

L'ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE AU MIROIR DU BACCALAURÉAT

par Michel JAMET

Il y a, à l'écrit, dans toutes les séries du baccalauréat général et du baccalauréat technologique, une épreuve de philosophie, affectée de coefficients variables suivant les séries. Venant après les instructions ministérielles de 1925, demeurées sans une ride malgré les années, la circulaire du 4 novembre 1977, a réaffirmé l'absolue nécessité de la dissertation philosophique, eu égard aux fins poursuivies par l'enseignement philosophique. C'est souvent de l'opinion livrée en toute ingénuité, qui apparaît dans les premières dissertations de l'année. Passe-t-on des premiers exercices à la copie de baccalauréat censée permettre d'apprécier les effets scolaires de l'enseignement philosophique, que l'on s'aperçoit, avec une inquiétude susceptible de se transformer en malaise, que les travaux des élèves se situent souvent en-deçà de ce qui est requis pour mériter la moyenne. Faut-il tirer de l'existence de notes très basses en philosophie, de la possibilité de grands écarts de notation entre correcteurs et de notes moyennes peu élevées, la conclusion que subjectivisme et arbitraire règnent en philosophie ? On ne peut répondre à semblable question que par un examen serré des règles qui président au choix des sujets, des garanties dont s'entoure la notation au baccalauréat, et du rapport établi par les correcteurs entre la note chiffrée et l'annotation qui explicite les attendus du jugement. Réflé-

chir sur la notation des copies est aussi, et dans le même mouvement, s'interroger sur les causes d'échec en philosophie et ouvrir vers les recherches en cours sur les exercices d'accompagnement à la dissertation, dont témoigne l'installation récente à l'INRP d'un groupe de travail sur la didactique en philosophie, conduit par Françoise Raffin.

Un enseignement philosophique (*) est donné dans les classes terminales des lycées, dans les classes préparatoires aux grandes écoles et dans les enseignements supérieurs. Depuis 1987, année où s'est achevé le programme d'extension de l'enseignement philosophique dans les classes terminales de l'enseignement technologique, aucun élève ne se présente plus au baccalauréat sans avoir reçu pendant un an un enseignement philosophique. Il y a, à l'écrit, dans toutes les séries du baccalauréat général et du baccalauréat technologique, une épreuve de philosophie affectée de coefficients variables suivant les séries (1). Une interrogation de philosophie figure à l'oral de rattrapage (épreuves du Deuxième groupe). Il n'y a pas, dans l'esprit des responsables de l'enseignement philosophique, une philosophie pour les littéraires, une philosophie pour les scientifiques, une troisième pour les techniciens. L'enseignement philosophique ne doit pas être plus ou moins philosophique suivant les séries. Les différentes classes terminales ne se distinguent du point de vue de la philosophie que par l'horaire, plus ou moins étendu, accordé à l'enseignement philosophique. Non défloration de la philosophie avant la classe terminale, enseignement massif de la philosophie en terminale (supposant un fort contingent horaire, condition impérative de son succès) sous la forme d'une initiation à la réflexion philosophique ou aux « grands problèmes », éveil de la raison des élèves au contact de la raison en acte du professeur en train de penser, capacité professorale de celui qui a été reconnu comme philosophe lors des concours de recrutement, agrégation ou capes : ces traits, qui définissent une singularité, permettent de saisir la spécificité de l'enseignement de la philosophie, rapporté à celui des autres matières. L'évaluation de l'enseignement philosophique au baccalauréat découle, dans ses principes fondateurs, de cette conception de l'ensei-

(*) Déposé sur le titre : « **Mode d'évaluation et pratiques dans l'enseignement de la philosophie aujourd'hui** », notre projet de recherche sur l'enseignement philosophique a été agréé par le Conseil scientifique de l'INRP en janvier 1984. Nous repreneons dans cet article quelques-unes des analyses que nous avons présentées dans notre Rapport terminal de recherche : **L'évaluation en philosophie au baccalauréat**, qui a été déposé à l'INRP en mars 1988. Nous remercions Georges LAFOREST, Jean MICHEL, Pierre CASPARD, Antoine PROST, Christiane MENASSEYRE, Henri LEROUX, Anne SOURIAU, Michel MISERY, sans lesquels nous n'aurions pas eu la possibilité de réaliser ce travail de recherche et dont les avis informés et les critiques, toujours enrichissantes, nous ont considérablement aidé.

gnement philosophique. Qu'apprend-on, à l'occasion de cette évaluation sur les évalués et leur manière de faire de la philosophie ? Qu'apprend-on des « réalités » de l'enseignement philosophique en corrigeant le baccalauréat ? Quels effets en retour peut-on attendre sur l'enseignement philosophique des constats établis le jour de l'examen ? Telles sont quelques-unes des questions que doit légitimement se poser celui qui s'intéresse aux questions d'enseignement, c'est-à-dire, de transmission conjointe de contenus et de démarches intellectuelles.

I. - INSTRUCTIONS CONCERNANT LE CHOIX DES SUJETS

Trois sujets de dissertation sont proposés aux candidats jusqu'en 1966, année de l'introduction en série A du commentaire de texte philosophique ou « sujet-texte », en remplacement (apparent puisqu'il est dissertation philosophique en son fond) d'un sujet de dissertation. La circulaire du 29 octobre 1970 généralise cette innovation à toutes les séries du baccalauréat général.

L'arrêté du 5 décembre 1969 introduit le sujet-texte dans les séries G, en adaptant l'exercice aux particularités de l'enseignement technique : le candidat est d'abord invité à montrer qu'il a compris le texte en répondant aux questions qui portent sur celui-ci, puis à traiter un sujet en rapport avec l'un des problèmes abordés dans le texte. Deux sujets de dissertation et un sujet de commentaire sont ainsi proposés, depuis 1970 dans toutes les séries du baccalauréat général et depuis 1987 dans toutes les séries du baccalauréat technologique.

Obligé à écarter de l'examen un certain nombre de sujets possibles, les règles de fabrication des sujets, édictées depuis 1969, apportent des restrictions à la liberté de création des sujets. Les sujets doivent pouvoir être assignés à une notion du programme de la série concernée et se présenter sous forme de question. Ils ne doivent ni reproduire littéralement les formules du programme, ni contenir des termes techniques ou des termes exigeant la connaissance d'une doctrine philosophique déterminée. Leur traitement ne doit pas exiger des connaissances trop spécialisées. Les sujets-citations doivent être évités. Le sujet-texte doit appartenir à un auteur qui figure dans la liste des auteurs du programme et n'être pas extrait des œuvres les plus couramment expliquées en classe. Il doit poser un problème essentiel en rapport avec le programme de notions et n'exiger du candidat, ni la connaissance de la doctrine de l'auteur, ni celle de l'histoire de la philosophie. La longueur du texte doit être comprise entre dix et vingt lignes. Il ne doit pas, dans les séries technologiques, être d'un niveau d'exigence supérieur à celui que l'on peut légitimement attendre d'élèves,

qui bénéficient de deux heures hebdomadaires seulement d'enseignement philosophique.

Présidée par un membre de l'enseignement supérieur, la commission d'élaboration des sujets, mise en place en octobre 1985 dans toutes les matières, réunit trois ou quatre professeurs enseignant dans la série pour laquelle ils conçoivent les sujets. L'ensemble du travail effectué en commission est soumis au Recteur, seul à décider au nom du Ministre, en dernière instance. En même temps que les sujets, la commission d'élaboration doit élaborer des « recommandations de correction ». Considérant que ces « recommandations » auraient pour effet d'altérer le caractère philosophique de l'épreuve de philosophie, l'Inspection générale de philosophie a volontairement limité la tâche des commissions d'élaboration des sujets de philosophie à la seule élaboration de ceux-ci. Mieux que dans un barème, c'est dans cet exercice du jugement que constitue le travail effectué en commission d'entente que les candidats peuvent trouver les garanties d'objectivité réclamées (2).

II. - FORME DES SUJETS

La philosophie fait son apparition en 1864 à l'épreuve écrite de la deuxième partie du baccalauréat ès-Lettres sous la forme d'une **composition française sur un sujet de philosophie** en trois heures (3). Le nouvel exercice écrit concerne la totalité des élèves qui terminent leur cycle d'études secondaires et non plus seulement, comme cela avait été jusqu'alors le cas, les meilleurs élèves des lycées subissant les épreuves du concours général ou les futurs professeurs, présentant la licence et l'agrégation. J.-P. Hédoïn s'est convaincu, en étudiant les manuels de dissertation (4), que l'exercice avait connu plusieurs formes différentes. Il a distingué la « réécriture réflexive » des années 1870, la « composition adaptative » des années 1890, le « savoir préparer » puis « développer » des années 1910-1920, la « dissertation-discussion » des années 1930, « l'exercice scolaire » en trois parties des années 1950, et le commentaire de texte philosophique des années 1970.

Nous croyons possible en partant, non plus de la forme des sujets, mais de la démarche intellectuelle requise pour les traiter, de ne distinguer que deux modalités seulement de l'exercice : la **composition adaptative** sur un sujet de cours, la **dissertation de philosophie** sur un sujet de réflexion. Suscitées par une question de cours, les dissertations adaptatives « adaptent » un contenu déjà possédé (cours, lectures) à l'originalité d'une question (5). Définies par les sujets-problèmes, les dissertations philosophiques obligent l'élève à former à partir de son expérience, de sa culture littéraire, scientifique et

philosophique, un matériau pour la réflexion : on assiste à un véritable travail d'invention d'un contenu en réponse à la question posée. Est philosophique dans ce cas, non seulement ce dont il est question dans la copie, ce à propos de quoi se mobilise la réflexion du candidat, mais encore la démarche de pensée qui construit, à partir d'une question originale ou de la transformation du sujet en question, le questionnement et les éléments de connaissance qui permettront de le traiter.

Où puiser cependant le contenu nécessaire au traitement du sujet ? Jusqu'en 1925, pour le moins, la matière est donnée par le cours : l'exercice consiste à le réécrire. Après 1930, après l'apparition des sujets-discussion, puis leur remplacement par des sujets-questions ou problèmes, la matière n'est plus immédiatement disponible. De méthode d'exposition, le plan se transforme en méthode d'investigation : on s'adresse aux différentes sources du savoir, hiérarchisées dans leur dignité philosophique croissante. Ce qui est donné, ce sont des directions de recherche et non plus un contenu. Mieux, le contenu n'est plus fonction seulement de la qualité du cours, mais de la capacité de l'élève à convoquer en fonction du sujet donné les sources d'information et à en opérer la synthèse.

Si questions de cours il y a eu en philosophie, c'est parce que celle-ci intégrait, jusqu'à la réforme des programmes de 1960, au domaine de la réflexion nombre d'éléments du savoir positif, au risque nous semble-t-il aujourd'hui, de provoquer ou d'entretenir chez les élèves la confusion de la philosophie et de la science. C'est aussi, inversement, pourrait-on penser, parce qu'elle n'a pas ou n'a plus aujourd'hui de contenu déterminé ou de savoir défini en termes positifs comme d'autres enseignements, que la philosophie bannit les questions de cours.

III. - CONTENU DES SUJETS

L'ensemble des modifications intervenues depuis 1960 dans le programme de philosophie ne peut être réduit à un simple « dépoussiérage » des programmes. Victor Cousin avait ajouté, en 1832, au programme en trois parties de la Restauration (logique, morale, métaphysique), une quatrième partie : psychologie, qu'il concevait comme une introduction à la métaphysique. La transformation de la psychologie (6) affecte peu les programmes. Les modifications réalisées sous forme d'ajouts, paraissent insignifiantes quand on compare les programmes de 1880, 1902 et 1925. Les questions les plus scientifiques (notions de psychologie expérimentale, notions de psychologie pathologique) sont renvoyées en 1925 dans le programme à option. On peut croire, cependant, qu'ont co-existé, en proportion variée, d'une manière que seule

la consultation de cours pris en note par les élèves pourrait précisément déterminer, deux psychologies d'inspiration radicalement différentes, l'ancienne psychologie métaphysique et la nouvelle psychologie scientifique. Le nouveau programme de philosophie, **La Connaissance et l'Action** prend en 1960, en ne consacrant à la psychologie aucune mention spéciale, bien que nombreuses demeurent les questions du programme qui supposent une réflexion informée des résultats de la psychologie scientifique, définitivement acte de l'émancipation d'une discipline, restée longtemps sous la tutelle de la philosophie qui l'enseignait et multipliait les recherches dans son domaine (7). N'était-ce pas dénaturer l'entreprise philosophique que d'enseigner, comme y encourageait le programme de 1925, les premiers éléments de la psychologie expérimentale, de la psychologie pathologique, des sciences du langage, de la sociologie ou encore de la psychologie de l'enfant (programme inappliqué de 1942) ? Pourquoi fallait-il attendre la quatrième et dernière partie du programme (métaphysique et philosophie générale) pour aborder les questions métaphysiques traditionnelles ? Semblables questions donnent la mesure du chemin parcouru depuis 1960 par l'enseignement philosophique soucieux d'éviter, en affirmant que la philosophie, c'est d'abord la méditation de grands auteurs et l'examen des problèmes métaphysiques traditionnels, une confusion entre science et philosophie préjudiciable à la philosophie.

Le baccalauréat faisant jurisprudence, on peut craindre, à la lecture des sujets d'examen donnés avant 1960, que la psychologie n'ait envahi le cours de philosophie au détriment de questions métaphysiques traditionnelles. Six sujets sur dix peuvent être assignés, en 1930, à la partie **Psychologie** du programme : celle-ci triomphe, alors, aux dépens de la morale et de la philosophie générale, réduites à la portion congrue. Nombreux sont, en effet, parmi les sujets proposés ceux qui sont ouvertement destinés à mobiliser un savoir psychologique et ne proposent pas seulement, comme le voudrait un enseignement réflexif, à la réflexion philosophique de s'investir, pour en dégager les problèmes, sur le terrain des sciences. On en voudra comme preuve ces sujets donnés au baccalauréat en 1925 et 1926 : « La théorie physiologique de l'émotion », « La perception de l'espace est-elle une donnée immédiate de la conscience ou se construit-elle progressivement ? », « Qu'entend-on par l'automatisme psychologique ? Citez et analysez quelques-uns des faits compris sous cette notion », « La perception visuelle du relief, la perception visuelle du mouvement », « Comment explique-t-on psychologiquement les maladies de la personnalité ? », « L'expérimentation en psychologie ». Nombre de sujets proviennent encore après 1925, nonobstant l'interdiction qui a été faite d'y recourir, du programme à option, comme en témoignent les sujets suivants : « Rôle

et valeur d'une doctrine esthétique dans un système total de philosophie » (Toulouse, juillet 1927), « Que peut-on supposer de l'origine du langage ? » (Nancy octobre 1930), « Que savez-vous de l'aphasie ? » (Toul, juillet 1931). La prépondérance des sujets de psychologie demeure écrasante dans l'après-guerre 1945. Un sujet sur deux est encore un sujet de psychologie entre 1950 et 1955.

IV. - REFLEXIONS SUR LA NOTATION DES COPIES

La circulaire du 4 novembre 1977 a réaffirmé après les instructions de 1904 et de 1925 l'absolue nécessité de la dissertation philosophique au regard des fins poursuivies par l'enseignement philosophique (8). Le Grephon a observé que le principal obstacle dont ait à triompher l'enseignement philosophique, pour être vraiment philosophique, est le « discours spontané » des lycéens (9). C'est tout autre chose que de la philosophie, mais de l'opinion livrée en toute ingénuité qui apparaît dans les premières dissertations de l'année. Entre celles-ci et la dissertation d'examen, peu de progrès semblent souvent avoir été accomplis. Souvent inférieure à 8,5/20, la note moyenne en philosophie pourrait donner la mesure de la déception des correcteurs (10).

Il est de mode d'accabler les disciplines littéraires en stigmatisant la manière « non scientifique » dont y seraient appréciés les résultats des élèves. On croit, en effet, la notation en mathématiques entièrement dépendante du barème. On ignore généralement que l'on y apprécie, en sus de la solution donnée, ce que l'heuristique déployée témoigne d'intuition de l'objet mathématique. On tolère dans les sciences, sur leur réputation d'objectivité, parce qu'on les croit soumises au barème pour la totalité de la note (et que l'on ne sait généralement pas qu'elle s'y manifeste aussi par un nombre important de points donnés) l'appréciation qualitative que l'on fait un crime aux matières littéraires de revendiquer. Faut-il tirer de l'existence de notes très basses en philosophie, de la possibilité de grands écarts de notations entre correcteurs d'une même copie de philosophie et de notes moyennes peu élevées la conclusion que le subjectivisme et l'arbitraire règnent dans la notation en philosophie ?

Un accord d'ordre qualitatif s'établit lors des commissions d'entente entre les correcteurs de philosophie. Dans ses nombreux travaux sur le baccalauréat, Anne Souriau en a complètement recensé les termes (11). Cet accord porte sur le rang assignable aux copies, mais ne se traduit pas nécessairement par la même note chiffrée. D'accord sur les attendus du jugement prononcé, — les professeurs de philosophie constatent très généralement qu'il n'existe pas entre eux de désaccord touchant les

critères de notation, mais des différences dans la perception des copies —, ceux-ci ne décernent pas la même note. Unanimes pour considérer que les dissertations sans réflexion, ni construction, ni connaissances, les devoirs purement anecdotiques (qui confondent réflexion et illustration), les devoirs inintelligibles et les devoirs où aucune qualité de réflexion et de style ne rachète le contre-sens effectué sur le sujet, méritent une note très basse, les correcteurs diffèrent, cependant, dans leur appréciation chiffrée : certains, qui n'hésitent pas à mettre 0 ou 1, considèrent le 2 comme un maximum pour les très mauvaises copies, d'autres vont jusqu'à 4, d'autres encore acceptent de pousser jusqu'à 5 ou 6. Est-ce à dire que l'on pourrait, en rendant justice aux différences, l'appréciation qualitative de la copie demeurant inchangée que l'on mette 0 ou 5, ne pas ou ne plus attribuer uniformément 0 ou 1 aux très mauvaises copies ?

Il y a place, quand on considère la copie en elle-même, dans un échec global (l'élève n'a pas compris le sujet et rédige mal), pour les réussites partielles : telle idée mérite d'être retenue, tel paragraphe développe une argumentation acceptable ou est bien rédigé, etc. Le laudatif déborde le cadre de la phrase ou du paragraphe, qui en est l'occasion, pour s'étendre à la copie tout entière. Rapportée aux autres copies mauvaises, une copie mauvaise peut apparaître comme moins mauvaise ou, au contraire, plus mauvaise. Il est discutable d'affirmer, par un 0 également distribué, que plusieurs copies sont égales dans la nullité. La différence doit être marquée. Justifiable au cours de l'année scolaire parce qu'elle fonctionne comme un langage et que ses attendus peuvent être expliqués face à face, la note très basse est à l'examen une note infamante. Il ne fait pas de doute à en juger par ses réactions au 0 ou au 1, que le candidat prend le jugement rendu sur sa copie pour une opinion définitive sur la qualité de sa pensée. Parce qu'elles blessent sans profit intellectuel, les notes très basses ne devraient pas être attribuées à ceux qui se trouvent hors sujet ou ont fait un contresens sur sa signification. Il peut se trouver, en effet, de bonnes copies parmi les copies « hors sujet », c'est-à-dire, de bonnes copies dont le « hors sujet » tient au fait qu'elles proposent une compréhension du sujet, qui n'est pas celle qui vient spontanément à l'esprit du correcteur. Les notes très basses devraient être réservées aux candidats qui dissimulent leur indigence en se moquant ou qui prennent à partie le correcteur, la philosophie, l'enseignement et la société pour cacher leur échec. Il convient, dans tous les cas, de distinguer entre travail remis et noté en classe et dissertation du baccalauréat. La note témoigne au cours de l'année autant des qualités ou défauts de la copie que des attentes du professeur à l'endroit de l'élève. Pour rappeler à l'élève qu'il ne fait pas tous ses efforts ou qu'on le juge capable de progresser encore, la note chif-

frée peut être un peu plus faible en classe qu'il ne serait requis par la qualité de la copie. Inversement, le 13 utilisé en classe pour marquer la plus grande satisfaction ne doit pas être donné au baccalauréat dans un cas d'égalité satisfaction. Ce serait, d'une certaine manière, manquer d'ouverture d'esprit. De même, le 14, qui est une très bonne note dans la classe, peut se révéler très décevant pour un excellent élève au baccalauréat. Corriger au baccalauréat, c'est tenir compte du destinataire, qui est le candidat et non plus l'élève, et demande que l'on emploie le langage qui convient. La nécessité de recourir à un autre lexique ne doit pas être vécue comme une dépossession. Qu'il apprécie une copie au cours de l'année ou une copie de baccalauréat, le professeur demeure d'autant plus le maître de ce qu'il a à indiquer qu'il situe mieux sa parole dans des registres différents. Le 14 ou le 15 (« Bon travail » dans l'année) peut, sans reniement de soi, se transformer au baccalauréat chez le correcteur soucieux d'utiliser tout l'éventail de notation, en 15, 16, 17. Il ne paraît pas impossible d'affirmer que les notes supérieures à 14 ou à 16 signifient moins par rapport à la copie considérée en elle-même que par rapport à la copie considérée dans le rapport qu'elle entretient avec les autres copies du même paquet. Effet de position ou comparaison avec les autres copies peuvent expliquer une appréciation plus favorable. Que dans la pratique le 17, 18, 19, 20 soient rares, ne signifie pas que l'on ne doive noter que selon un éventail restreint allant de 2 à 11. Tout invite au baccalauréat, quand on rapporte l'examen à sa finalité sociale, à élargir l'éventail des notes au profit des candidats et, finalement, de l'enseignement philosophique, dont cela accroît l'importance dans la moyenne des candidats. Les mentions existent. Tout professeur connaît leur poids dans les décisions prises par les lycées qui disposent de classes préparatoires. Récompenser au-delà de sa stricte valeur la bonne copie est accroître les chances du candidat d'obtenir une mention.

Plusieurs correcteurs peuvent juger moyenne une copie et cependant différer assez largement dans la manière de traduire cette appréciation en note chiffrée. Les notes attribuées aux devoirs non construits, mais cependant réfléchis, paraissent, en effet, s'échelonner entre 8 et 13. Faut-il croire que l'importance relative des critères varie selon les correcteurs, alors que tous demeurent d'accord sur les mêmes critères ? D'autres désaccords se font jour à propos des copies que l'on hésite à ranger dans l'à-peine suffisant, tant elles paraissent proches du presque insuffisant. Certains correcteurs notent 7 ce que d'autres notent 9. On se porte, en effet, garant de l'élève à travers la note. Du 0 au 5, l'examineur manifeste un refus : le candidat n'a pas mérité d'être reçu au baccalauréat. L'examineur donne quitus en inscrivant 13 ou 14 sur la copie : l'élève a son baccalauréat. Mettre entre 7 et 11 à l'élève, qui n'a pas donné satisfac-

tion en philosophie, n'est pas de le condamner à l'échec, mais lui permettre d'utiliser les autres matières comme bouées de sauvetage.

Est-il une ou plusieurs raisons à l'inégale appréciation chiffrée de copies qui font l'objet (en commission de barème ou, éventuellement, en commission d'harmonisation des notations) d'un même jugement qualitatif ? On alléguera que certains sont d'abord sensibles aux défauts, d'autres aux qualités et que cette sensibilité peut aussi varier avec l'expérience acquise comme professeur. On dira aussi que certains ne font pas assez de différence entre la copie d'examen et les copies corrigées en cours d'année : tout entier fondé sur cette unique copie, le jugement rendu au baccalauréat ne connaît rien du passé scolaire et philosophique du candidat. Appréciation du niveau atteint, le jugement porté au cours de l'année témoigne aussi des espérances que le professeur met dans l'élève. 13 est une bonne note en philosophie, 18 une note exceptionnelle, que l'on croit accessible en mathématiques (qui sont corrigées selon un barème). Nombreux sont les professeurs de philosophie qui estiment avoir très bien noté une copie, et ne plus pouvoir rien lui ajouter, quand ils ont mis un 14 ou un 15. On risquera l'hypothèse que la note moyenne des correcteurs en philosophie pourrait être déterminée par la note la plus haute concevable dans la discipline. Il paraît aussi possible d'affirmer que le caractère peu élevé des notes élevées en philosophie découle de la conscience propre au philosophe de l'inachèvement sous le rapport de la pensée de tous les travaux entrepris en philosophie. On peut, jugeant des pensées exprimées par rapport à la Pensée, hésiter à mettre des notes élevées. On peut, à l'inverse, affirmer son optimisme quant à la capacité philosophique des élèves de Terminales et sa foi dans l'avenir de l'enseignement philosophique dans l'enseignement secondaire, en s'évadant des habitudes de notation restreinte vers une notation plus ample utilisant tout l'éventail de notation. Parce qu'elle excède ce que la copie d'examen vaut par elle-même pour se justifier dans sa comparaison avec les autres, la très bonne note est un chant d'allégresse : elle dit que la philosophie est possible, que l'élève administre la preuve de ce possible dans sa copie, ou encore que la pensée n'est pas chose si rare qu'il faille désespérer d'en trouver trace dans les copies d'élèves. Ouverture ou rigidité d'esprit des correcteurs, plus ou moins accueillants à des modes de résolution de la question posée ou à des références qui ne sont pas les leurs, manière dont on a soi-même été noté, c'est-à-dire, notes habituelles dans la discipline, expérience des professeurs, pourraient expliquer les différences qui se manifestent entre des attendus partagés et des notations chiffrées divergentes.

Faut-il relever les moyennes ? Les avis semblent partagés, parmi les professeurs de philosophie sur la nota-

tion des mauvaises copies et sur l'appréciation générale des copies de baccalauréat. Faut-il apprécier à sa valeur ce que l'on lit en tenant compte dans la note de considérations extérieures à la copie ? Si l'on paraît sauver, en un premier temps, l'enseignement philosophique en surnotant, ne le détruit-on pas radicalement, en un deuxième temps, en surnotant, c'est-à-dire en acceptant pour de la philosophie ce que l'on sait pertinemment (avec le candidat souvent d'ailleurs) n'en être pas ? Surnoter est encourager les élèves dans la voie de l'opinion et laisser croire qu'on a trouvé dans les copies une philosophie qui en est absente. C'est donc mentir au public, tout en se faisant le complice actif de la disparition de la philosophie. On aboutit en notant « naturellement » à des moyennes très basses (de l'ordre de 4 à 6/20). Doit-on sauver la philosophie, quelles qu'en soient les conséquences ?

Il paraît raisonnable, bien que cela n'aille pas sans déchirement, d'accepter une certaine quantité de non-philosophie, si l'on veut pouvoir mettre 18 à une dissertation que remplit Descartes. L'acceptation du non-philosophique à l'examen pourrait être le prix à payer pour qu'un enseignement philosophique soit donné à tous. On peut aussi arguer, en faveur d'un relèvement des notes, que le gain philosophique réalisé par les élèves au cours de l'année ne se mesure pas seulement au baccalauréat. Demander aux élèves plus de philosophie qu'ils n'en peuvent donner au terme d'une année **d'initiation à la philosophie** condamne aussi devant l'opinion l'enseignement philosophique, parce qu'il paraît demander quelque chose qui est impossible.

La moyenne des notes en philosophie se situe autour de 7 ou 8. Faudrait-il obtenir, par un coup de force intellectuel et moral, des correcteurs qu'ils relèvent leurs notes pour parvenir à une moyenne de 10 ? Semblable démarche se heurterait à l'opposition légitime des professeurs dont elle amputerait la liberté d'appréciation. Reconduire de paquet de copies en paquet de copies une même moyenne en invitant, par exemple, ceux qui ont une moyenne de 5 ou 6 à relever leurs notes pour parvenir à une moyenne de 7 ou 8, risquerait de fausser la correction générale en pénalisant les paquets de copies dont la moyenne n'aurait pas besoin d'être relevée. On sait, en effet, qu'une moyenne établie sur 120 copies peut considérablement chuter, s'il se trouve parmi elles 40 mauvaises copies. Ne conviendrait-il pas, avant de demander à l'examinateur de revoir ses notes, de rechercher, en s'enquérant de l'établissement d'origine des candidats, les raisons objectives qui expliquent notes et moyennes : longue absence du professeur de philosophie, suppléance par un collègue dont ce n'est pas la discipline, élèves qui ont délibérément choisi de ne pas faire de philosophie et que l'on ne saurait encourager, par une note à peine insuffisante, à croire que l'indifférence en philosophie rapporte. Entière, la souveraineté du profes-

seur dans sa notation doit pour répondre à la vocation de l'enseignement philosophique, pluraliste par essence, se faire ouverture d'esprit à des questionnements du sujet, des manières de procéder, contenus et références, qui, tous philosophiques, ne sont pas, cependant, ceux et celles qui se proposent spontanément à l'esprit du correcteur. C'est dans la liberté de référence de l'élève philosophe que se réalise l'expression véritable de la souveraineté du professeur de philosophie quant à la notation.

La question cruciale en philosophie n'est pas celle de la plus ou moins grande sévérité, mais celle de la pertinence des notes. Les notes chiffrées attribuées par plusieurs correcteurs à la même copie peuvent différer. Les attendus du jugement, dont la note est la traduction chiffrée, sont les mêmes. Ce désaccord dans l'accord, qui se manifeste ordinairement par des écarts de notation limités, fait la fécondité des réunions d'entente. Il arrive, toutefois, en réunion d'entente, que des notes profondément divergentes, témoignent d'un désaccord profond et irréductible à première vue, sur les attendus du jugement. Un grave dissentiment peut, en effet, se faire jour, à propos de l'évaluation des sujets-textes, entre ceux qui sont les adeptes de la méthode d'élucidation anglo-saxonne (et auraient tendance à minorer le rôle de la discussion critique dans l'appréciation de la copie) et ceux qui considèrent comme acceptable toute copie qui dégage le sens global du texte et fait effort pour apprécier, dans sa partie critique, l'intérêt et la valeur de la thèse émise.

Faut-il expliquer les notes très basses et les grands écarts de notation par des partis-pris philosophiques, peu justifiables si l'on est vraiment philosophe, c'est-à-dire, si l'on n'exclut le « n'importe quoi » que pour mieux accueillir toute pensée digne de ce nom ? Par le manque d'expérience du baccalauréat ou de la série dans laquelle on corrige, c'est-à-dire, par le fait que l'on débute dans le métier ou que l'on n'enseigne plus dans les classes terminales des lycées ? Par la volonté que l'on peut avoir d'alerter l'institution, en distribuant des notes très basses, sur la **quasi-impossibilité** où l'on se trouve d'enseigner la philosophie dans les séries du baccalauréat technologique, les élèves, les horaires, les programmes et les sujets d'examen étant ce qu'ils sont, alors que l'on considère avec elle comme **parfaitement légitime**, tout enseignement secondaire digne de ce nom se devant de comporter un enseignement philosophique, l'introduction de la philosophie dans l'enseignement technique ? Par la dissemblance des recrutements et des formations reçues avec leurs effets dans le contenu des cours et dans les attentes à l'endroit des élèves ? 2 572 professeurs de philosophie enseignaient la philosophie au lycée en 1985-1986 : 3 sur 10 étaient agrégés, 4 certifiés (un certifié sur deux est un ancien adjoint d'enseignement), 2 adjoints d'enseignement, 1 maître-auxiliaire. Certains parmi les

professeurs de philosophie ont fait de la philosophie à l'université, d'autres, qui préparent aussi au baccalauréat, ont étudié les sciences de l'éducation, la psychologie, la sociologie ou la logique. Des professeurs de philosophie n'ont jamais eu l'occasion, comme en bénéficient institutionnellement les professeurs-stagiaires de CAPES, d'assister au cours d'un ou plusieurs collègues (conseillers pédagogiques), de s'exercer devant lui et n'ont pour tout viatique, ou, modèle magistral, quand ils abordent la carrière, que le lointain souvenir, dans le meilleur des cas, de l'enseignement philosophique qui leur a été donné en terminale A.

De la réflexion sur les responsabilités individuelles dans la notation, toujours évocables entre collègues en commissions d'entente ou d'harmonisation des notes, on passe ainsi et nécessairement, quand on recherche une explication aux notes très basses et aux grands écarts de notation, à l'évocation de celle d'un système éducatif plus soucieux de mettre des professeurs devant des élèves que de donner aux élèves les professeurs bien formés auxquels ils ont droit.

V. - QUELQUES CAUSES D'ÉCHEC EN PHILOSOPHIE

Le peu d'intérêt porté à ce qui émane de l'école, l'absence de culture préalable et d'intérêt pour la matière, l'absence d'effort produisent l'échec en philosophie, comme dans les autres matières. Sont plus particulièrement causes d'échec en philosophie les représentations fausses de la philosophie qui ont cours. L'élève peut avoir hérité d'une représentation de la philosophie (« spéculations oiseuses », « laïus incompréhensible »), qui le détourne de consentir l'effort nécessaire pour juger de la philosophie par lui-même. Il confond la philosophie avec sa négation sophistique : il assimile, influencé par les médias, la philosophie à un système d'opinions et confond être philosophe et avoir réponse à tout. Il attend de l'enseignement philosophique des réponses et non pas un secours dans ses interrogations. Est aussi cause d'échec en philosophie, comme en a fait la remarque Jean Duguet (12). Un rapport insuffisamment construit au langage. Un élève, qui ne connaîtrait pas les nuances qu'introduisent les modes de la langue et dont le champ lexical serait limité, pourrait difficilement accéder à la compréhension des auteurs et du cours. Une pratique insuffisante de la rhétorique rend difficile l'appréhension d'un cours dans son unité. Qui ne possède pas l'aisance rhétorique qui permet de saisir les parties, les tenants et les aboutissants d'un discours d'une certaine étendue, n'est pas capable d'une véritable attention et rédige par petits morceaux.

Réussit, à l'inverse, en philosophie, celui qui dispose d'un rapport élaboré au langage et sait tenir un discours

où il est question du discours. Il est, aussi, celui qui comprend en quoi la philosophie fait sens dans l'univers culturel et perçoit sa différence d'avec le mythe et le savoir positif. Outre l'absence de motivation, le peu de goût pour le savoir, les représentations sophistiques de la philosophie, sont causes sérieuses d'échec en philosophie, car ils ne permettent pas à l'effort des professeurs et des élèves de produire tous ses fruits, l'insuffisance des horaires dans les séries scientifiques et techniques et la lourdeur moyenne des services d'enseignement des professeurs de philosophie. Sait-on que nombreux sont, en philosophie, les services d'enseignement, qui dépassent l'horaire maximum, qui réunissent 6 à 8 classes, donnent au professeur entre 200 et 260 élèves et exigent plus de 60 heures de travail hebdomadaire ? Nombreux sont les élèves qui ne reçoivent pas, faute de moyens suffisants et dans son intégralité, l'enseignement philosophique qui leur est dû (13).

CONCLUSION

Enseignement de couronnement des études secondaires, la philosophie est enseignée pendant un an, à tous et intégralement. Elle ne fait pas, comme le français, les mathématiques ou les langues vivantes, l'objet d'un enseignement étalé sur plusieurs années. Matière d'enseignement, la philosophie est aussitôt une matière d'examen. Cette conception de l'enseignement philosophique (pas de « défloration », même partielle, de la philosophie avant la terminale, pas d'entraînement à la conceptualisation et à la lecture de textes préparatoires à l'enseignement philosophique) est tenue par le GREPH (et par nombre de ceux qui, sans donner leur aval à ses propositions, reconnaissent le bien-fondé de ses critiques) pour responsable de l'échec de certains élèves devant la philosophie. Sous le nom d'« extension » de l'enseignement philosophique « en amont » de la terminale, en seconde et en première, le GREPH demande la création d'une véritable **propédeutique philosophique** à l'enseignement philosophique. On initierait, en seconde et en première, les élèves à la *discursivité* et à la *conceptualisation philosophique*. La lecture des textes et la composition philosophique, feraient, aussi, l'objet d'un apprentissage méthodique (14).

Il faut, pour faire de la philosophie, un certain niveau de savoir et de culture. Celui-ci a plus de chance de se trouver réalisé en terminale qu'en première, où l'organisation côte à côte d'un enseignement de la philosophie et d'un enseignement du français ne peut manquer de créer des confusions entre français et philosophie, entre composition française et dissertation philosophique, préjudiciables aux élèves.

Apprendre à analyser le fonctionnement d'une pensée, à distinguer et à évaluer les arguments, à lire activement et à questionner un texte, à dégager ou à construire une problématique, à mettre plusieurs problématiques en relation autour d'un problème : autant de « compétences » dont la mise en place donne le programme d'une propédeutique à la philosophie, qui consiste dans l'éveil des dispositions qui permettront à l'élève de philosopher véritablement, si telle est son intention. Parce que les élèves parviennent au terme de leur scolarité sans avoir acquis ces savoir-faire ou ces compétences indispensables à l'enseignement philosophique et qu'il n'y a pas d'enseignement philosophique possible sans eux et sans elles, c'est au professeur de philosophie qu'incombe en terminale le privilège de prendre en charge les « pré-requis » de son enseignement. Un véritable allègement des effectifs (à défaut, un dédoublement — sans augmentation du nombre d'élèves par classe — des classes permettant d'introduire, dans le cadre de l'horaire-élève existant en 1989, à côté des heures de cours proprement dites, d'une heure par demie-classe de travaux dirigés de philosophie

où forme et contenu ne seraient pas dissociés), une relecture des programmes attentive, pour toute modification envisagée, à préserver l'essentielle liberté pédagogique reconnue en 1880 par la République au professeur de philosophie, un scrupule accru dans la formulation des sujets d'examen obéissant aux règles qui président de manière stricte à leur élaboration et auxquelles personne ne dérogerait si éminentes que soient ses responsabilités, l'ardente obligation faite à tous les professeurs de philosophie correcteurs au baccalauréat de participer aux réunions d'entente et d'harmonisation, un souci, clairement affirmé et vérifié dans le recrutement, de la qualification philosophique des professeurs de philosophie, telles pourraient être les premières mesures, qui n'obligent à aucun bouleversement de l'enseignement philosophique, à prendre pour lutter contre l'échec de certains élèves en philosophie.

Michel JAMET

professeur de philosophie
à Saint Quentin, Aisne

Notes

- (1) Coefficients : 5 en A1 et A2 (sur 20), 5 en A3 (sur 19), 3 en B (sur 20), 2 en C et en D (sur 19), 2 en D' (sur 17), 2 en E (sur 18), 2 en G, F11 et F11', 1 dans les autres séries du baccalauréat technologique.
- (2) « La commission de choix des sujets de philosophie n'a pas d'autre rôle que de les élaborer ; elle ne donne pas d'indications de correction, ni a fortiori de barèmes chiffrés. Les commissions d'entente réunissent, lors de la remise des copies, l'ensemble des correcteurs de chaque série, qui tous participent à un exercice réel de notation de quelques copies lues et appréciées en commun afin de s'accorder progressivement sur la notation. La correction de l'épreuve trouve ses normes dans son propre exercice ; elle ne les reçoit pas l'une commission restreinte qui serait chargée de les élaborer à l'intention des correcteurs, et qui serait invitée à se transformer en permanence téléphonique pour les leur communiquer pendant la durée des corrections » (Jean Lechat, Inspecteur général de philosophie, **Note à l'attention de M. le Directeur des lycées et collèges au sujet de la Note de service du 26 décembre 1986 : Harmonisation des corrections de l'épreuve écrite de philosophie du baccalauréat**). L'enseignement philosophique demande à l'administration d'organiser, lors des corrections du baccalauréat, deux réunions distinctes : une réunion d'entente et une réunion d'harmonisation des notations, réunissant tous les professeurs de philosophie de l'académie.
- (3) Règlement du 28 novembre 1864.
- (4) Jean-Pierre HÉDOIN, **Eléments pour une histoire de la dissertation philosophique**, in : *Qui a peur de la philosophie ?*, Flammarion, 1977.
- (5) Peuvent être légitimement considérés comme des **questions de cours** : examen d'une notion, élaboration d'une définition, comparaison ou distinction de concepts, analyse ou description d'un fait psychologique ou moral, exposé d'une théorie, appréciation d'une doctrine, discussion de doctrines) les sujets suivants, donnés en classe de philosophie :
- « La responsabilité morale. Sa nature, ses conditions, son étendue et ses limites » (Caen, 1912),
 - « Etude psychologique de la croyance : ses rapports avec le jugement » (Dijon, 1912),
 - « En quoi la logique se distingue-t-elle de la science ? » (Lille, 1212),
 - « Définir la matière, l'esprit, la substance et discuter leurs rapports » (Toulouse, 1912),
 - « Comment définissez-vous la vérité » (Strasbourg, 1925),
 - « Comment se forme en nous la perception de l'espace » (Rennes, 1930).
- On peut ranger dans la catégorie des **sujets-problèmes**, distingués des questions de cours par les **Instructions ministérielles** de 1925 :
- « En quel sens sommes-nous les auteurs de nos croyances ? » (Paris, 1937),
 - « L'histoire a-t-elle un sens ? » (New York, 1951),
 - « La liberté consiste-t-elle à s'affranchir de toute autorité ? » (C, D, E, 1985),
 - « Faut-il aimer la certitude pour rechercher la vérité ? » (A, 1985).
- (6) Assistant de physiologie auprès de HELMHOLTZ, Wilhelm WUNDT (1832-1920) crée à Leipzig, en 1879, le premier laboratoire de psychologie expérimentale. Une *chaire de psychologie*

- logie expérimentale et comparée est créée au Collège de France, en 1889, pour le philosophe et psychologue Théodule RIBOT.
- (7) La licence de psychologie est créée en mai 1947.
- (8) « La dissertation joue un rôle essentiel dans l'enseignement philosophique ; elle permet d'apprécier l'exercice du jugement, la conduite d'une réflexion cultivée et l'aptitude à les exprimer dans un discours ordonné. Elle ne prend sa vraie signification que si elle est entièrement rédigée. Les élèves doivent être invités à entreprendre ce travail dès le début de l'année » (circulaire du 4 novembre 1977).
- (9) Le Groupe de Recherche sur l'Enseignement Philosophique de Fontenay (dit « Le Grephon ») a participé aux recherches menées par le GREPH et publié, en 1976, **Le discours philosophique des lycéens** (Les Cahiers de Fontenay, n° 3, ENS de Fontenay, mai 1976).
- (10) La moyenne des notes obtenues à l'épreuve de philosophie dans les sections A, B, C, D, E du baccalauréat du second degré (Académie d'Amiens, **département de la Somme**, sessions de 1986) se situe entre 5,6/20 (section E) et 8,4/20 (section A3). La moyenne des notes obtenues dans les séries technologiques à l'épreuve de philosophie du Baccalauréat technologique (Académie d'Amiens, **département de la Somme**, session de 1986) va de 5,14/20 (série F3) à 7,5/20 (série G1).
- (11) L'Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public a diffusé, en février-mars 1968, un questionnaire sur le baccalauréat. Anne SOURIAU a élaboré, en faisant la synthèse des réponses reçues, des points de vue échangés entre collègues et des travaux accomplis dans les Régionales de l'Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public, une échelle de notation en neuf niveaux, répartis en cinq groupes. Elle s'est efforcée de circonscrire en s'aidant des trois critères de la réflexion philosophique, de la construction du devoir et des connaissances philosophiques, des « zones de notation » à l'intérieur desquelles jouent, pour 1, 2 ou 3 points, les trois derniers critères énumérés : la réflexion personnelle, l'utilisation d'exemples, la qualité de la réflexion. Les résultats de l'enquête ont été publiés par Anne SOURIAU dans la Revue de l'enseignement philosophique (Anne SOURIAU, **Compte-rendu de l'enquête sur les exigences des correcteurs de philosophie au baccalauréat**, Revue de l'enseignement philosophique, 19^e Année, n° 2, décembre 1969). On consultera avec profit, sur l'évaluation en philosophie au baccalauréat, les nombreux articles publiés dans la Revue de l'enseignement philosophique par Anne SOURIAU.
- (12) Jean DUGUET, **La philosophie dans les classes terminales**, Les Amis de Sèvres, n° 4, **La Philosophie**, décembre 1979, 96^e numéro).
- (13) Christiane MENASSEYRE, IPR de philosophie, **Exposé introductif à la journée d'information et de réflexion du 1^{er} avril 1987**, Bulletin de liaison des professeurs de philosophie de l'académie d'Amiens, septembre 1987.
- (14) Fidèle à l'inspiration du GREPH, le rapport de la Commission de philosophie et d'épistémologie installée par le ministre de l'Education nationale en décembre 1988 propose d'organiser l'enseignement philosophique en trois temps : (en première, en terminale et à l'université) et de modifier profondément l'épreuve de philosophie au baccalauréat. Désireuse de permettre au débat public de s'ouvrir sur les projets ministériels, **L'Enseignement philosophique**, revue de l'Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public, a publié dans son Supplément au n° 1 de la 40^e année (septembre-octobre 1989) de larges extraits du rapport de la Commission de philosophie et d'épistémologie, assortis de remarques critiques.