavoillot 1999). La profession s'est donc tout naturellement montrée peu encline à distinguer les usages savants et les usages scolaires de la philosophie, à s'intéresser à des pratiques didactiques susceptibles de faciliter le passage des premiers aux seconds. Elle considère le cours comme le lieu et le moment où s'élabore une pensée philosophique originale que les élèves peuvent s'approprier sans qu'il soit vraiment besoin de mettre en place des médiations particulières pour faire éclore leur propre pensée. Les consignes relatives à la dissertation n'ont alors valeur que de repères formels pour aider à transformer en écrit une démarche philosophique dont le goût aura été suscité par la prestation de l'enseignant et les échanges qui l'accompagnent.

D'autres facteurs, plus externes à l'enseignement philosophique, jouent vraisemblablement un rôle inhibiteur dans le type d'adhésion supposée chez les élèves pour qu'ils soient capables de saisir, derrière la lettre des consignes, l'esprit d'une démarche authentiquement critique. Ce qu'il est convenu d'appeler la “post-modernité” a en effet accredité, avec la “délégitimation des métarécits” (Lyotard 1979), une sorte de relativisme généralisé peu propice aux engagements intellectuels. Ainsi s'expliquerait, pour partie, une apathie scolaire des élèves faite d'attention dispersée et de scepticisme désinvolte envers le savoir qui fait que le lycée ressemble aujourd'hui moins à une caserne qu'à un désert (Lipovetsky 1983). On peut aussi prendre en considération le passage, dans l'enseignement de masse, de modèles culturels à codes “intégrés” (Bernstein 1975), qui mettent l'accent sur les

capacités des personnes à assimiler et transférer les savoirs plus que sur leur apprentissage et sur leur restitution fidèle. Théoriquement plus émancipatrices, ces pédagogies exposent aussi davantage les élèves puisqu'il sont désormais évalués plus sur leurs capacités personnelles que sur leurs connaissances. Elles descendent d'une certaine manière de l'enseignement supérieur vers le second degré au moment précis où de nouvelles catégories sociales, peu préparées à de telles démarches, y font leur entrée.

Mais les lycéens sont eux aussi les acteurs de ce processus d'opacification d'une discipline. Leur métier vise en effet à les mettre à l'abri de ce qu'ils trouvent d'abusif dans les épreuves auxquelles ils sont soumis. Pour de multiples raisons qui leur font considérer ces dernières comme iniques (Rayou 1998), ils tendent à dissocier les aspects public et privé de leur existence, réservant les premiers à l'école et les seconds à une convivialité juvénile patiemment tissée et retissée jusque dans l'enceinte du lycée. Autant dire que l'espace public de débat ouvert par la dissertation ne les intéresse qu'assez peu, tant est grande la crainte de s'y exposer, d'y être victimes de modes d'évaluation trop étroits pour tenir compte de l'insubstituabilité des personnes à laquelle ils sont si attachés. L'épreuve de dissertation apparaît particulièrement difficile parce qu'elle appelle un raccordement d'éléments de l'expérience de ces jeunes qu'ils essaient précisément, pour survivre au lycée, de maintenir dissociés : autant de facettes d'un métier qu'il importe de prendre en compte si l'on veut comprendre comment l'esprit critique des lycéens s'accommode si bien des formes convenues et scolastiques qu'ils donnent à la dissertation.

Face à des enseignants souvent convaincus que la philosophie est à soi-même sa propre pédagogie, les élèves vont découper eux-mêmes dans ce qui peut leur apparaître comme un bloc difficilement pénétrable, des éléments certes plus assimilables, mais selon des logiques qui attendent tout simplement à l'identité même de la discipline. Ils tendent ainsi à privilégier les thématiques expérientielles (confortés qu'ils sont par l'affirmation qu'on apprend à philosopher, pas la philosophie) sur d'autres, apparemment plus théoriques, et donc à ne considérer comme intéressants et pertinents que certains thèmes du programme. Ils tendent aussi à réduire le dialogue philosophique à sa forme orale-expressive, associant ainsi l'activité de parole dans le cours et leur plaisir afin que soit (enfin) reconnue leur demande de dire "ce qu'ils pensent" dans l'institution scolaire. Ils peuvent aussi chercher à l'extérieur du cours les éléments (de méthode, d'histoire des idées, etc.) qu'ils pensent ne pas y trouver, opèrent de tout cela des montages qui procèdent d'une logique de conciliation et perdent de vue l'exigence d'implication et de légitimation. Ils contribuent à façonner l'épreuve du baccalauréat, en faisant circuler d'une classe d'âge à l'autre une littérature "parallèle" et en contraignant, en quelque sorte, les correcteurs à évaluer plus ce qu'ils découvrent dans les copies que ce qu'ils souhaiteraient y trouver.

Le genre dissertation échappe, on le voit, à une sorte d'harmonie préétablie qui verrait ses règles spontanément adoptées et intériorisées par les élèves. Les dissertations réellement écrites et corrigées peuvent se lire comme une sorte d'équilibration entre toutes sortes de pressions qui font intervenir beaucoup d'éléments non strictement académiques. Les choses se compliquent encore si l'on essaie de voir, derrière le vocable trop unificateur de "lycéens", des analyses et des pratiques un peu différentes en fonction de l'implantation des établissements ou des origines socioprofessionnelles des élèves. Les "malentendus" relatifs à la philosophie scolaire et à la dissertation paraissent ainsi d'autant plus importants que les élèves appartiennent aux secteurs les plus démunis du système scolaire et de la société. En particulier l'intérêt qu'ils accordent, plus que d'autres, à l'enseignement philosophique se trouve souvent contredit par la fragilité qui demeure la leur devant le type d'exercice écrit qui en permet l'évaluation.



Les lycéens de banlieue sont ceux qui croient le plus à l'utilité des corrigés, au possible transfert de leurs progrès de la philosophie aux autres disciplines, ils pensent plus que d'autres que cette discipline peut faciliter les relations dans la classe, que les auteurs étudiés sont une aide à la réflexion. Mais ils sont aussi plus nombreux à avoir, avant même de commencer à travailler, une idée de ce qu'il faut répondre et à recopier intégralement un brouillon entièrement rédigé. Les provinciaux paraissent plus indifférents ou hostiles aux corrigés, moins convaincus de la possibilité de progresser dans cette matière ainsi que de la nécessité de sa présence dans la culture du lycéen, plus enclins à remplacer par autre chose le genre dissertation. Les Parisiens semblent, de leur côté, se tenir dans une position plutôt intermédiaire entre engagement et distanciation, plus préoccupés par l'écriture et le style, sans que l'enquête permette de dire s'il s'agit là d'une véritable position "exotopique" ou d'un souci formaliste participant lui aussi d'une stratégie instrumentale de séduction du correcteur.

Si l'on réfère les réponses des lycéens à leur origine sociale<sup>4</sup>, il est également possible de faire apparaître quelques traits qui semblent corroborer ces quelques analyses. Le succès de l'idée d'un enseignement de philosophie qui changerait la vision des élèves paraît ainsi inversement proportionnel à la place qu'ils occupent dans la hiérarchie sociale. À l'exception d'une partie non négligeable d'entre eux, qui a sans doute trop abdiqué tout espoir de se réaliser dans le système scolaire, ce sont surtout les enfants des catégories populaires qui acceptent de se laisser transformer par la philosophie, ceux des cadres qui y semblent les plus réticents et qui considèrent la discipline comme un moyen d'étoffer une réflexion qu'ils construisent par ailleurs (tableau 1). Les premiers semblent confirmer leur rapport plus personnel à la philosophie en relativisant son importance dans le bagage culturel du lycéen alors que les seconds ont davantage intériorisé l'idée de sa présence incontestable dans la culture scolaire (tableau 2).

Ces réponses convergent avec d'autres qui montrent les enfants des catégories populaires plus convaincus que les autres que l'on évalue surtout les idées des personnes dans la dissertation (tableau 3). Les enfants des classes moyennes pensent plutôt qu'on récompense le travail, sans doute parce qu'ils croient moins à la possibilité d'une objectivité dans l'évaluation (Tableaux 3 et 4).

Les mêmes clivages se manifestent lorsqu'il s'agit d'envisager les aides à la dissertation : les enfants des classes populaires tendent à voir dans le recours aux auteurs un obstacle à la réflexion là où ceux des cadres, plus experts ou plus instrumentalistes, voient plutôt une ressource (tableau 5). Les premiers font moins confiance que les seconds à leurs capacités de créer du sens au fil de l'écriture (tableau 6).

On peut enfin évoquer, parmi ces traits distinctifs l'attitude par rapport à l'avenir du genre dissertation lui-même : les enfants de cadres, suivis de ceux des classes moyennes, loin devant ceux des classes populaires sont favorables à un statu quo concernant le maintien de l'exercice. Ces derniers, quoique les moins attachés à cette forme scolaire n'entrevoient qu'assez peu une alternative et, pour une part semble ne même pas s'autoriser le droit d'y réfléchir (tableau 7).

---

<sup>4</sup> Le critère, très incomplet, ici retenu est celui de la profession de leur père.

Khi2=20 ddl=6 p=0,003 (Très significatif)

**Tableau 1 : % Lignes**

*En colonnes : Utilité de la philosophie.*

*En lignes : PCS*

	transformer ma vision des choses	servir à étoffer ma réflexion	m'aider à construire ma propre expérience	aucune de ces affirmations	TOTAL
Populaires	26	48,9	3,8	21,4	100
Moyennes	22,9	56,8	4,8	15,5	100
Cadres, professions intellectuelles supérieures	19	62,4	8,3	10,2	100
TOTAL	22,9	55,7	5,4	16,1	100

Khi2=20,9 ddl=6 p=0,002 (Très significatif)

**Tableau 2 : % Lignes**

*En colonnes : La philosophie comme élément de la culture lycéenne.*

*En lignes : PCS*

	est un élément essentiel de la culture d'un lycéen	est un élément comme un autre de la culture du lycéen	pourrait être absente de la culture du lycéen	aucune de ces affirmations	TOTAL
Populaires	27,8	39,6	24,8	7,8	100
Moyennes	27,9	45,9	23,9	2,3	100
Cadres, professions intellectuelles supérieures	35	40,8	16	8,3	100
TOTAL	29,6	42,6	22,2	5,6	100

Khi2=15,5 ddl=6 p=0,017 (Significatif)

**Tableau 3 : % Lignes**

*En colonnes : Ce qui est évalué lors de la correction.*

*En lignes : PCS*

	évalue surtout le travail de l'élève	évalue surtout les connaissances de l'élève	évalue surtout les idées personnelles de l'élève	évalue surtout le style d'écriture	TOTAL
Populaires	27,6	29,3	39,4	3,7	100
Moyennes	38,7	23,3	30,5	7,5	100
Cadres, professions intellectuelles supérieures	38,6	25,9	30,2	5,3	100
TOTAL	35,1	25,9	33,3	5,7	100

**Khi2=26,5 ddl=4 p=0,001 (Très significatif)**

**Tableau 4 : % Lignes**

*En colonnes : Objectivité de l'évaluation en philosophie.*

*En lignes : PCS*

	plutôt d'accord	plutôt pas d'accord	indifférent	TOTAL
Populaires	32,1	36,9	31	100
Moyennes	38,6	40,9	20,5	100
Cadres, professions intellectuelles supérieures	33	53,5	13,5	100
TOTAL	35,1	42,7	22,2	100

**Khi2=8,49 ddl=2 p=0,014 (Très significatif)**

**Tableau 5 : % Lignes**

*En colonnes : Les auteurs philosophiques sont une aide.*

*En lignes : PCS*

	plutôt un obstacle à la réflexion	plutôt une aide à la réflexion	TOTAL
Populaires	33,2	66,8	100
Moyennes	26,3	73,7	100
Cadres, professions intellectuelles supérieures	21,2	78,8	100
TOTAL	27,3	72,7	100

**Khi2=8,14 ddl=4 p=0,085 (Assez significatif)**

**Tableau 6 : % Lignes**

*En colonnes : Organisation du travail d'écriture.*

*En lignes : PCS*

	directement sans faire de brouillon	un brouillon que vous rédigez puis que vous recopiez	un plan au brouillon que vous développez au propre	TOTAL
Populaires	9,1	36,6	54,3	100
Moyennes	9,1	32,8	58,1	100
Cadres, professions intellectuelles supérieures	5,1	28,4	66,5	100

TOTAL	8,1	33	58,9	100
-------	-----	----	------	-----

Khi<sup>2</sup>=20,9 ddl=6 p=0,002 (Très significatif)

**Tableau 7 : % Lignes**

*En colonnes : Maintien de l'épreuve de dissertation.*

*En lignes : PCS*

	doit être maintenue dans sa forme actuelle	doit être supprimée	doit être remplacée par autre chose	indifférent	TOTAL
Populaires	45,7	10,8	13	30,5	100
Moyennes	54,1	9,6	14,2	22,1	100
Cadres, professions intellectuelles supérieures	63,1	3,9	8,9	24,1	100
TOTAL	53,6	8,6	12,5	25,4	100

### **Conclusion :**

Au terme de ces quelques analyses, la question des consignes n'apparaît plus que comme la partie émergée d'un problème plus profond qui ne peut être justiciable d'une simple réponse technique. De façon paradoxale, savoir comment il faut faire peut conférer une sorte de naïveté, de rassurance facile devant un exercice qui met en tension non seulement des représentations intellectuelles, mais toute une expérience de vie. La crainte que, par l'engagement dans un débat mené dans le cadre scolaire, ils ne se montrent inauthentiques ou qu'ils puissent apparaître supérieurs ou inférieurs en "maturité" à leurs pairs paralyse beaucoup de lycéens et les conduit à choisir la voie du conformisme scolaire. Ils contribuent à faire de leurs copies des objets de transaction dans lesquels seront reconnues leurs qualités de travail et de sérieux à défaut de leur originalité. Leurs enseignants, faute de travailler de façon plus "professionnelle", les logiques internes de la philosophie et de son exercice principal, la dissertation, participent à la pacification d'une situation scolaire et sociale potentiellement explosive en s'accommodant de productions médiocres qu'ils ne peuvent sanctionner comme leur "sur-moi" philosophique l'exigerait. Certes, le compromis paraît tenable, mais il se paie vraisemblablement d'une perte de crédit progressive des élèves envers la philosophie scolaire et de la montée d'un sentiment élitiste chez des professionnels qui peuvent estimer qu'à l'instar de leur discipline, ils sont eux-mêmes trahis.

### **Bibliographie**

- Anyon J. 1980 in Forquin J.-Cl. (1997), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Paris, De Boeck-Inrp.
- Baluteau F. (1999) *Les savoirs au collège*, Paris, PUF.

Baudelot-Establet (1971). *L'école capitaliste en France.....*

Bourdieu P.....

Ferry L. et Renaut A. (1999) *Philosopher à 18 ans* Paris, Grasset.

Lipovetsky 1983, *L'ère du vide*, Paris Gallimard)

Lyotard J.Fr. (1979), *La condition postmoderne*. Paris, Les éditions de Minuit.

Mayol P. (1997). *Les Enfants de la Liberté* . Paris, L'Harmattan/ Débats/ Jeunesses.

Pinto L. (1987). *Les philosophes entre le lycée et l'avant-garde. Les métamorphoses de la philosophie dans la France d'aujourd'hui*. Paris, L'Harmattan Logiques sociales.

Poucet B. (1999) *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire 1860-1990*. Paris, CNRS éditions.

Rayou P. (1998) *La Cité des lycéens*. Paris, L'Harmattan/ Débats/ Jeunesses.

Tavoillot P.H. (1999) “ L'invention de la classe de philosophie” in *Philosopher à 18 ans* (Ferry L. et Renaut A). Paris, Grasset.