

# L'évaluation en philosophie

L'article qui suit a été conçu et rédigé par Benoît SPINOSA et Vladimir BIAGGI, puis publié en 1998 dans le numéro 8 de la revue SKHOLÉ (*Cahiers de la recherche et du développement*, Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'académie d'Aix-Marseille). Il est le fruit de plusieurs années de recherches ; il a fait l'objet, à différentes étapes de son élaboration, de conférences adressées à des publics enseignants divers. Ces confrontations, qui furent toujours fertiles en objections stimulantes et en remarques judicieuses, ont permis aux auteurs d'affiner leur approche, de nuancer certains points, de se contenter parfois de simples conjectures. A tous ceux qui par leur présence, leur attention, leurs interventions, ont contribué à son existence, cette publication sur le Net voudrait rendre hommage. Les auteurs tiennent à exprimer plus particulièrement leurs remerciements à Jean-Paul Roux, rédacteur en chef de la Revue SKHOLÉ, qui en a autorisé la publication sur ce support, et à André Simha, IPR de l'Académie d'Aix-Marseille, qui a impulsé, encouragé et soutenu l'idée directrice de ce projet, tant il est évident que l'évaluation est une activité si essentielle à tout enseignement qu'elle ne peut demeurer toujours indéterminée dans ses effets et intuitive dans ses attendus.

**L'article** est accompagné :

**d'une anthologie** qui l'agrémente aujourd'hui, permettant au lecteur curieux d'estimer par lui-même, documents à l'appui, la plus ou moins grande pertinence des interprétations avancées : elle comporte, pour le moment, des textes relatifs à la querelle de 1895 dont il est fait mention dans la troisième partie de l'article. Nous espérons pouvoir l'actualiser et l'enrichir dans les mois à venir, pour constituer à terme une banque de données relative à l'histoire de la pédagogie de la discipline.

**d'une bibliographie** qui est celle de l'article de 1998. Elle est donnée telle quelle en fin de texte. Une bibliographie générale, et périodiquement actualisée, est en préparation. Elle figurera dans une rubrique voisine.

**de documents** qui sont en rapport avec le contenu de l'article : ils concernent certains programmes et certaines instructions officielles.

## L'ÉVALUATION EN PHILOSOPHIE

**RÉSUMÉ :** On reproche aux correcteurs de philosophie de l'enseignement secondaire de noter trop sévèrement et d'être ainsi en partie responsables de la rareté des mentions et du trop grand nombre de candidats qui se présentent à l'oral de rattrapage. Les professeurs de philosophie appliquent-ils de façon intransigeante un ensemble de critères explicites et partagés ? Un examen précis montre qu'il n'en est rien. Les moyennes sont basses parce que les correcteurs ont des convictions divergentes qui rendent chaque modèle évaluatif insuffisamment discriminant. Quels remèdes proposer, étant entendu que la remédiation doit s'accorder avec les données de la docimologie et la nature de la discipline ? Sont écartées comme solutions insatisfaisantes, en raison de ces attendus, le contrôle continu, le test de connaissances et l'examen oral. C'est, en définitive, la solution traditionnelle qui est justifiée, l'examen externe anonyme d'un écrit, agrémentée toutefois d'une concertation accrue qui seule peut dégeler les désaccords et permettre de parvenir à un consensus ou objectivité faible, puisque l'objectivité forte, incarnée par la prétendue note vraie, n'est qu'un mythe.

### Sommaire

#### Introduction

#### 1. LES GRIEFS ADRESSES AUX CORRECTEURS DE PHILOSOPHIE

##### 1.1. Des moyennes trop basses.

1.2. [L'oral de rattrapage faussé.](#)

1.3. [La rareté des mentions.](#)

1.4. [Deux conjectures.](#)

## 2. DE LA DOCIMOLOGIE A L'ÉVALUATION

2.1. [L'écart-moyen.](#)

2.2. [Les divergences extrêmes.](#)

2.3. [L'illusion de la note vraie.](#)

2.4. [La moyenne macabre.](#)

2.5. [Le gel du mode.](#)

2.6. [La dispersion faible et le poids réel.](#)

2.7. [Les notations en classe et à l'examen.](#)

2.8. [Conclusions.](#)

## 3. POUR UNE DIDACTIQUE PHILOSOPHIQUE

3.1. [La causerie socratique.](#)

3.2. [Le test de connaissances.](#)

3.3. [Opérateur et référence philosophiques.](#)

3.4. [L'évaluation sommative externe.](#)

## 4. CONCLUSION

[Bibliographie](#)

[Table des figures](#)

# Anthologie

Le débat de 1895 : *Pour et contre l'enseignement philosophique.*

- [Félix Vandérem, "Une classe à supprimer"](#) (*Revue Bleue*, janvier-mai 1894) ; Émile Boutroux, *Lettre à M. Henry Ferrari*, directeur de la *Revue Bleue*.
- [Les programmes](#) : programmes de 1874 et de 1890.
- Évitez le pire des maux : " la pratique routinière". [Les instructions de 1904](#) pour la classe de Philosophie.

\*\*\*

Les professeurs de philosophie sont-ils des correcteurs aux critères trop exigeants ? Font-ils bande à part en notant trop bas ? Cet article a pour objectif de répondre aux principaux griefs qui leur sont adressés et voudrait, ce faisant, éclairer ce phénomène. Notre intention n'étant pas de résoudre un problème aussi

complexe, nous nous contenterons : (a) de le mettre en perspective d'un point de vue docimologique ; (b) puis de faire valoir des raisons profondes, inhérentes à la nature de cette discipline ; (c) pour enfin justifier une évaluation sommative externe des productions écrites (ici la dissertation) dans le cadre d'un contrôle final.

## 1. LES GRIEFS ADRESSES AUX CORRECTEURS DE PHILOSOPHIE.

### 1.1. Des moyennes trop basses.

D'une manière générale, le correcteur français est un évaluateur sévère. Les anglais, les allemands, les espagnols, les américains, ont bien sûr leurs modes spécifiques d'évaluation : des notations par lettres, des données de score aux calibrages parfois compliqués, des échelles sur 10 (comme en Espagne), ou sur 100, 200, 400. On a souvent constaté qu'un 12/20 en France correspond à un 16, à un 18 ou à un A+ dans d'autres pays. Ainsi, à titre d'exemple, un 12 au baccalauréat français équivaut à un 5 en Suède (c'est-à-dire la note maximale de leur barème). Dans un ouvrage suggestif et informé, qui mérite une critique au bon sens du terme, Pierre Legrand atteste du fait que : " Le correcteur français n'est pas tendre. Et le moindre tendre de tous, c'est de beaucoup le correcteur de philosophie. " (P. Legrand, 1995, p. 57)

Les tableaux 1 à 3 font apparaître un certain nombre de données :

a) D'une manière générale, les notes sont plus généreuses à l'oral qu'à l'écrit (*Tableau 1*). Il y a là une confirmation chiffrée d'une réalité intuitivement perçue, et qu'on avait déjà remarquée aux temps héroïques de la docimologie.

b) Les notes sont en outre plus généreuses dans les disciplines scientifiques ou les langues qu'en Lettres et sciences humaines.

c) Sur les 38 moyennes du *Tableau 1*, 22 (soit plus de 50%) sont inférieures à 10. Donc les moyennes disciplinaires ne correspondent presque jamais aux moyennes arithmétiques. La conclusion qui s'impose est que l'élève moyen n'a pas la moyenne.

Il y a évidemment un cas particulier : celui de la philosophie. P. Legrand intitule l'un de ses sous-chapitres : *le cas de la philosophie* et rappelle un incident survenu en Juillet 1994. Incident classique : celui d'un professeur de philosophie de la région parisienne cloué au pilori par la presse parce que sa moyenne, sur 201 copies, était de 6,75 (jury 100), celle de son collègue du jury 101 étant de 9. L'écart, par rapport à la moyenne nationale, n'était pas énorme (-1 pour le premier, +1 pour le second) puisque celle-ci, toutes séries confondues, était voisine de 8. Mais quelque chose s'est passé, qui risque de se reproduire à l'avenir. C'est, d'après l'auteur " la brusque prise de conscience de l'opinion (pour combien de temps ?) de la notation très basse des épreuves de philosophie et l'impuissance absolue des candidats devant les anomalies de la correction. " (P. Legrand, 1995, p. 60).

| Série               | A1         | A2       | B        | C          | D          |
|---------------------|------------|----------|----------|------------|------------|
| Français écrit      | 9,2        | 8,8      | 8,8      | 9,8        | 8,6        |
| Français oral       | 11,2       | 10,7     | 10,9     | 11,9       | 10,6       |
| <b>Philosophie</b>  | <b>8,2</b> | <b>8</b> | <b>8</b> | <b>8,4</b> | <b>7,9</b> |
| SES                 |            |          | 8,8      |            |            |
| Langue 1            | 11,2       | 10,6     | 9,5      | 11,9       | 10,9       |
| Langue 2            | 11         | 10,2     | 10,8     |            |            |
| Mathématiques       | 9,8        | 10,4     | 8,5      | 11,9       | 9,8        |
| Physique-chimie     |            |          |          | 10,9       | 9,9        |
| Biologie            |            |          |          | 10,4       | 9,8        |
| Histoire-géographie | 9,3        | 8,9      | 9,4      | 9,9        | 9,2        |

Fig.1. **Tableau 1** : moyennes obtenues au Baccalauréat 1991 (in Legrand, op. cité, p 59). (Stat. DEP 5 sur 60% des candidats). Épreuves écrites (sauf LV1 en C et D, LV2 en A1 et B, et mathématique en A2).

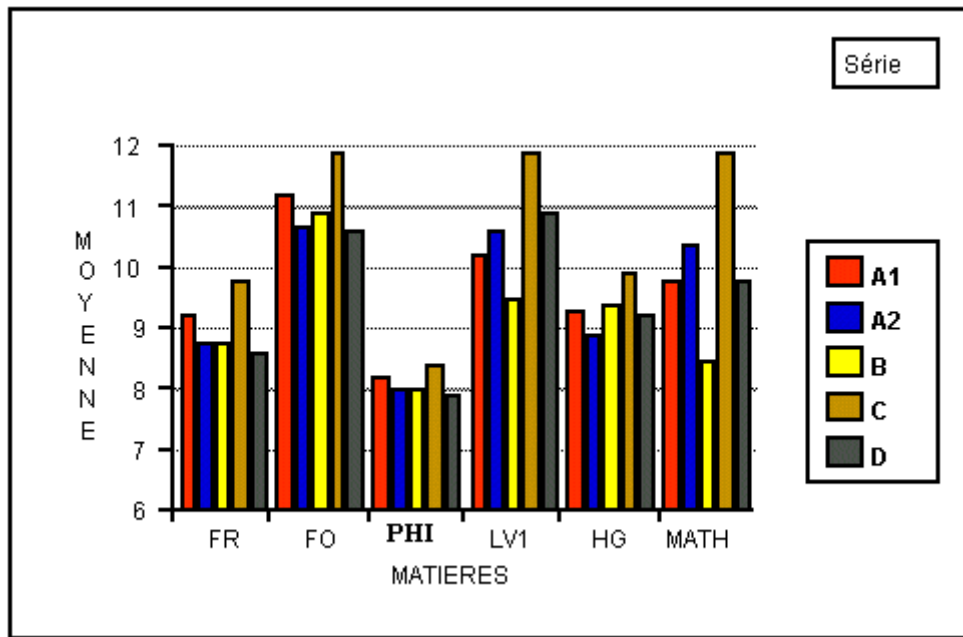


Fig. 1'. Représentation graphique du tableau 1.

| Série            | A1   | A2   | A3   | B    | C    | D    | E    | Men % |
|------------------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| Moyenne          | 8,2  | 8    | 7,9  | 8    | 8,4  | 7,9  | 7,5  |       |
| Notes de 0 à 5   | 0,19 | 0,19 | 0,21 | 0,19 | 0,18 | 0,19 | 0,24 | 19,8  |
| Notes 6 et 7     | 0,27 | 0,28 | 0,29 | 0,29 | 0,25 | 0,3  | 0,3  | 28,2  |
| Notes 8 et 9     | 0,24 | 0,25 | 0,23 | 0,25 | 0,24 | 0,25 | 0,23 | 24,1  |
| Notes 10 et 11   | 0,15 | 0,15 | 0,14 | 0,15 | 0,16 | 0,15 | 0,13 | 14,7  |
| Notes 12 et plus | 0,16 | 0,13 | 0,13 | 0,12 | 0,17 | 0,11 | 0,10 | 13,1  |

Fig. 2. **Tableau 2** de fréquences, Baccalauréat 1991. Moyennes en pourcentages, dans Legrand, op. cité, p. 59 (source : DEP 5)

|               | 0-3 | 4-5  | 6    | 7    | 8    | 9    | 10  | 11  | 12  | 13  | 14  | 15  | 16-20 |
|---------------|-----|------|------|------|------|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|
| Série A       | 3,6 | 15,2 | 14,1 | 15,3 | 13,4 | 9,9  | 8,5 | 5,6 | 5,3 | 3,6 | 2,5 | 1,5 | 1,7   |
| Série B       | 3   | 12,9 | 13,2 | 15,3 | 15,2 | 11,1 | 9,3 | 6,4 | 5,2 | 3,4 | 2,5 | 1,3 | 1,2   |
| Série C       | 4,4 | 12,5 | 11,5 | 13,5 | 13,7 | 10,4 | 9,3 | 6,6 | 5,9 | 4,3 | 3,3 | 2,1 | 2,5   |
| Série D       | 5,5 | 16   | 13,9 | 15,1 | 13,9 | 9,9  | 8,1 | 5,6 | 4,6 | 3,1 | 2,1 | 1,1 | 1     |
| Série E       | 8,1 | 20   | 14,9 | 15,1 | 12,8 | 8,5  | 7   | 4,1 | 3,6 | 2,5 | 1,7 | 1   | 0,7   |
| Toutes séries | 4,3 | 14,5 | 13,3 | 14,9 | 14   | 10,2 | 8,7 | 5,9 | 5,1 | 3,5 | 2,6 | 1,5 | 1,5   |

Fig. 3. **Tableau 3** : Répartition des candidats selon la note par matière (ici philosophie) et par série. Pourcentages. Baccalauréat général, session 1994. Champ : 17 académies. Source : DEP.

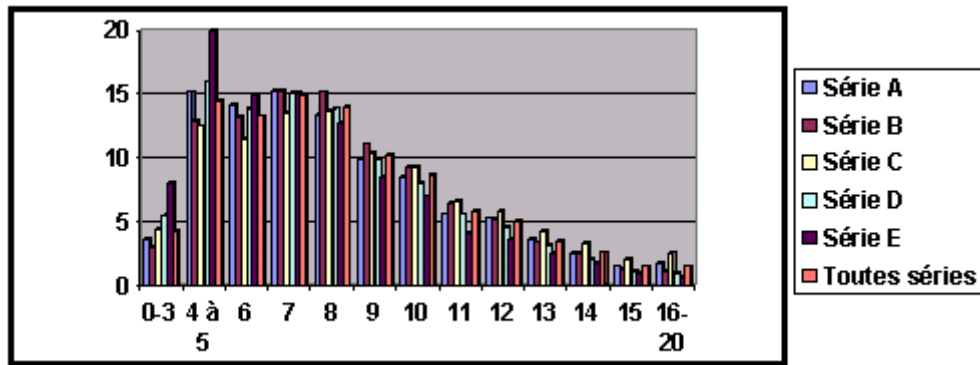


Figure 3'. Graphique 2. Toutes séries (A, B, C, D et E), 1994. Notes en abscisse ; pourcentages en ordonnée.

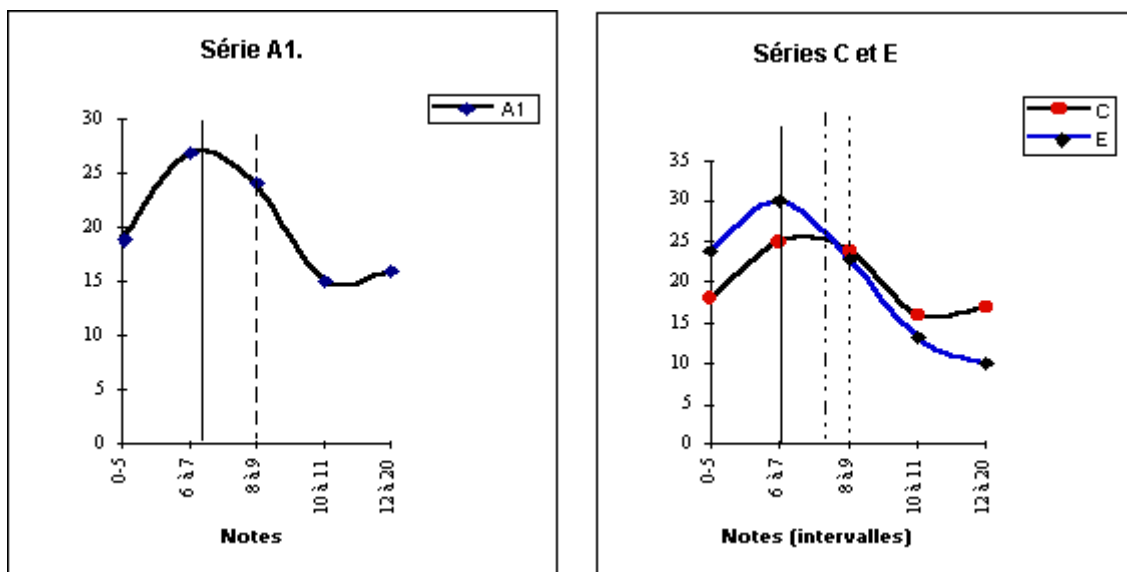


Figure 3''. Graphiques 3 et 4. 1991. Projection du tableau 2 pour les séries A1, C et E.

Les graphiques 2, 3 et 4, qui situent plus précisément l'acrophase (ou pic des notes) par série ou pour toutes les séries confondues, indiquent que les notes en philosophie, quelle que soit la série, sont les plus basses de toutes les disciplines. On remarquera aussi (Tableau 1) que la moyenne la plus élevée en philosophie (8,4 dans la série scientifique C, aujourd'hui S) est inférieure à la plus basse obtenue dans les autres disciplines (par exemple 8,6 en français écrit ou 8,9 en histoire-géographie). Il y a là un phénomène qui ne laissera pas d'être remarqué et abondamment commenté. Enfin, dans l'ancienne série E, il y a plus de candidats notés 05 que de candidats ayant la moyenne, et dans la série C, les notes très basses sont plus nombreuses que les notes supérieures à 11. Voici le commentaire fort intéressant de P. Legrand (1995, p. 60) : " Si toutes les disciplines étaient notées avec la même rigueur que la philosophie, on obtiendrait, en tablant sur le même taux de réussite aux épreuves de rattrapage que le taux réel, un pourcentage de succès au baccalauréat allant de 39 % dans la série E à 46 % dans la série C, donc totalement inacceptable. Autrement dit, les correcteurs de philosophie ne peuvent noter comme ils le font que parce qu'ils sont les seuls à le faire. Trois explications se présentent à première vue pour ce comportement : 1. Les élèves français sont absolument inaptes à la pensée philosophique. 2. Les professeurs français de philosophie sont (à l'exception du correcteur) mauvais. 3. Les critères de notation sont trop exigeants. Dans les deux premières hypothèses, il conviendrait de revoir la place de la philosophie dans l'enseignement secondaire. On peut cependant penser que la troisième est la bonne et que trop de correcteurs s'inspirent de ce légendaire professeur qui expliquait à ses élèves : Jusqu'à 12, c'est pour vous ; 13, c'est pour moi ; 14, pour Platon; au-dessus, c'est pour Dieu, s'il existe. "

Il va de soi que c'est la troisième hypothèse qui est la plus probable. Encore faut-il savoir ce qu'on entend par " critères de correction exigeants " ? S'agit-il d'une simple sévérité collégiale, à partir de critères faisant l'unanimité quant à leur nature et à leur importance ? Manifestement, les notes sont trop basses et non

synchronisées avec l'ensemble des disciplines. Il ne s'agit pas seulement d'une distance formelle à la moyenne arithmétique, mais d'un écart interdisciplinaire. Faire valoir la spécificité de la discipline (discipline peu disciplinaire) - ce qui n'est pas sans fondement théorique- amènera de l'eau au moulin de ceux qui préconisent une révision de la place de la philosophie dans le secondaire. On peut donc croire, ou feindre de croire, à une application trop stricte de critères de corrections supposés communs, et chercher dans la voie d'un assouplissement de ces composantes de notation un palliatif à cette sévérité sociologiquement marginale, avant que cette marginalité topique ne prenne l'allure d'une marginalisation décrétée.

[Retour Sommaire](#)

### 1.2. L'oral de rattrapage faussé.

Mais à ce premier grief s'en ajoute un autre. La notation trop sévère des philosophes gauchit l'oral de rattrapage. Voici l'argumentaire déployé : sans oral de rattrapage, il y aurait 52% de reçus au lieu de 73% (en ES, 41% au lieu de 66%), toutes disciplines et toutes séries. Si l'on désirait s'en passer et boucler l'examen au terme des épreuves du premier groupe avec le taux actuel de réussite, il faudrait descendre le seuil d'admission aux alentours de 8,5 sur 20. C'est dire qu'en réalité un tiers des candidats (31% au général, 33% au baccalauréat technologique) affrontera les épreuves du deuxième groupe. " Il est certain que si des consignes plus strictes en matière de notation permettaient d'éviter des situations telles que celle que nous avons signalée en philosophie, mais qui n'épargnent pas non plus les autres disciplines, l'oral de rattrapage pourrait être ramené à sa véritable fonction, l'examen de quelque 10% d'élèves situés à la limite du niveau acceptable. " (Legrand, 1995, p. 61).

La notation sévère des philosophes détourne l'oral de rattrapage de sa véritable fonction en augmentant le nombre des candidats et en multipliant les facteurs aléatoires (tirage favorable, jour de passage), sans parler de sa charge économique qui n'est pas négligeable.

[Retour Sommaire](#)

### 1.3. La rareté des mentions.

Enfin, les correcteurs de philosophie seraient en partie responsables de la rareté des mentions : " En langues, en mathématiques, en physique-chimie, à l'oral de français, on n'hésite pas à récompenser largement les bons élèves. Mais en histoire-géographie, à l'écrit de français, **et bien sûr en philosophie**, les notes dépassant 13 sont assez chichement mesurées ; quant aux notes de 16 et plus, elles sont distribuées au compte-gouttes (en 1991, 1,7% de telles notes à l'écrit de français). Il ne faut donc pas s'étonner que les mentions soient si rares. " (Legrand, 1995, p. 61). Cette insistance n'est bien évidemment pas nouvelle. Les premières études psychométriques (dokimastiques) avaient relevé avec une belle patience les écarts, les aberrations, et " le triste spectacle des désaccords " donné par les professeurs de philosophie. (H. Piéron, 1963, p. 8)

En moyenne, d'après les données qui suivent, un élève sur 30 est jugé très bon, et 4 assez bons (voir Tableau 4).

| mention            | <i>refusé</i> | <i>passable</i> | <i>assez bien</i> | <i>bien</i> | <i>très bien</i> |
|--------------------|---------------|-----------------|-------------------|-------------|------------------|
| <b>Bac général</b> | 27,2          | 54,9            | 13,5              | 3,7         | 0,7              |
| <b>Bac techno.</b> | 32,5          | 56,1            | 11,3              | 1,5         | 0,1              |
| <b>Ensemble</b>    | 29            | 55,3            | 12,8              | 3           | 0,5              |

Mentions Baccalauréat, France, 1992.

|         | <i>Refusés</i> | <i>Refusés</i> | <i>Reçus</i> | <i>Reçus</i> | <i>Reçus</i> | <i>Reçus</i> | <i>Reçus</i> |
|---------|----------------|----------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Mention | <b>U</b>       | <b>N</b>       | <b>E</b>     | <b>D</b>     | <b>C</b>     | <b>B</b>     | <b>A</b>     |

|             |      |      |      |      |      |      |      |
|-------------|------|------|------|------|------|------|------|
| Pourcentage | 11,5 | 10,5 | 15,6 | 18,1 | 16,9 | 15,5 | 11,9 |
|-------------|------|------|------|------|------|------|------|

Figure 4. **Tableau 4.** Mentions pour le A-Level (1991). Angleterre. Les *advanced level (A level)* sont avec les *advanced supplementary level (AS level)* les formes du GCE (*general certificate of education*) qui sanctionnent, à 18 ans, deux années de scolarité préparant à l'université. On remarquera deux rubriques d'échec : les U (ou *unclassified*) ou échecs manifestes et les N (*narrow*) ou échecs honorables ; E, D, C, B, A font partie des reçus (Legrand, 1995, pp. 56-62).

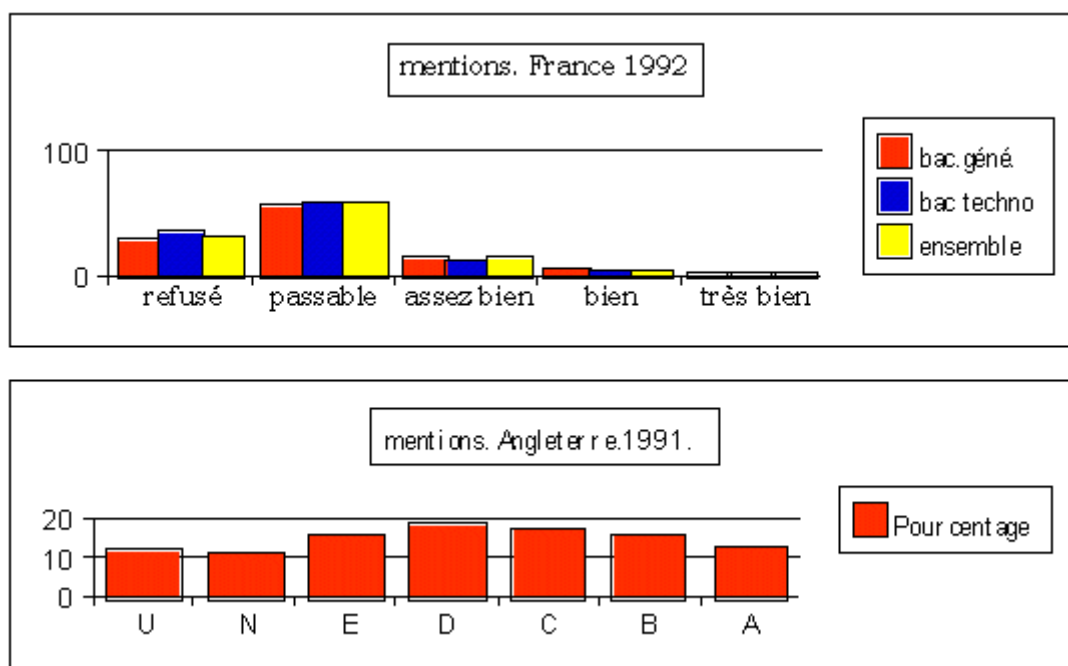


Figure 4'. Représentation graphique des tableaux de la figure 4.

Mais peut-on à la fois plaider pour une démocratisation du système secondaire, pour le maintien du baccalauréat comme premier grade universitaire (passeport automatique pour l'enseignement supérieur) et déplorer l'étroitesse de la marge des mentions, qui, à tort ou à raison, sont des indicateurs d'excellence ? Rappelons, qu'en Angleterre, la sélectivité sociale de l'enseignement est plus prononcée qu'en France, que l'orientation des élèves y est moins encadrée. Les deux systèmes fonctionnent différemment : les examens anglais ne sont pas organisés par l'État, mais par des *examinations boards* ; il n'y a ni matières ni coefficients obligatoires à ces épreuves. Dès lors, les comparaisons ponctuelles sont de faible portée. Le *A Level* n'étant pas le premier grade universitaire, les discriminations par mentions (cf. Tableau 4) se révèlent importantes parce qu'elles présélectionnent les candidats en vue d'une admission, aux modalités d'ailleurs complexes, dans l'enseignement supérieur (G. Solaux, 1995, pp. 137-138). La prétendue générosité britannique n'a de sens que dans le contexte d'un enseignement fortement sélectif, où les élèves sont livrés à eux-mêmes et les places dans le supérieur comptées.

[Retour Sommaire](#)

#### 1.4. Deux conjectures.

Signalons enfin, à titre personnel et pour en terminer avec cette première partie, deux faits pouvant alimenter des conjectures quelque peu inquiétantes qui ne sont peut-être pas totalement chimériques.

1.4.1. L'enseignement de la philosophie est inexistant aux États-Unis, confidentiel aux Pays-Bas, en Autriche, au Japon et en Angleterre. En Allemagne, il occupe un rang très modeste. C'est en Espagne (avec 4 heures hebdomadaires pour un examen final de 1h30) et en Italie (sur trois ans) qu'il s'apparente le plus à la discipline française (M. Tozzi, 1995, p. 241). Paradoxalement donc (par rapport à son histoire et à ses représentants les plus illustres), c'est dans les pays latins que cet enseignement persiste. De là d'inquiets pressentiments dans l'optique de la construction européenne : la philosophie n'étant pas une réalité pédagogique européenne, on pourrait craindre qu'un alignement des politiques éducatives dans une Europe plutôt septentrionale par ses priorités ne fût défavorable à la discipline. Toutefois, l'Europe

scolaire est d'une telle hétérogénéité qu'on voit mal, à l'heure actuelle, comment on pourrait commencer d'harmoniser les formations et les modes d'évaluation (" *profiling britannique*", contrôle continu allemand, etc.). Et il n'est pas dans la logique du fédéralisme d'imposer un modèle standard des politiques de formation et des procédures de certification. Le Traité de Maastricht (Articles 126, 127, 128) incite en effet à des " actions d'encouragement, à l'exclusion de toute harmonisation des dispositions législatives et réglementaires des États membres. " .

En outre, Commission Européenne a publié un livre blanc sur l'éducation et la formation dans lequel la " culture littéraire et philosophique " est présentée comme un enseignement indispensable à la saisie de la signification des choses ainsi qu'à l'adaptation aux évolutions économiques de demain. La Commission entend explicitement éviter une dualisation entre des usagers ignorants et assistés, et l'aristocratie de " ceux qui savent ". Cette éducation littéraire et philosophique est, selon elle, l'antidote aux influences médiatiques et informatiques : " La culture littéraire et philosophique joue le même rôle vis-à-vis des éducateurs sauvages que sont les grands médias et que seront, bientôt, les grands réseaux informatiques. C'est elle qui permet le discernement, développe le sens critique de l'individu, y compris contre la pensée dominante. Elle peut protéger l'individu contre la manipulation, en lui permettant de décrypter l'information qui lui parvient " (*Enseigner et Apprendre, Vers la Société cognitive*, XXXII, V). Même si rien de précis n'est avancé sur la forme que doit prendre cet enseignement, les finalités n'en sont pas moins clairement affichées.

Cependant, la circulation des personnes, et en l'occurrence la mobilité des étudiants, la coopération des établissements, sont déjà des réalités ; les procédures d'harmonisation, certes difficiles, et sans doute globales, pourraient se mettre lentement en place et s'avérer, selon G. Solaux " certainement douloureuses " (1995, p. 140). On peut craindre, malgré le noble souci de la Commission contrainte de chercher un dénominateur commun entre philosophie et littérature, que l'enseignement spécifiquement philosophique ne devienne une singularité française et, encore plus isolé, ne participe pas, ou peu, aux enjeux éducatifs du siècle prochain.

1.4.2. Le second point est relatif à la montée des classes d'âge, c'est-à-dire à l'accroissement du nombre de bacheliers par génération. Il ne s'agit plus seulement du pourcentage d'une génération atteignant le " niveau bac " (il est passé de 35% en 1984 à 65% en 1994), mais de bacheliers effectifs. La progression est telle qu'on ira en l'an 2000 vers 80% d'une classe d'âge (aujourd'hui 58%). Le problème va alors se déplacer : il faudra aménager le passage du secondaire au supérieur. L'accent sera mis sur une réforme des enseignements supérieurs visant à accueillir une population étudiante accrue (80% des bacheliers généraux entament des études longues, 66,7% dans la seule Université). L'enseignement philosophique du secondaire ne constituera pas un centre d'intérêt, sauf à titre négatif si les correcteurs, persistant dans leur sévérité, freinent (sans justification crédible aux yeux de l'opinion) ce mouvement ascensionnel. Par rapport au nouvel enjeu (la réforme du DEUG), le statut d'un enseignement philosophique " exigeant et intransigeant " ne pèsera pas bien lourd devant la pression sociale. D'autant que cette exigence paraîtra hors de saison, l'Université n'ayant plus pour tâche principale de former des sujets d'élite, mais d'offrir des formations générales préalables pour des choix professionnels indirectement liés à la nature de la discipline choisie après le baccalauréat. C'est l'effet de la troisième composante du baccalauréat : jusqu'à présent, chacun savait que cet examen avait un caractère hybride, à la fois diagnostic et pronostic, vérifiant les connaissances acquises dans le secondaire et se présentant comme un viatique pour le supérieur. H. Piéron l'avait fait remarquer (1963, p 72). G. Solaux le rappelle (1995, p.14) : *bacca laurea*, c'est la " baie des lauriers ", la victoire; mais c'est aussi le " *bachelor* ", le jeune homme qui n'est pas encore chevalier. L'étymologie conservait quelque chose de ce double aspect. A ces deux composantes, il faut aujourd'hui rajouter celle de certificat d'entrée dans la vie active, qui est un niveau de qualification (Niveau IV selon l'INSEE). L'examen est alors l'argument d'une qualification professionnelle dont les années universitaires représentent des variables de niveaux. Cette redéfinition de l'examen était inévitable compte-tenu de l'extraordinaire croissance du taux de scolarisation dans les années soixante qui a sans doute modifié définitivement la nature du système d'enseignement. En laissant de côté la polémique sur le " niveau ", on reconnaîtra que c'est la valeur sociale du diplôme qui a baissé, d'où le rôle maintenant complémentaire, sur ce plan, de l'enseignement supérieur, même s'il existe un décalage entre les aspirations des élèves (et des parents) et ce que le système (même couplé avec le supérieur) peut



effectivement offrir.

Bref, professeurs trop sévères, perturbant l'oral de rattrapage, participant à la raréfaction des mentions, les philosophes ne risquent-ils pas de devenir les spectateurs exotiques d'un dessein européen sur lequel ils n'auront pas d'influence, enfermés dans une intransigeance sociologiquement désuète et se repaissant de vérités scolaires intempestives qui les conduiront, par une inertie irrésistible, à la périphérie d'un système qu'ils ne comprennent plus ?

[retour sommaire](#)

## 2. DE LA DOCIMOLOGIE A L'ÉVALUATION.

Il s'agit là d'une argumentation sociologique dont on doit tenir compte. On ne saurait survivre longtemps en ignorant les contraintes de son époque. Manifestement, les autres disciplines se sont adaptées et la philosophie semble en retard : quelques éléments docimologiques devraient nous en convaincre. En philosophie, depuis des décennies, la moyenne est à 8.

### 2.1. L'écart-moyen.

En juin 1958, dans l'Académie d'Aix-Marseille, la moyenne générale en philosophie était de 8,05. On avait déjà mesuré l'écart inter-correcteurs : on appelle ainsi l'écart entre la moyenne du correcteur le plus indulgent et celle du correcteur le plus sévère. En philosophie, l'écart était de 2,82, ce qui est considérable (en songeant au poids des coefficients). Mais on fut assez surpris des mesures effectuées dans les autres disciplines. On s'attendait sans doute à des différences notables entre la philosophie, *délire subjectif infalsifiable*, et les sciences, où la rigueur et la binarité auraient dû amener l'écart aux alentours de zéro. Tel ne fut pas le cas. Les écarts furent remesurés l'année suivante, se montrant variables. La conclusion fut que les écarts sont considérables dans toutes les disciplines. On s'en rend davantage compte en comparant la moyenne du correcteur le plus sévère et celle du plus généreux dans les principales disciplines alors enseignées (Tableau 6).

|                    | juin 1958   | juin 1959   |
|--------------------|-------------|-------------|
| <b>Philosophie</b> | <b>2,82</b> | <b>3,83</b> |
| Sciences physiques | 2,96        | 3,75        |
| Mathématiques      | 3,76        | 2,95        |

Figure 5. **Tableau 5.** Écarts inter-correcteurs, Aix-Marseille, Noizet, 1961.

| Discipline            | Moyenne du plus sévère | Moyenne du plus généreux | Écart moyen | Copie ayant obtenu l'écart maximum |
|-----------------------|------------------------|--------------------------|-------------|------------------------------------|
| Version latine        | 5,15                   | 9,37                     | 2,97        | 12 points                          |
| Composition française | 6,32                   | 10                       | 3,29        | 13 points                          |
| <b>Philosophie</b>    | <b>7,65</b>            | <b>11,23</b>             | <b>3,36</b> | <b>12 points</b>                   |
| Anglais               | 7,17                   | 9,6                      | 2,24        | 9 points                           |
| Physique              | 7,11                   | 9,48                     | 1,88        | 8 points                           |
| Mathématiques         | 7,01                   | 9,11                     | 2,05        | 9 points                           |

Figure 6. **Tableau 6.** H. Piéron, *Enquête Carnegie* (1936), in *op. cité.*, 1963, pp. 20-21.

Donc, quelles que soient les disciplines, les variations de moyenne sont de l'ordre de 3 points sur 20. Sur

ces 3 points, Laugier et Weinberg, par une analyse de variance, ont attribué une part de 1,2 point à la différence entre candidats, et de 1,8 à la différence entre correcteurs (soit 60% de l'écart-type). Ce qui faisait dire à H. Piéron (1963, p. 24) : " Pour prédire la note d'un candidat, il vaut mieux connaître son examinateur que lui-même ! ".

Certaines disciplines sont davantage sujettes à ces défauts, mais aucune n'est a priori sans reproche. Annick Weil-Barais, qui rapporte et commente les données de Noizet, en conclut fort justement : " Le fait marquant est que les écarts sont toujours importants quelles que soient les disciplines, même dans les matières où l'en pense que la norme est relativement facile à établir comme en mathématiques ou en sciences physiques. " (1993, p. 518 sq.)

[retour sommaire](#)

## 2.2. Les divergences extrêmes.

Ce premier constat montre (outre que la philosophie n'est pas toujours la lanterne rouge de la correction indulgente) que la notation, dite évaluation sommative, n'est pas fiable par principe et non en raison de la matière enseignée, bien qu'il y ait des disciplines qui, par leur spécificité, attestent avec plus de force (ou moins de duplicité) ce principe d'incertitude. L'idée d'une notation subjective opposée à une évaluation sommative sûre parce que normée par un contenu scientifique n'est qu'un avatar de l'idéologie positiviste et n'a aucun fondement expérimental. C'est ce qu'on vérifie aisément dans le cas des divergences extrêmes, dont la quatrième colonne du tableau 6 donne un aperçu.

Piéron avait étudié ces divergences extrêmes et relevé dans chaque discipline la copie ayant obtenu l'écart le plus important. Si la version latine et la composition française arrivaient en tête avec 13 et 12 points d'écart (philosophie : 12 points), les mathématiques avaient 9 points d'écart, la physique 8. Il s'agit évidemment d'écarts maximums (dépassant rarement les 10 points) portant sur quelques copies insolites, le reste des travaux restant dans une fourchette raisonnable puisque l'écart moyen est d'environ 3 points. Il ne s'agit pas d'un phénomène de laboratoire, mais de copies d'examen corrigés par des professeurs expérimentés. Redisons-le : l'évaluation sommative n'est pas fiable, quelle que soit la discipline. Et pourtant, tous les pays l'utilisent (les lettres sont vite converties en points) et on ne voit pas comment il pourrait en être autrement. L'instrument est imprécis, mais il n'a pas de concurrent véritablement sérieux. Les divergences extrêmes sont toujours spectaculaires, mais l'écart moyen est stable : on peut penser que la fidélité est relative, non qu'elle est inexistante.

## 2.3. L'illusion de la note vraie.

Pour augmenter la fidélité d'une évaluation, on a très tôt songé à des multicorrections, et la notion de double correction (en philosophie notamment) continue de hanter l'esprit anxieux des candidats et des parents. La multicorrection permettrait sans doute d'éviter l'arbitraire pur et d'assurer une stabilité des notes, à condition d'admettre l'existence d'une note vraie (en termes objectivistes, le correcteur ne dit pas : " je vous ai mis 6, mais cela vaut 6 ", mais par rapport à quelle norme ?). Postulant donc que la multiplication des correcteurs atténuerait le jeu des facteurs aléatoires, Laugier et Weinberg (1936) ont calculé le nombre minimum de correcteurs compétents pour obtenir une note fiable, avec un coefficient élevé de fidélité (0,99) et à partir de moyennes des indices de corrélation en utilisant la formule statistique de Spearman-Brown. Ils purent ainsi déterminer le nombre de correcteurs nécessaires et suffisants pour stabiliser une note par discipline. Les résultats, classiques, sont toujours étonnants :

| <i>Discipline</i> | <i>Nombre de correcteurs requis</i> |
|-------------------|-------------------------------------|
| Mathématiques     | 13                                  |
| Physique          | 16                                  |
| Version latine    | 19                                  |

|                    |            |
|--------------------|------------|
| Anglais            | 28         |
| Français           | 78         |
| <b>Philosophie</b> | <b>127</b> |

Figure 7. Tableau 7. Calcul de Laugier et Weinberg (1936). Nombres de corrections requises pour une note fiable.

D'une manière générale, on est loin de la double correction, fut-elle concertée. On voit que la coupure littéraire-scientifique ne joue pas (cas du latin et du français). Pourtant la double correction n'est pas rare (Allemagne pour l'*Abitur* mais les copies ne sont pas anonymes ; Pays-Bas, Italie). En Angleterre, un Moderator peut recorriger des copies au hasard, modifier des notes, voire un ensemble de notes. Si elle n'est pas concertée, la double correction peut être ridicule (15 et 5 pour un 10 de moyenne) : encore faut-il que les corrections se compensent, que le second correcteur n'accroisse pas l'indulgence ou la sévérité du premier, bref qu'ils se concertent et parviennent à chaque fois à des solutions de compromis. Aura-t-on alors gagné en fidélité ? Y. Abernot faisait remarquer que l'accession plus ou moins rapide à la note vraie dépendait des premières notes posées. 127 correcteurs, cela signifie que les premières estimations impliquent des désaccords sérieux. La double correction concertée serait un pis-aller, quand bien même il existerait une note vraie. Ce qui est douteux : " Une fois la valeur vraie connue, on peut déterminer la précision d'un correcteur en confrontant sa notation avec la valeur vraie. Mais ce n'est pas chose facile, surtout en philosophie. " (Piéron, 1963, pp. 22 sq.)

Cette note vraie, emprunt imprudent à la métrique physique, est aujourd'hui délaissée parce qu'elle assimilait l'acte de notation à un " acte de mesurage ". (Y. Chevillard, 1986). Mesurer consiste à associer un nombre à un objet, ce qui suppose que les propriétés de celui-ci soient clairement définies, et qu'on établisse une règle de correspondance du nombre à l'objet. La note vraie serait la valeur intrinsèque du devoir, comme un prédicat inhérent au sujet. La bonne mesure (ou bonne correction) serait celle qui pourrait la saisir. Mais la stabilisation statistique de la note ne veut pas dire que la note vraie a été enfin détectée. " Cette notion, ce mythe de la vraie note que mériterait un devoir, apparaît en effet à l'analyse : *fallacieuse* sur le plan théorique, *abusive* sur le plan méthodologique et *absurde* sur le plan pratique ; mais bien commode évidemment, et idéologiquement orientée pour perpétuer l'idée dénuée de tout fondement selon laquelle il existerait quelque part dans l'harmonie préétablie une note qui serait la juste mesure du devoir ; ce qui impliquerait que cette note serait celle que mérite celui qui la reçoit. " (J.J. Bonniol, 1972, cité par Landsheere, *Précis de docimologie*, p. 34). Toute la difficulté de l'évaluation est là, entre le mythe de la note vraie où la correction frôle l'ordalie et une subjectivisation qui tendrait idéalement vers le refus de noter.

Si la notation n'est jamais fiable, la philosophie pose manifestement un problème. Beaucoup trop de correcteurs sont exigibles dans l'hypothèse d'une note vraie. Le calcul nous sert ici d'indice, sans qu'il soit utile d'admettre les postulats qui l'animent. Peut-on proposer une explication, sinon une position plus claire des termes du problème susceptible de suggérer la voie d'une solution ?

[Retour sommaire](#)

#### 2.4. La moyenne macabre.

L'idée de fidélité évaluative est liée au concept de sensibilité. En France, nous disposons, depuis 1890, d'une échelle de 21 degrés. Manifestement elle n'est pas utilisée dans toute son ampleur. Certains n'en utilisent que les extrémités, d'autres, le plus grand nombre, distribuent les notes à partir de la moyenne, ou plus exactement de leur moyenne : confusion entre la moyenne arithmétique et leur moyenne psychologique. Avec plus ou moins de conscience d'une moyenne générale de 07, le correcteur aura le sentiment d'avoir bien noté une copie en la gratifiant d'un 09.

Dans toute discipline, l'évaluation, qui met en rapport l'attendu et le constatable, reste fascinée par l'artifice de la répartition gaussienne, cédant ainsi à l'effet de la constante macabre (Antibi, 1988) : il doit, de toute nécessité, exister un pourcentage non-nul d'élèves en-deçà de la moyenne, qui devient ainsi la

ligne de partage entre " bons " et " mauvais ". En substituant sa moyenne psychologique (inférieure) à la moyenne arithmétique, le correcteur de philosophie accentue cet effet : moyenne macabre et inévitable effet de césure. La ligne de partage passe maintenant dans la zone même de la constante macabre. Le célèbre propos, admis souvent par des non-philosophes, selon lequel " 08 en philo, c'est une bonne note ", indique la réalité d'une non-congruence entre la quantité de points allouée à une copie et la qualité de son appréciation (première césure). Le seuil d'admission institutionnel ne coïncide plus avec la moyenne psychologique (seconde césure), comme s'il s'agissait de récuser celui-là pour faire prévaloir celle-ci, comme si l'évaluateur donnait à une institution, qu'il estime laxiste ou myope à force de démagogie, une leçon de sociologie en lui décrivant le profil " réel " de la population estimée. Le postulat de la note vraie semble bien étayer cette attitude : l'institution ne demande à l'évaluateur qu'un usage de l'échelle des notes ; mais lui ne peut le faire, en bon penseur critique, qu'en questionnant l'échelle dans le moment où il l'utilise, la récusant dans son ampleur pour n'en prélever que l'intervalle pertinent qui s'accorde avec sa sociologie spontanée du préjugé à l'exercice conceptuel. L'usage et la récusation ne peuvent s'accorder qu'en associant l'ontologie de la note vraie au réalisme de la moyenne macabre. Existe-t-il une justification rationnelle de cet effet de singularisation ? A partir de quel site le correcteur de philosophie renvoie-t-il régulièrement à la société l'analyse désolée qu'il vient de faire de l'initiation à la pensée ? Où est la norme qui légitime cet ancrage sévère ? On peut supposer, dans l'imaginaire des correcteurs, une rémanence de la logique des concours. Or le baccalauréat n'en est pas un. Le classement n'y régit pas la notation. C'est un examen qui comporte une note critique d'admission. Un 16 devrait signifier que l'élève a six points de plus que la moyenne, et non pas deux points de moins que la copie idéale, fantasmatique, et qui ne fait partie d'aucune série de copies actuellement observable. On s'en convaincra peut-être en constatant la profondeur des désaccords, qui portent sur la signification des principes, prémisses assertives incommensurables quant à leur contenu : on s'entend sur les termes (Cohérence, Analyse, etc.), beaucoup moins sur leur substance. La sémantique des principes justifiant les procédures évaluatives semble relever d'une préférence non rationalisable, d'un émotivisme au sens de A. MacIntyre (1981). La dimension pathétique de cette discipline serait-elle de connaître le symbole de ce qu'elle veut sans pouvoir toujours en pénétrer le sens ?

### *2.5. Le gel du mode.*

Faut-il préconiser, éventuellement de manière officielle, une simple hausse des moyennes générales ? Cette injonction serait inutile, inefficace et finalement maladroite.

Inutile parce les fluctuations de moyenne chez le même correcteur sont déjà des réalités d'une année sur l'autre. Elles dépendent de la diversité des sujets traités par les candidats. On a pu donc expérimenter l'effet d'une augmentation de la moyenne. Or, les résultats montrent une remarquable fidélité du correcteur de philosophie à lui-même : même quand sa moyenne générale monte, il note toujours de la même manière, au même mode. Ce dernier est l'invariant, l'axe fixe ; la moyenne, axe mobile, est un indicateur fluctuant, peu fiable, souvent trompeur si l'attention se focalise sur lui. La constance du professeur de philosophie dans ses notations sur plusieurs années est forte : le coefficient de corrélation de ses moyennes successives est de 0.72, c'est-à-dire très significatif (D. Cormier, 1959, p. 145). Les habitudes de notation sont de toute évidence profondément ancrées.

Inefficace donc car il faut s'attendre à une majoration de la moyenne sans modification du mode. Hausser sa moyenne générale (en rajoutant quelques bonnes ou très bonnes notes), consistera à agrandir l'intervalle entre l'axe du mode et celui de la moyenne. Les courbes étant toujours bimodales ou trimodales, l'injonction est totalement inefficace (il faudrait que la courbe fût gaussienne pour qu'un déplacement de l'axe des moyennes vers les valeurs hautes entraînaient une translation du mode). Comme ce n'est jamais le cas, on élèvera le mode mineur (le petit sommet) mais sans modifier sensiblement la dispersion.

Il serait enfin maladroit d'indiquer officiellement la marche à suivre. Si la fidélité du correcteur à lui-même est à ce point remarquable, et si l'on se souvient que les divergences d'appréciation entre les correcteurs ne le sont pas moins, alors il faut conclure que les différences entre eux ne sont pas fortuites, mais qu'elles expriment des conceptions très diverses de la philosophie, de l'examen et du système de notation.

Inefficace car on peut monter sa moyenne sans modifier son mode (l'invariant ou le coefficient professionnel d'inertie, en quelque sorte), inutile parce les effets naturellement produits le prouvent, maladroit parce que la divergence des points de vue sur les principes de notation ne sera pas amenuisée par une décision technique et unilatérale, l'élévation des moyennes est la fausse piste par excellence. Ne restent que la concertation, le rapprochement des points de vue, la multiplication des discussions, des délibérations sur les copies. Le dégel du mode ne peut être qu'une décision personnelle : seul un sujet libre est à même de considérer le bien-fondé d'une habitude, ou la nécessité de s'en défaire.

Si la moyenne macabre résulte du désaccord entre les correcteurs, le gel du mode traduit la conviction inébranlable qu'a chaque correcteur en particulier de la pertinence de son modèle évaluatif. La conjugaison de ces deux facteurs, en accentuant l'opacité des normes communes, nous éloigne de simples " critères trop exigeants ". Les modèles de correction ne relèvent pas de paradigmes partagés. D'où un troisième effet.

[Retour sommaire](#)

## 2.6. La dispersion faible et le poids réel.

Le tableau suivant montre où se situe le problème spécifique des professeurs de philosophie. Les critères de notation, supposés identiques et explicites, sont-ils trop exigeants ? On en vient à une autre constatation en observant les indices de dispersion entre deux correcteurs : les philosophes n'utilisent pas l'échelle des notes de manière semblable.

|                | Dispersion minimale correcteur 1 | Dispersion maximale correcteur 2 | Dispersion moyenne valeur moyenne |
|----------------|----------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|
| Anglais        | 2,86                             | 3,92                             | 3,39                              |
| Mathématiques  | 4                                | 4,3                              | 4,24                              |
| Français       | 2,91                             | 3,85                             | 3,42                              |
| Physique       | 3,31                             | 3,63                             | 3,45                              |
| Version latine | 3,7                              | 4,66                             | 4,22                              |
| Philosophie    | 2,22                             | 4,25                             | 3,03                              |

Figure 8. **Tableau 8.** Piéron. Ecarts-types du plus concentré (s-), du plus étendu (s+), et valeur moyenne (s) des dispersions par discipline.

" L'indice de dispersion le plus faible se rencontre en philosophie " notait Piéron. A cela s'ajoute un faible taux de corrélation entre les correcteurs de philosophie : " En philosophie les intercorrélations par couples d'examineurs ne dépassèrent pas en moyenne 0,438 ; elles se dispersèrent entre 0,112 et 0,636, ce qui montre l'importance des désaccords. En mathématiques et en physique elles furent assez élevées, en se maintenant dans une marge relativement étroite : 0,882 (entre 0,843 et 0,943) et 0,843 (entre 0,794 et 0,902). " (H. Piéron, 1963, pp. 21-22)

Certains utilisent toute l'échelle de notes, d'autres se limitent à des variations autour leur zone modale (centrage psychologique des notes). Quel que soit le point de centrage (très bas aux environs de 4, moyen aux environs de 8, haut aux environs de 13), le phénomène est le même si l'indice de dispersion est faible et si d'autres disciplines participent au contrôle des connaissances. L'effet est pour le moins inattendu et souvent contraire aux intentions toujours défendables des correcteurs. Il entraîne un décalage entre le coefficient et le poids réel de la discipline. Celui qui utilise une plus large échelle (écart-type aux environs de 4) donne plus de poids à ses notes et influence davantage les résultats. Et la réciproque est vraie. Or, la philosophie, sauf cas exceptionnels, est la discipline où les indices de dispersion sont les plus faibles. Delaporte (1930) a montré par calcul qu'une faible dispersion entame l'impact du coefficient. Ainsi, à titre d'exemple, pour un coefficient 3 en philosophie, si l'écart-type est trop faible, la discipline a un poids réel

de 2,06 (soit une perte de 0,94, pratiquement un point de coefficient) ; si les sciences, dans le même jury, pour un coefficient de 2, notent avec une dispersion forte (vers 4 et au-delà), le poids réel excède le coefficient en montant à 3,01 (soit un gain de 1,01). Au total, le poids réel de la philosophie est inférieur de moitié au nombre de son coefficient.

Piéron rapporte le test suivant : pour la série mathématique, la philosophie (coefficient 2) obtient un poids réel de 1,35 ; les mathématiques (coefficient 3) un poids réel de 3,41, soit pour la philosophie une perte complète de  $(-0,65)-(+0,41) = -1,06$  (sur 2). Croyant bien faire, animé des plus nobles intentions (intransigeance, démocratisation, hypergénérosité contestataire), le correcteur de philosophie qui resserre son échelle essuie de plein fouet ce que Max Weber appelait " le paradoxe des conséquences " : il divise par deux l'impact de sa discipline à l'examen tout en s'imaginant jouer un rôle décisif dans la détermination des résultats. Il se met sur la touche, se neutralise, quand il refuse de peser les mérites respectifs des candidats à des balances plus fines que celles du déni, de l'irrésolution ou de l'idéologie laxiste de la mission sociale. Il n'est plus acteur du système. On aura remarqué qu'il ne s'agit pas ici d'un appel à l'indulgence, ou à la sévérité, ou à la médiocrité puisque ce qui est précisément en cause est une concentration fâcheuse des cotations à un point de densité maximal, quel qu'il soit. " Le poids réel dépendra de l'ampleur de l'échelle adoptée pour la notation ; en la réduisant par l'une de ses parties, les correcteurs peuvent diminuer son poids, et c'est ce qui se passe quelquefois. " (H. Piéron, 1963, p. 100 ; voir aussi O. et J. Veslin, 1992, p. 142, § 2).

L'association du désaccord et de la conviction rend le paradigme de l'évaluateur inadapté aux performances d'élèves qu'il n'a pas formés. Le modèle, peu visitable, devient un testeur en veilleuse. La configuration de la cible n'est pas proleptique (de *prolepsis*, anticipation) : l'évaluation a alors tendance à récuser massivement toutes les copies qui ne prédisent pas un système d'attente, produisant le paradoxe de perte du poids réel. Faut-il alors, pour atténuer ces effets, opter pour un contrôle continu des connaissances ?

[Retour Sommaire](#)

### 2.7. Les notations en classe et à l'examen.

Chacun sait qu'il existe divers modes d'évaluation. L'évaluation interne, sommative ou formative, prospective et individualisée, vise, durant le temps long de l'année scolaire, dans le cadre de la classe, à mettre en place les apprentissages et à améliorer les acquisitions en faisant jouer une gamme large de travaux variés (exercices, exposés, etc.) : la moyenne générale va incorporer des paramètres divers parmi lesquels on trouve parfois des notes d'encouragement ou des notes sévères, notes-choc visant à provoquer un effet de sursaut. L'évaluation sommative externe se présente plutôt comme une sanction, une note-bilan. Le rapport du correcteur à la copie est évidemment différent : il ne voit pas tous les apprentissages intégrés, mais seulement ceux qui peuvent se manifester et s'exprimer dans des performances réduites et souvent rétrécies par les exigences du sujet. On ne s'étonnera donc pas si les notes du baccalauréat ne sont que très faiblement corrélées aux notes du troisième trimestre, et à peine plus corrélées à la moyenne annuelle de l'élève, comme le montre le tableau 9.

|                         | <b>Philosophie</b> | SES   | Histoire | Maths | LV1   | <i>Moyenne globale</i> |
|-------------------------|--------------------|-------|----------|-------|-------|------------------------|
| Troisième trimestre/Bac | 0,310              | 0,367 | 0,430    | 0,650 | 0,620 | 0,690                  |
| Moyenne annuelle/Bac    | 0,340              | 0,410 | 0,490    | 0,639 | 0,640 | 0,710                  |

Figure 9. **Tableau 9.** Corrélation Bac/classe par discipline (Elisabeth Chatel. IEPE-CNRS) Champ. Terminale B. 4302 élèves. 1991-1992. Cinq académies.

La notation en classe est plus généreuse qu'à l'examen, ce qui n'est pas une surprise. Si les coefficients sont assez bons dans les autres disciplines, les corrélations sont loin d'être parfaites. Qui d'ailleurs pourrait se vanter d'un taux de corrélation parfait, ou très élevé (proche de 1), sans se voir objecter l'argument imparable suivant : si les notes en classe se superposent parfaitement (ou presque) avec celles de l'examen, à quoi sert ce dernier ? Si le pronostic est très bon, pourquoi l'institution devrait-elle organiser

une coûteuse expérience de contrôle ?

Dans toutes les disciplines, la liaison est plus marquée entre la moyenne générale et la note à l'examen qu'avec la seule note du troisième trimestre. Les effets de stéréotypie et de halo ne jouent plus, ce qui est une bonne chose : le contrôle final, par un correcteur anonyme, présente ainsi l'avantage de délier l'élève de la systématisation de l'appréciation établie et de l'émanciper de l'inertie des notes et des effets compensatoires, aussi brutaux qu'injustes, qui ne relèvent que d'une auto-correction de l'enseignant par lui-même.

Nous ne prétendons pas, en si peu de pages, discuter des mérites et des inconvénients d'un problème aussi complexe que celui du contrôle continu, qui, hors de contextes précis, est dépourvu de signification. Nous ne prétendons pas davantage reconduire une opposition irréductible entre évaluation sommative externe et contrôle continu. Ce dernier a moins à être préconisé qu'explicité (il existe déjà sous de multiples formes) : la question n'est donc pas de savoir s'il faut l'introduire, mais plutôt de se demander s'il serait bon de le généraliser, dans le contexte très particulier qui est le nôtre, etc. En tout cas, ici, le remède ne semblerait guère efficace : il ne ferait que dissimuler l'arbitraire, lui assurant, dans la bonne conscience de cette sombre immunité, son plein rendement. Alors que l'évaluation sommative externe présente des inconvénients qui paraissent maîtrisables (2.7.1.), le contrôle continu ne garantit pas une meilleure dispersion des notes (2.7.2) (il faudrait pour cela aménager une lourde et coûteuse harmonisation, comme en Suède, où il est contesté, parce qu'il tourne plus à la servilité gaussienne qu'à l'évaluation fidèle de compétences explicites).

2.7.1. L'évaluation sommative externe a aussi ses effets parasites, essentiellement d'ordre et de contraste. Les correcteurs sont plus sévères à la fin de la série des copies qu'au début (statistiquement, la dispersion des notes augmente avec l'avancement de la série) ; c'est en fin de paquet que les notes les plus extrêmes sont distribuées. Tous les correcteurs notent par contraste sans toujours maîtriser les sauts : quand on repère des ancres basses ou hautes (mauvaises ou bonnes copies), ces effets sont patents. L'effet de contraste est impressionnant après les ancres basses. Après une mauvaise copie  $n$ , la copie  $n+1$  est surévaluée. Cela dépend aussi des disciplines. Les ancres hautes sont plus meurtrières en mathématiques qu'en philosophie (où il faut avouer qu'elles sont si rares que les variations sont peu sensibles). Mais l'évaluation n'est pas un acte mécanique : les enseignants reprennent les copies et renotent (ou notent pour certains) après le parcours de la série entière. Corriger, c'est d'abord, dans la brume des commencements, partir en quête de repères pour construire des différences, puis répartir les verdicts en affinant la topologie des premiers indices. C'est toujours une recherche souple, ouverte. C'est la position des copies indiciaires, les ancrages, qui sont les éléments réclamant la plus grande prudence. Il faut en prendre conscience et maîtriser certaines variables (notamment celle de la dispersion terminale), surveiller les positions de notes en fin de série, prendre du recul par rapport à l'impact de variables chocs, réactionnelles, positives ou négatives (une idée géniale, celle que le correcteur a eue, ou qui comble son attente, ou confirme son style, ou son axe doctrinal, peut déclencher une ascension dans l'échelle ; des abréviations, un graphisme négligé ou une mauvaise présentation peuvent faire plonger une copie), par rapport à des variables dites de débordement (trop de fautes d'orthographe, le troisième contresens, etc.). Dans cette logique, de nombreux correcteurs placent mentalement une note liminaire (ou subliminaire après la lecture des premières lignes) qui va varier, monter et descendre en fonction de ses variables. Lorsque les fautes d'orthographe, de syntaxe, de style, d'argumentation, se trouvent en fin de copie, les notes sont beaucoup plus sévères que lorsqu'elles inaugurent le devoir. Finir par une bêtise semble hypothéquer tout le travail ; commencer par une sottise, c'est garder le bénéfice du doute. Le correcteur semble privilégier, dans son esthétique transcendante particulière, la forme du temps, plutôt que celle, spatiale, du devoir comme architectonique.

[Retour sommaire](#)

2.7.2. EN CLASSE, le correcteur aura une moyenne plus haute qu'à l'examen (ce qu'atteste l'enquête d'Elisabeth Chatel), l'évaluation jouant le rôle d'une fonction de régulation qui accompagne la formation, un complément sommatif interne de parcours. Les courbes seront plus clémentes que sévères. Mais la

dispersion des notes sera moindre en raison des paramètres suivants : une raison prudentielle (les élèves sont notés sur l'année et le professeur craint de les surévaluer ou de les sous-évaluer trop abruptement ; il se constitue une réserve de puissance dans la partie haute de l'échelle de notes, et évite les notes trop basses) qui produit un effet de tendance centrale ; la diversité des tests qui entrent en ligne de compte (exercices) et la répétition des devoirs ; une dimension affective, existentielle ; le tout débouche sur une NOTE au sens d'une appréciation synthétique en situation de formation, davantage clinique et qualifiée par rapport au groupe et au passé individuel de chaque élève (en progrès ou pas). " L'adoption d'une attitude formative conduit par ailleurs à mettre en oeuvre une pédagogie correctrice, soucieuse de réduire les écarts entre ce qui est fait et ce qui est attendu " (Léon, 1977, p. 275). On aura donc une moyenne haute (Mg +) et une dispersion faible aux alentours de 2,5.

AU BACCALAURÉAT (épreuve écrite), la fonction sommative, orientée vers le social dans le but de certifier la production de compétences, va jouer plus fortement. L'examen contrôle et vérifie. L'effet de jaugeage produira une baisse de la moyenne générale. Mais cette fois la dispersion sera meilleure. Les professeurs vont utiliser plus largement l'échelle des notes : le test est unique, le nombre des copies plus élevé, et il n'y a plus aucune raison de se constituer une réserve de puissance. A l'évaluation de parcours se substitue une perspective de classement des mérites respectifs, avec un souci affiché de comparaison. La note devient un SCORE, un nombre de points obtenus en situation de contrôle, avec une quantification soucieuse des effets de coefficients. La moyenne va donc baisser (Mg -) mais l'écart-type augmentera (aux alentours de 3,5).

A L'ORAL, on sait depuis Piéron (p. 134) que la moyenne tend à monter et la dispersion à s'accroître : unicité du test, nature de l'épreuve, dimension existentielle et pas de réserve de puissance. Moyenne en hausse (Mg +) et écart-type en hausse (sigma +).

|                         | <i>Moyenne</i> | <i>Dispersion</i> |
|-------------------------|----------------|-------------------|
| Notation en classe      | Mg+            | s-                |
| Notation au bac (écrit) | Mg-            | s+                |
| Notation au bac (oral)  | Mg+            | s+                |

Figure 10. **Tableau 10.** Comportements des correcteurs en classe et au baccalauréat.

## 2.8. Conclusions.

On peut conclure cette seconde partie en rappelant les faits suivants :

- a) les professeurs de philosophie sont globalement les plus sévères, tendant à dissocier leur moyenne psychologique de la moyenne arithmétique. Une copie estimée moyenne, dans la plupart des cas, n'atteint pas la note critique d'admission.
- b) La tendance centrale est alors accusée. Il y a trop de notes identiques au même endroit, ce qui accentue les écarts entre les notes de classe (plus concentrées) et les notes d'examen (plus dispersées).
- c) les correcteurs n'utilisent pas toute l'échelle des notes. Les écarts-types restent faibles, y compris à l'examen.

La conjugaison de ces facteurs provoque deux effets :

1. Un effet direct, logique et visible à l'examen : les moyennes générales annuelles de philosophie les plus hautes sont inférieures aux moyennes générales les plus basses des autres disciplines.
2. Un effet statistique paradoxal : la faiblesse de la dispersion diminue l'impact réel de la discipline, au rebours des intentions parfois affichées, et au moment où elle (re)-devient la cible de l'opinion publique (de bonnes âmes se chargeront toujours d'attirer l'attention sur ce point), assez injustement et pour des raisons qui ne relèvent pas de la rationalité statistique.



Moyenne macabre, gel du mode et dispersion faible se conjuguent pour produire ces effets évaluatifs. Les effets de double césure, de fidélité inertielle et de poids réel entamé peuvent-ils être combattus, ou tout au moins atténués ? Quels remèdes envisager ? Nous avons déjà indiqué la nécessité d'abandonner le mythe de la note vraie. La notation présente le paradoxe d'associer une estimation qualitative à une mesure. Les divergences extrêmes ne concernent que des copies flottantes, en nombre très limité. Les écarts moyens se retrouvent dans toutes les disciplines et restent variables. Seules les faibles dispersions et les centrages psychologiques de la moyenne en-deçà de la note d'admission sont plus prononcés en philosophie. Mais ce n'est pas une fatalité et la concertation, nous venons de le signaler, peut en partie y remédier. Que peut-on dire de plus ? Faut-il préférer l'oral à l'écrit ? Faut-il substituer un test de connaissances à *l'impondérable* dissertation ? Aucune remédiation n'est efficace si elle ignore la nature réelle du problème qu'elle traite. L'approche sociologique et l'approche docimologique restent éclairantes, mais seulement dans leur contexte, et elles ne doivent pas faire oublier l'essentiel : la nature même de la discipline, la complexité de l'exercice, l'aspect non-métrique d'une authentique évaluation qui ne se confond pas avec une procédure de contrôle mécanique d'un objet qu'on pourrait élémentariser en composantes quantifiables. Une mise au pas sous la forme d'un barème serait d'abord une aberration docimologique (Cf. Piéron, 1963, p. 102) avant d'être une régression politique ou intellectuelle, sauf à confondre la dissertation avec un tout autre exercice qui se laisserait réduire, lui, à des critères d'évaluation énoncés en termes d'exactitudes formelles : or, historiquement, le choix de la dissertation dans sa forme présente a été effectué en opposition explicite au contrôle de connaissances. Il est temps d'aborder notre troisième partie dans laquelle il sera question de la philosophie comme contenu et non comme symptôme sociologique ou exotisme docimologique, et de l'évaluation comme pratique intelligente et non comme utopie managériale.

[Retour Sommaire](#)

### 3. POUR UNE DIDACTIQUE PHILOSOPHIQUE

#### 3.1. La causerie socratique.

Il est certain que l'oral est plus favorable au candidat. D'où cette suggestion de P. Legrand : " D'ailleurs la discipline où la double correction serait le plus nécessaire, la philosophie, est aussi celle où le manque de correcteurs est le plus criant (...). Les incidents du baccalauréat 1994, cependant, amènent à se demander s'il est vraiment raisonnable de maintenir, dans toutes les séries du baccalauréat général et technologique, une épreuve écrite aussi peu fiable. Ne pourrait-on pas la remplacer dans les séries scientifiques et technologiques par un oral, chose au demeurant tout à fait fidèle à la tradition socratique ? " (P. Legrand, 1995, p. 71)

Même s'il faut prendre cette proposition *cum grano salis*, elle mérite qu'on s'y attarde quelque peu. Il serait facile de rétorquer, sur un ton un peu pédant, que Socrate est un personnage figurant, comme philosophe, dans les écrits de Platon. Que l'oralité socratique est moins conversationnelle que scripturaire, qu'on doit distinguer une oralité spontanée d'une vocalité construite, bref que le dialogue n'est pas un aimable bavardage. Mais laissons de côté ces considérations éthérées pour aborder le problème sous deux aspects plus parlants : une brève mise au point docimologique, et un rappel historique, l'idée de " causerie socratique " ne datant pas d'hier.

Du point de vue de la fidélité évaluative, H. Piéron avait publié l'histogramme des fréquences proportionnelles aux épreuves écrites et orales de philosophie pour la deuxième partie du baccalauréat d'alors. Les moyennes, comme on l'a dit plus haut, sont en hausse, ainsi que les écarts-types (3,53 à l'écrit et 3,65 à l'oral). C'est donc la forme la plus avantageuse de contrôle : mais elle est aussi la moins fidèle. La " cohérence est encore moindre que dans les notations des épreuves écrites. "; " la variabilité d'un examinateur à l'autre était nettement plus grande dans les examens oraux que dans les écrits. "; " C'est en présence de textes écrits que l'accord est le plus grand. " (Piéron, 1963, pp. 148 sq.)

En 1894, un jeune éditorialiste de la *Revue Bleue*, Fernand Vandérem, se présentant comme un témoin et une victime de la classe de philosophie, provoqua délibérément, dans un article au titre accrocheur, publicitaire et ne correspondant d'ailleurs pas à ses intentions véritables (" Une classe à supprimer "), une polémique sur l'enseignement de la philosophie dans les lycées. Décrivant la situation de la classe de

philosophie dans le système secondaire, Vandérem trouve absurde et révoltante l'expression " enseignement philosophique ". On ne peut pas enseigner l'inenseignable : " ce qu'il faut dix minutes pour énoncer et toute une vie pour connaître : la philosophie ". Celle-ci relève du mystère des choses, de l'incertitude de notre destinée, de la science du bien et du mal. Or qu'a-t-on fait de cette inquiétude fondamentale de la conscience ? On l'a dévoyée en un enseignement artificiel, plus motivé par une aversion contre le Second Empire que par un amour sincère de la discipline. La classe de philosophie est le fruit suspect de machinations politiciennes. D'où une situation scolaire absurde : la discipline dite de " couronnement " ne couronne rien : elle heurte la sensibilité des élèves par son apparition brutale. Tout à coup, un discours profond s'adresse, sans concessions, à de jeunes esprits logiquement et moralement impréparés ; un sérieux soudain qui contraste violemment avec les antécédents rhétoriques des élèves ; une effraction conceptuelle dans des esprits pleins de phrases ; une solution de continuité entre une argumentation dogmatique, neutre et linéaire et les souples périodes cicéroniennes ou la grâce des vers lucrétiens. Voici de jeunes cerveaux en un pays nouveau, aussi étrange que l'Erewhon de Samuel Butler, où les habitants parlent une langue curieuse faites de phrases " ondoyeuses, claires, mais incompréhensibles " (p.8). Et sur ce continent fantastique, dans ces Classes de Déraison, le professeur mène un train d'enfer : il fait son programme au rythme d'une chevauchée fantastique. " Ce ne sera pas la philosophie causeuse, universelle et souriante d'un Socrate "(p.9), mais l'implacable cours, le Tour du Monde philosophique en 80 leçons, l'Exposition Universelle de la Pensée-qui-se-pense avec ses stands célèbres à dégustation rapide (idéalisme, empirisme, rationalisme...) et ses bonimenteurs avisés (Platon, Aristote, Descartes...). Voilà la double absurdité de cette classe : confronter brutalement les tendres esprits aux " plus vigoureux réfléchisseurs qu'ait produits l'humanité ", et faire défiler la sagesse au rythme d'un diaporama. Les résultats ne peuvent qu'être catastrophiques. Au fond, qu'est-ce donc que la philosophie sinon le sens du mystère ? Et les philosophes forment-ils, tout bien considéré, autre chose que la société des gens les moins bêtes qui ont imaginé les explications les plus ingénieuses sur des choses que personne ne saura jamais ? Mais que voit-on dans nos établissements d'enseignement ? Des jeunes gens qui objectent à Hegel, qui nuancent Kant, démolissent Aristote, et poussant l'outrecuidance intellectuelle aux bornes de l'impensable, entendent répliquer à M. Taine lui même ! Résultats : dix élèves sur cinquante comprennent. Les quarante martyrs traversent l'année dans une indifférence ahurie et chez certains, naît une aversion qui deviendrait vite insolente si elle n'était tempérée par " la crainte de l'examen, la terreur du bachot final "(p.15). Quarante victimes, mais dix pédants : aucun philosophe, aucun qui pense ce qu'il dit et ne pense sur ce qu'il dit. Dix doctrinaires (hégéliens ou kantien comme on est radical ou gambettiste). On tue la saveur aporétique de la chose en soi, on ne produit que des esprits scolastiques, entomologistes irascibles, érudits précieux et tatillons, qui éternuent en grec et en latin, intempérants de la note de bas de page, escrimeurs de salle et boxeurs sans ring : " Quarante élèves dont on n'augmente en rien l'intellect, une dizaine - moins un ou deux peut-être - dont on paralyse par injection, dont on congestionne, pour des années, le cerveau - tel est le résultat approximatif d'une classe de philosophie normale " (p.18)

Les responsabilités sont évidemment multiples et partagées. Mais la principale tient à la trop grande compétence des professeurs de philosophie. Epris d'absolu, limiers infatigables de l'Essence, ils sont, par la République, assignés à résidence dans le sublunaire pédagogique, en pleine Doxa, au milieu d'enfants : Renouvier chez les Papous ! Comment enseigner à ces indigènes, distraits ou malicieux, les débats nouveaux, les relectures, les retours à..., bref tout ce qui fait la vie philosophique ? Comment, pour parler en termes d'aujourd'hui, faire comprendre à une classe hétérogène la dernière reconfiguration du ciel des Idées, la fine retraduction de Platon par Quine, ou l'original statut cognitiviste du vétéran sujet transcendantal ? La conscience professionnelle des enseignants tourne alors à l'héroïsme : déprimés mais dévoués, voyez avec quelle fougue stupide ils vont livrer un combat qu'ils sont sûrs de perdre !

C'est dans ce contexte critique que Vandérem propose ses remèdes : répartir, partager, graduer. Il faut, préconise-t-il, commencer la philosophie dès la classe de quatrième, sous la forme de causeries socratiques : " Il conviendrait de se rappeler que Socrate n'agissait guère autrement (...) Il causait, tout bonnement... "(p.24). Cette maïeutique précoce n'eut guère de partisans. Chez le jeune chroniqueur, elle était liée à une conception romantique de la philosophie et se présentait comme un équivalent des cours de morale des Jésuites. Elle n'était pas pensée comme une propédeutique à la maîtrise de contenus, ou à l'exercice de la rationalité (ni même à celui de la citoyenneté). Elle n'était pas orientée non plus vers une évaluation plus

fine. La critique de l'enseignement philosophique des lycées variera avec les époques, en fonction de l'idée qu'on se fait de la discipline, des objectifs qu'on assigne à l'enseignement secondaire et des finalités autour desquels on régle l'effort pédagogique. Mais le remède proposé réapparaît avec une belle constance sous la double forme de la graduation et de la maïeutique. Nous nous sommes attardés sur l'argumentation de Vandérem pour montrer que les " remédiations " pédagogiques ne sont pas indépendantes d'une critique d'ensemble, et impliquent une prise de position sur la nature de l'entreprise philosophique, une conception de la philosophie . Mais est-ce la seule ? Est-ce la bonne ? Ces questions mêmes ne s'énoncent-elles pas à partir de présupposés sur la nature de la philosophie ? Quoi qu'il en soit, l'évaluation ne peut se contenter d'une idée reçue de la discipline. Le mode de certification d'une performance ne dépend-il pas du contenu d'un enseignement, d'exigences qui découlent de ce qu'il est, et non de ce qu'on croit vaguement qu'il est ? La causerie socratique peut être défendue au nom d'une conception romantique de la philosophie, ou au nom d'une conception du peu de sérieux de la philosophie, ou de bien d'autres conceptions. Outre qu'elle est moins fiable que l'évaluation écrite, elle laisse, formulée telle quelle, indifférent le rapport de la performance au type de connaissance qu'elle est censée manifester.

L'attitude n'est pas nouvelle : ce sont les non-philosophes qui définissent la philosophie. Nul n'irait donner des conseils à des physiciens ou à des mathématiciens : il ne viendrait à l'esprit d'aucun incompetent en ces matières de faire des remarques sur les lectures requises, les manuels, voire les textes à choisir ou à exclure, la faisabilité des sujets d'examen, les données à sélectionner pour construire un raisonnement ou élaborer un problème. Mais on sait, qu'ici, comme le signalait Hegel dans sa préface à *La Phénoménologie de l'Esprit*, chacun s'improvise philosophe. Il est temps, qu'en matière d'évaluation, la philosophie revienne aux philosophes, qu'ils définissent eux-mêmes l'objet à estimer et son mode de certification, plutôt que de subir l'injonction de relever la note d'un devoir dont le premier venu croit savoir ce qu'il doit comporter. D'où l'urgence d'une réflexion didactique.

La didactique désigne le travail réflexif qu'un savoir fait sur lui-même, l'interrogation qu'il conduit sur ses fondements, ses concepts, ses méthodes, ses limites. Elle est, en l'occurrence, une discipline théorique et épistémologique cherchant à penser le rapport de la philosophie à son enseignement. Elle doit définir la logique de ses apprentissages à partir de son contenu : ses exercices, ses méthodes, ses simplifications, la nature et l'usage des références et des exemples. Entre " savoir et pédagogie ", cette didactique doit éviter l'illusion maïeutique qui s'imagine efficace parce qu'elle se met en acte de philosopher (en ignorant la dimension rhétorique de tout enseignement) et l'illusion cognitiviste qui glisse vers un infra-philosophique formaliste dont les acquisitions méthodologiques ne sont pas transférables dans le champ philosophique : " Les recherches que nous menons dans mon propre laboratoire sont même complètement à l'inverse de cela (la séparation des savoirs et de la pédagogie) puisque nous travaillons actuellement sur les acquisitions méthodologiques et que nous montrons que ces acquisitions méthodologiques ne sont pas transférables d'un contenu à l'autre. " (Ph. Meirieu, 1992, p. 207. C'est nous qui soulignons)

La philosophie est contenu et forme, et nous dirons selon quelle articulation : son histoire montre que la dimension problématique s'est imposée en se distanciant de la récitation doctrinale, en critiquant le positivisme des sciences sociales et en se délestant d'un enseignement d'histoire de la philosophie. On peut y voir un appauvrissement de la discipline accompagnant son déclassement sociologique ; ou un progrès dans la conscience de la radicalité de son entreprise. Cette articulation originale du sémantique et du syntaxique explique les tentations, tantôt substantialistes, tantôt formalistes, en matière d'évaluation.

[Retour Sommaire](#)

### *3.2. Le test de connaissances.*

Doit-on, pour faciliter l'évaluation, préconiser un contrôle des connaissances, une certification de l'inculcation administrant la preuve d'une maîtrise des fondamentaux ? Ce serait réduire la philosophie à un savoir positif d'objets. L'évaluation consisterait à confronter un discours savant à un référent externe pour lui faire subir un examen d'orthodoxie, dans un contexte de vérifonctionnalité. Le XIX<sup>e</sup> siècle n'a cessé de défendre l'enseignement philosophique en le présentant comme scientifique (notamment la Psychologie, alors en vogue). Or la difficulté de l'évaluation philosophique, dans la dissertation (le commentaire de texte ou troisième sujet du baccalauréat, comme chacun sait, reste un travail dissertatif, le

texte étant décontextualisé), tient à son approche stratégique globale, et globalement non-logique (au sens des systèmes formels). Quand on s'est défait d'une mystique de la mesure et de l'inférence logique continuée, on prend conscience que c'est l'architecture des significations qui doit être estimée comme un tout. Moins la vérité que la validité. Moins la vérité que le sens, le fait qu'un autre puisse dire quelque chose de sensé que peut-être je ne partage pas. Il ne suffit pas de faire la preuve qu'on a compris, mais interroger et proposer une argumentation. La philosophie ne peut être assimilée à une mosaïque d'échantillons doctrinaux.

On ne peut davantage réduire l'examen à un contrôle de connaissances qui présenterait l'inconvénient, entre autres, d'imposer un type d'épreuve encore plus complexe que l'actuelle dissertation. Rappelons succinctement qu'à une époque bien révolue, alors que l'enseignement secondaire comptait moins de 500 professeurs de philosophie dispensant leur science devant des sujets d'élite (moins de 3% de la classe d'âge obtenait le diplôme), l'épreuve imposée à l'examen obligeait le candidat à restituer purement et simplement un savoir assimilé en cours. Ainsi, pour l'année 1934, furent proposés dans les diverses Académies, dans la série Philosophie et sous l'appellation "dissertations" :

*Rôle du subconscient dans la vie quotidienne.*

*Rôle de la volonté dans la formation de la croyance.*

*Comment l'enfant apprend-il à connaître les contours et les propriétés de son corps ?*

*De l'idée de cause, considérée dans sa nature, dans son origine psychologique et dans les applications que la raison en fait aux sciences et à la métaphysique.*

Les sujets de 1893, se référant plus explicitement à l'histoire de la philosophie, exigeaient des récitations (taux de la classe d'âge obtenant l'examen : 1%). La tendance métaphysicienne n'autorisait guère de libres développements. La dissertation était contraignante, impositive. On vit cette année-là :

*Discuter les antinomies de Kant. (Besançon. 1893)*

*Histoire de l'argument ontologique. (Lille. 1893)*

*Que veut dire Leibniz quand il soutient que les monades n'ont pas de fenêtres ? (Nancy. 1893)*

*Platon avait-il tort de considérer les genres comme des êtres ? (Nancy. 1893)*

*Qu'entend-on par qualités premières et qualités secondes de la matière ? (Toulouse. 1893)*

Le contrôle strict de contenus précis ne peut s'effectuer, en philosophie, que dans deux grands domaines : la " dogmatique " (les notions) et l'historique. Or l'histoire de la philosophie, introduite par Victor Cousin dans les programmes du secondaire, a fait l'objet de vives critiques, et les remarques de Vandérem, sur ce point, ont paru pertinentes à ses adversaires. Ce chapitre de l'enseignement s'est réduit petit à petit et a disparu des examens au début du siècle, en 1902. Ses funérailles sont officiellement célébrées dans la circulaire de 1925. Rétablir des tests de contenu dans le cadre de la philosophie générale présente le risque d'enseigner les catégories d'une doctrine ou d'un courant intellectuel particulier en les présentant comme les constituants ultimes de la pensée en tant que telle.

On peut craindre en effet que le contenu de l'enseignement ne s'infléchisse vers une simplification didactique formaliste et moralisatrice, un *philosophiquement correct* du moment. Enseignera-t-on par exemples des couples de termes : Désir et Volonté, Nature et Culture, Fondement et Principe ? Au fond on demandera de définir une notion sans oublier de la compléter par une autre. Car il est entendu que vouloir, ce n'est pas désirer, que la nature n'est pas une norme, le Principe autre chose que le fondement. Mais que

vaut l'opposition entre le désir et la volonté chez Aristote, chez Hobbes ? de la nature et de la culture chez Platon, ou chez Merleau-Ponty ? du fondement et du principe chez Descartes ? Convoquera-t-on les philosophes pour leur faire passer des tests, tout comme on les mobilisait autrefois pour justifier la psychologie des facultés ou la *philosophia perennis* ? Pour n'avoir pas distingué ces grands concepts, certains penseurs seront déclassés et on pourra les utiliser pour écrire sa thèse en préparant l'antithèse : il y aura ainsi des philosophes-cibles qu'on renversera, qu'on dépassera, en utilisant d'autres penseurs, des philosophes-normes. Les préférences doctrinales implicites, l'organisation des concepts autour d'un philosophe-paradigmatique (celui qui a tout compris et sur lequel on a fait retour) constitueront le fond à partir duquel on définira les composantes élémentaires de la Pensée légitime. Dans cette historiographie partisane de la philosophie, la plupart des auteurs ne présenteront plus qu'un intérêt secondaire. Leur actualité sera évaluée à l'aune de la morale ambiante du champ disciplinaire comme elle était jadis estimée en fonction du spiritualisme régnant ou, plus près nous, de sa puissance démystificatrice. On induira ce que précisément l'on déplore dans les dissertations : la psychomoralisation dans un climat dogmatique, un regard désinvolte sur le passé de la philosophie, une épistémologie fragile qui, selon l'époque, s'enveloppera de bons sentiments ou versera dans l'utopie sociale. On ne pourra dès lors éviter la tentation dogmatique qu'en versant dans le relativisme.

En voulant se défaire du problématique, de ses risques, et de la difficulté à l'évaluer, on se condamnera. à dogmatiser, en fermant le champ argumentatif, à relativiser en liquéfiant la pensée, ou à embrasser un éclectisme de bon aloi, dans tous les cas, à adopter la formule d'une conversion du valide en socialement acceptable ou critiquement prophétique.

[Retour Sommaire](#)

### *3.3. Opérateur et référence philosophiques.*

Il n'y a pas de philosophie de la philosophie : il y a la philosophie, éventuellement entre guillemets si l'on en fait mention plutôt qu'usage. La réflexivité est philosophique et réfléchir sur la philosophie, c'est déjà philosopher. La distance gnoséologique est nulle : il n'y a pas de métaphilosophie, puisque la philosophie est déjà une métadiscipline (G. G. Granger, 1994), organisant les significations de l'expérience humaine en une architectonique se présentant comme totalisation virtuelle. D'où son site transcendantal décrit comme " instance de jugement topique " (Granger), et sa prétention à la validité plutôt qu'à la vérité au sens expérimental du terme. Comme elle est une connaissance en concepts, il faudra poser la question de sa réflexivité et de son plan de référence (qui ne peut être le référentiel des sciences). C'est pour cette raison que nous parlerons d'une didactique philosophique plutôt que d'une didactique de la philosophie.

Il y a un opérateur philosophique spécifique qui correspond au travail que le philosophe opère sur les systèmes symboliques qui synthétisent un vécu complexe à un premier niveau (codage de la communication). Ce travail engendre un second codage, celui des concepts philosophiques, qui sont des signes de second degré. La philosophie signifie le vécu global en se référant au symbolisme. Ce qu'on appelle référence (ou référentiel) en philosophie est l'envers du travail d'abstraction, soit la fonction de renvoi à des ordres symboliques et non pas objectifs. Le travail est une stylisation, le renvoi une connotation référentielle.

A quoi renvoie le concept de " monade " ? A un objet, à un observable découpé dans le champ phénoménal ? Certes non. Il ne peut renvoyer qu'à une totalité de pensée. L'infiniment petit est-il une réalité ou une fiction (comme le nombre imaginaire) ? Mathématiquement, on doit le considérer comme une idéalité dans un réseau relationnel. Impossible de se défaire de la juridiction archimédienne. C'est la monadologie qui va constituer un recours métamathématique à un niveau où ce qui est dense, ordonné et continu est d'ordre métaphysique. Leibniz a donc surplombé ce concept de niveau 1 par le concept de " Monade " (ce qui permet d'ontologiser l'infinésimal). Le concept de Monade est de niveau 2 : il permet d'organiser une vision du monde même s'il aligne pour un temps une philosophie du calcul sur une métaphysique de l'infiniment petit. On connaît la suite : une théorie mathématique gère les infinis (grands et petits) et exempte l'intégrale de sa référence ambiguë. Le concept de monade est-il pour autant déclassé ? Expression du multiple dans l'un, point substantiel réel, ni atome, ni point mathématique, la monade concentre le réel et l'unité dans le psychisme comme point de vue clair-confus de la totalité des choses. La

monadologie n'a pas liée son sort au calcul intégral : privée de cet objet, elle ne s'effondre pas (J.T. Desanti, 1973, pp. 64-66).

Descartes avait écrit à Beeckman : " La lumière parvient du corps lumineux à nos yeux en un instant <...>. J'ai même ajouté que c'est pour moi tellement certain que si l'on pouvait en prouver la fausseté, j'étais prêt à confesser ma pleine ignorance en philosophie. "(A-T, I, 22 août 1634, pp. 307-308). Or, en 1675, le danois Roemer, par des mesures astronomiques, devait établir le caractère fini de la vitesse de la lumière. Fizeau, en 1849, et Foucault, de 1850 à 1862, par des procédés physiques différents, devaient en déterminer la valeur. Il serait naïf, à plus d'un titre, de prendre Descartes au mot et de s'imaginer que sa doctrine a péri lors de ces expériences " cruciales ". L'idée de lumière, chez Descartes, est une catégorie organisatrice de la chose étendue (sans parler de la chose pensante et de sa lumière naturelle) : l'instantanéité de la lumière, d'ailleurs relative comme l'a montré P. Costabel (1982, p. 77), est un effet de la méthode cartésienne qui veut procéder par ordre en tirant d'abord toutes les conséquences de la propagation du rayon dans l'espace avant d'envisager sa vitesse (ce qui implique le temps). Le cartésianisme n'a pas été falsifié par Roemer. La lumière cartésienne organise le réel selon la tripartition optique des corps-sources, des corps-milieux et des corps-écrans (ou opaques), à quoi Descartes fait correspondre trois états de la matière (subtile, globulaire, massive). S'est-il alors attardé dans une scolastique des " trois " éléments ? En réalité, il a repris la question mais en un sens nouveau qui décline le substantialisme chaotique du Principe-Elément et la panoplie empédocléenne des quatre substances. Les trois éléments cartésiens (matière subtile ou feu, globulaire ou air, massive ou terre : le tout doté de propriétés fluidiques ou eau) sont réinsérés dans la tripartition des corps en lumineux, diaphanes et opaques. Reprise du questionnement sur la nature des choses et écart par rapport à l'ancienne nature de ces choses. La thèse est philosophique : la modélisation optique est ici complète et satisfait en cela à la quatrième règle de la méthode (dite de dénombrement).

Déterminer le caractère fini de la vitesse de la lumière (Roemer), en assigner la valeur (Fizeau, Foucault) ne réfutent pas cette philosophie puisque n'est pas atteint le niveau métaconceptuel où la lumière joue son rôle architectonique. On ne peut récuser cette stylisation géométrique qu'en reprenant ce travail dans l'intention d'en modifier le mode d'élaboration. La science ne remplace jamais la philosophie : on peut même dire qu'elle en précise négativement les contours, et que loin de la falsifier en substituant des explications positives à des hypothèses métaphysiques, elle indique, par ses propres théorisations, le lieu et le mode de l'élaboration philosophique. Partant, toute philosophie ne connaît que des reprises homogènes à son champ d'exercice. Dans la reprise d'un questionnement et l'écart stylistique d'une nouvelle réponse qui n'épuise pas la question : " Un questionnement - ce qu'une réponse ne vient pas annihiler, ni contrôler, mais, au contraire, ce que la réponse prolonge et qui, dans la réponse s'accomplit ; la réponse renforce et achève le questionnement parce qu'elle le continue (...). Questionnement, écart : ainsi peut s'inaugurer une nouvelle pensée. " (J. L. Marion, 1981. pp. 9-10.)

On pourrait dire la même chose de l'Idée platonicienne et des nombres pythagoriciens. Les progrès mathématiques montrent que les concepts non-philosophiques sont susceptibles d'une explication (une structure métathéorique, algébrique, topologique, d'ordre, en rend compte), d'une réduction formalisante. Les concepts d'Idée, de Monade, d'Existence, d'Attribut, ne le sont pas : ils sont philosophiques. Ce sont des interprétants flous qui ont une vocation architectonique, de nature sémiotique (plutôt que sémantique comme les concepts de niveau 1). On voit par là même le peu d'utilité d'un dispositif didactique inspiré par une logique des référentiels : celle-ci renvoie la connotation à la sphère pathétique et affective (cf. Figari, 1994). C'est qu'elle ne peut gérer que des concepts de niveau 1 (communicationnels), n'admettant pas de rationalité autre que technologique et ignorant jusqu'à la possibilité d'une connotation référentielle, ce qui est le propre de la philosophie, où le concept flou renvoie à une série de signes, alors que les signes renvoient à des référents objectifs. Cette définition étriquée de la rationalité comme ingénierie mentale ramène toute conceptualisation à une logique ensembliste. Les dispositifs suggérés par la plupart des didacticiens souffrent du même défaut : ils sont infra-philosophiques et ne concernent que le passage du signe isolé du premier codage à son explicitation dans le système de même codage. Comment peut-on, en " réfléchissant " sur la mort, ou le temps, vouloir expliciter le concept et poser un problème ? Un concept clair n'est pas problématique. Dès qu'un problème se pose, le concept s'opacifie. On ne peut mettre en place un tel dispositif sauf à s'imaginer qu'on évolue dans un paradis ensembliste où les concepts seraient

des classes et les problèmes des relations, et où à force d'explicitation, de productions de " modèles " et de " systèmes ", tout pourrait idéalement finir par un ordinogramme.

On peut se préparer à la philosophie par une propédeutique. Mais comprendre une philosophie, c'est s'y insérer, y chercher son foyer, ce que Descartes, en un autre contexte, appelait le " point brûlant ", le lieu où les significations réfractées convergent, puis y occuper ce site privilégié à partir duquel le monde est éclairé, voire transfiguré par un faisceau de significations. Toute philosophie est stylisation du monde : elle est une perspective avec sa ligne d'horizon (l'accord des esprits rationnels), son point de fuite, les lieux où elle articule des intentionnalités incidentes, avec ses inévitables exergues et ses non moins inévitables anamorphoses.

[Retour Sommaire](#)

Les questions philosophiques ne peuvent donner lieu à des résolutions par établissement de protocoles d'opérations et mise en place d'OUTILS permettant de décomposer une série d'opérations. Chaque philosophie met en perspective les significations existentielles éparses, travaillant en même temps la forme et le contenu. Si la philosophie se préoccupe de la forme, c'est en vue de ce contenu. Elle veut instaurer un contenu en travaillant la forme (elle est travail). Elle n'est ni structuration logique (sauf localement ou tactiquement) ni synthèse organique (totalité actuelle). Comme la science, elle est connaissance et travail en concepts : mais à la différence de la science, son intention est sémantique par syntaxe, et non pas syntaxique par réduction. Elle n'est pas testable, figée, unique, puisqu'elle déploie des significations dans une perspective stratégique de validité.

Une gamme de compétences disposées *partes extra partes* ne garantira jamais la réussite de l'exercice philosophique dissertatif. La philosophie n'est pas agrégative, c'est une sommation plutôt qu'une somme. L'analytique doit rester philosophique (et non linguistique ou cognitive) : on peut diviser la tâche philosophique en " pars totalis " ou régions expressives dans lesquelles chaque exercice (passer du lexical au conceptuel ; distinguer une opinion d'un énoncé philosophique) reste un acte philosophique métalinguistique sur un domaine d'application découpé par l'enseignant. Il s'agit donc, pour user de simples filiations métaphoriques, d'un refus des natures simples, d'une substitution à une analyse de la complication d'une analytique de la complexité qui débouche sur des données relationnelles et non pas sur un glossaire de termes primitifs. La dissertation " ne peut être décomposée en une série de gestes qui, programmés et répétés, manifesteraient savoirs et savoir-faire ". (D. Dreyfus et F. Raffin, 1994, p. 25).

La philosophie se dit avec ses concepts flous, sa connotation référentielle, son essentielle incomplétude, son analytique expressive, son opératoire spécifique qui est travail, son référentiel propre qui est la configuration que ces concepts catégoriaux confèrent aux systèmes symboliques qui indexent notre vécu. Elle est style, par ses choix et ses codages spécifiques. Sa cohérence est relative et subordonnée à une stratégie argumentative ; ce n'est pas un formalisme, ni logique, ni académique. Elle ne procède pas déductivement, à partir de définitions explicites et en appliquant mécaniquement des règles de construction.

C'est donc de la philosophie elle-même, non de pratiques extérieures, que doit se déduire une didactique de la dissertation. " La technique, les règles de la dissertation, comme en général la pédagogie de la philosophie doivent donc être déduites de la philosophie même, c'est-à-dire de l'acte de philosopher. " (Dina Dreyfus et Françoise Raffin, 1994, p. 97)

Elles tiennent en deux constats et une exigence fondamentale. Commençons par les constats : a) il n'existe aucune méthode assurée pour réussir une telle épreuve. b) les notes du baccalauréat de Français ne sont pas des indicateurs fiables de la valeur philosophique de l'élève. L'exigence fondamentale peut être résumée de la façon suivante : produire un texte personnel et pensé qui surmonte ses déterminismes et dépasse la relation fétichiste candidat-correcteur en manifestant un souci de validité à l'adresse de son lecteur.

C'est-à-dire un ÉCRIT qui permet de s'arracher du dialogue face à face, de se défaire de l'immédiateté, des jeux de rôles, de l'intersubjectivité circonstancielle, en mettant en place un dispositif probateur. " Dans un

grand nombre de copies étudiées, il n'y a personne. " écrit Françoise Raffin (1994, p. 2). Qu'est-ce à dire ? La dissertation construit une démarche. Or la mise en place d'un dispositif probateur a pour fonction de sceller les bons anonymats : celui du locuteur (copie anonyme) et celui du correcteur (venant d'ailleurs). L'échec de ce dépassement se traduit évidemment par une exhibition du locuteur, qui se désanonyme par l'inflation d'opinions personnelles, de professions de foi, et qui incarne fantasmatiquement son correcteur (dont il craint les préférences confessionnelles ou politiques). Le dispositif est mis en place quand l'élève devient l'énonciateur d'un propos dépassant l'écume de la conversation et les charmes de la mondanité, lorsqu'il organise les voix, pressent l'objection, l'anticipe, voire la renforce et la traite, pour un lecteur qui reste son co-énonciateur anonyme. Alors on est passé du social au communautaire, du langagier au conceptuel : seul le texte écrit est capable de manifester, en un temps bref, la production d'une telle transcendance. Françoise Raffin a raison : en un sens, il n'y a personne (aucun sujet d'énonciation), mais en un autre sens il y a foule (les individualités portés en soi se bousculent pour s'exprimer). Écrire implique cet effort de distanciation à soi, cette production au-delà même de ses intentions, avec un objecteur en soi et pour un destinataire.

Passer du lexical au conceptuel réclame un réel effort, un geste modal. Comme le signalait O. Reboul (1992, p. 3), l'éducation, c'est le sens de l'adverbe : est-ce vraiment juste ? peut-être ? Est-ce beau ou en apparence seulement ? Apprendre à " modaliser les sentiments ", à distancier le vécu, à interroger le pathétique au lieu de le subir. Et cette distance à soi, en un autre que soi en soi, est ce qu'on appelle le dialogique. La dissertation, en tant qu'écrit, doit passer du réseau des significations de l'expérience ordinaire à la conceptualisation du problème sous la forme dialogique du penser par soi-même, du penser en fonction de l'autre en soi, du penser conséquent avec soi : dialogue de l'âme avec elle-même, règles du bien-penser de Kant, deux-en-un d'Hannah Arendt.

On dirait, à peu de choses près, la même chose en ce qui concerne le troisième sujet où les deux défauts majeurs (quand les consignes ne sont pas ignorées) consistent à coller au texte jusqu'au point aveugle de l'exégèse ou à le prendre comme prétexte à la libre carrière d'une imagination au long cours. Entre la paraphrase et le discours de survol (aveugle au lexique), l'art de l'explication (et du commentaire) consiste à trouver le point où la problématique se manifeste, le lieu qui articule la lettre du texte et l'orientation d'un regard, une fois esquivés les deux écueils de la philologie sans profondeur et de la perspective sans contenu.

[Retour Sommaire](#)

### *3.4. L'évaluation sommative externe.*

Si on ne peut quantifier l'évaluation philosophique d'une manière stricte, on doit néanmoins la qualifier. Nous le ferons autour de deux pôles : la compréhension du sujet et l'organisation du devoir. La compréhension du sujet se manifeste par la mise en place d'un référentiel exocentré : La dissertation est un objet-sujet où s'entrecroisent des intentionnalités incidentes. Ce n'est pas une simple performance qu'un candidat bien entraîné, mais indifférent et extérieur à ce qu'il dit, aurait confié à un conseil de certification, qui, barème en main, souveraineté en tête, procéderait à sa preuve par neuf pour déterminer une compétence sociale dans l'univers unidimensionnel d'une raison technicienne et aveugle à ses choix. Le correcteur doit se faire lecteur quand le candidat essaie de se faire auteur, dès qu'est perceptible le moment où il ne veut plus être un simple sociétaire, un sujet sans énonciation.

L'organisation du devoir se manifeste par une conception stratégique globale (forme souple du " suivi logique " souvent réclamé par les correcteurs), ce qui implique la mobilisation d'un contenu. La philosophie est travail de la forme pour un contenu. Le coefficient de validité d'un tel travail est estimé par une impression d'ensemble : la complexité de l'exercice rencontre l'expérience du lecteur. C'est la confrontation des domaines d'application considérés et articulés par l'élève à la culture du correcteur qui définit l'évaluation par l'estime de ce coefficient de validité. L'empan des objections considérées par la copie, les anticipations de récusations, la conscience du caractère inachevé et responsorial de tout discours, en sont des indices bien connus des correcteurs expérimentés. Les exemples et les références n'ont de sens que dans ce contexte. Il y a de mauvais anonymats, ceux des références réduites à l'état d'adages, de propos philosophiques en forme proverbiale. Le mauvais anonymat est lié à l'oralité : quelque



chose est dit que personne n'a énoncé. Le proverbe séduit souvent par sa fausse allure philosophique : sa forme intangible singe l'universalité ; sa sacralité vaut apodicticité bien que sa permanence ne soit pas celle de la substance, mais de la mémoire. Simili-conceptuel, il n'engage personne. Il n'est pas sagesse, audace de la réflexion, mais héritage, inertie traditionnelle de la pensée humaine. On n'y trouve ni conjonctions, ni préposition ; les verbes sont souvent à l'infinitif, les énoncés symétriques : simulacre de la rationalité, il tient du chant et du slogan, de cette musicalité suspecte qui tout à la fois capture les individus et conduit les foules. C'est le cogito comme mot d'ordre, le connais-toi toi-même comme étendard. Le nom d'auteur est estompé, la référence philosophique vient renforcer le lieu commun. La copie est remplie, mais l'écriture ne se risque pas et s'abrite devant " le bien connu dont la forme majeure est la psycho-moralisation. " (Dina Dreyfus et Françoise Raffin, 1994, p. 65). Références, exemples, citations doivent illustrer une réflexion et non se déployer préalablement pour lui interdire d'en occuper l'espace.

Tâche difficile à l'évidence, mais une société se juge elle-même quand elle estime trop grande la difficulté à penser par soi-même, trop peu fiable l'audace de savoir, trop risquée celle de ménager des angles morts à partir desquels une conscience critique, échappant à la fossilisation agréable du regard des autres et aux plaisirs de vanité des rétributions sociales, pense sans parti-pris et cherche avant de conclure.

#### 4. CONCLUSION.

La philosophie est toujours l'écrit en acte, tendant à l'organisation, en concepts, d'une argumentation qui se dote, selon ses moyens du moment, du plus fort coefficient de rationalité. Elle est un travail qui doit être sensible, un effort au-delà des simples signes de bonne volonté scolaire, prétendant à la validité plutôt qu'à la vérité, une stratégie pluri-notionnelle plutôt qu'un formalisme ou l'illusion de l'inférence continuée. Les notions floues de cohérence et de définition ne doivent pas être érigées en exigences absolues. L'évaluation est congruente au travail de l'élève : elle n'est pas notation mécanique, mais lecture suivie, tout en souplesse, en écoute, parallèle à une approche parfois insolite, souvent hésitante, avec ses percées et ses récessions. Si aucune concession ne doit être faite au travail non philosophique, dès qu'un espace intersubjectif s'ouvre, qu'une intention dialogique se manifeste, l'élève doit en bénéficier. Il faut faire crédit à sa prétention à la validité, au choix de ses exemples et à l'usage parfois peu orthodoxe de ses références. Juger l'intentionnalité plutôt que l'exactitude doctrinale. Il arrive aux philosophes confirmés de prendre des exemples prosaïques, parfois peu parlants, de ne citer personne, de le faire sans aménité, ou avec une désinvolture parfois surprenante. Souvenons-nous du jeune Nietzsche citant Kant dans *La Naissance de la Tragédie*.

L'évaluateur doit sans doute se défaire de ses fantasmes formalistes, du prestige silencieux qu'une science un peu lointaine et souvent mythique peut exercer sur son esprit, des Idéaltypes de son savoir, des macro-concepts à majuscules comme la Vérité, l'Universel, la Doxa. Trop souvent sans doute, au moment où le correcteur commence sa tâche, il rêve la copie parfaite, celle qu'il aurait rédigée en Terminale avec toute l'expérience de l'âge mûr. Mais la copie est toujours une tentative, avec ses naïvetés, ses aspirations démesurées, ses ratés, le tout à partir d'un patrimoine philosophique extrêmement restreint et de réseaux argumentatifs embryonnaires. Ce qu'on doit juger, c'est l'intention philosophique qui anime une démarche, la capacité à mettre en oeuvre le penser par soi-même (en interrogeant ses préjugés), en tenant compte de l'autre : c'est par cette tension qu'une pensée s'éveille, non sans douleurs et sans peines, de son sommeil dogmatique, et les prémisses ou les signes de cet arrachement constituent déjà ce qu'à proprement parler on nomme philosophe.

Benoît SPINOSA.  
Vladimir BIAGGI.

[Retour sommaire](#)

## BIBLIOGRAPHIE

- ABERNOT, Yvan, " L'évaluation scolaire " dans *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993.
- ARENDT, Hannah, *La vie de l'esprit*, Paris, PUF, 1981.
- BONNIOL, J.J., Les comportements d'estimation dans une tâche d'évaluation des épreuves scolaires, Université de Provence, 1972.
- CARDINET, Jean, *Pour apprécier le travail des élèves*, Neuchâtel, IRDP, 1984.
- CHATEL, Elisabeth, " Qu'est-ce qu'une note : recherche sur la pluralité des modes d'éducation et d'évaluation ", dans *Les dossiers d'Education et Formations*, 47, 1994, pp. 183-200.
- CHEVALLARD, Yves, " Vers une analyse des faits didactiques d'évaluation " dans *L'Evaluation : approche descriptive ou prescriptive*, De Ketele, Bruxelles, 1986.
- CORMIER, D., " Baccalauréat, docimologie et psychologie différentielle (Etudes sur le Baccalauréat de philosophie de l'Académie de Bordeaux) " dans *Etudes Psychologiques, Société psychologique de Bordeaux*, Bordeaux, septembre 1959.
- COSSUTTA, Frédéric (et autres), *Descartes et l'argumentation philosophique*, Paris, PUF, 1996.
- COSTABEL, Pierre, *Démarches originales de Descartes savant*, Paris, Vrin, 1982.
- DE LANDSHEERE, Gilbert, *Précis de docimologie*, Paris-Bruxelles, 1971.
- DESANTI, Jean-T., " L'explication en mathématiques ", dans *L'explication dans les sciences*, Paris, Flammarion, 1973.
- DREYFUS, Dina (et RAFFIN Françoise), *La dissertation philosophique, la Didactique à l'oeuvre*, Paris, Hachette, 1994.
- FABIANI, Jean-Louis, *Les philosophes de la République*, Paris, Minuit, 1988.
- FIGARI, Gérard, *Evaluer : quel référentiel ?*, De Boek Université, 1994.
- GRANGER, Gilles-Gaston, *Formes, opérations, objets*, Paris, Vrin, 1994.
- GRANGER, Gilles-Gaston, *Pour la connaissance philosophique*, Paris, O. Jacob, 1988.
- HEDOIN, Jean-Pierre, " Eléments pour une histoire de la dissertation de philosophie " dans GREPH, *Qui a peur de la philosophie ?* Paris, Flammarion, 1977.
- KANT, Emmanuel, *Critique de la faculté de juger*, Paris, Vrin, 1979.
- LAUGIER H., WEINBERG D., Commission française pour l'enquête Carnegie sur les examens et concours. *La correction des épreuves écrites au baccalauréat*, Paris, Maison du livre, 1936.
- LEGRAND, Pierre, *Le Bac chez nous et ailleurs*, Paris, Hachette, 1995.
- LEON, Antoine (et autres), *Manuel de psychopédagogie expérimentale*, Paris, PUF, 1977.
- MACINTYRE, Alasdair, *After Virtue, A study in Moral Theory*, (Trad. française, *Après la vertu*, Paris, PUF, 1997).
- MARION, Jean-Luc, *Sur la théologie blanche de Descartes*, Paris, PUF, 1981.
- MERLE, Pierre, *L'évaluation des élèves, enquête sur le jugement professoral*, Paris, PUF, 1996.

NOIZET G., " Etude docimologique sur la correction de l'écrit du baccalauréat ", dans Bulletin de l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle, 4, 1961, pp. 257-267.

PLATON, *Protagoras*, Paris, Les Belles Lettres, 1984.

PIERON, Henri, *Examens et docimologie*, Paris, PUF, 1963.

REBOUL, Olivier, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1992.

RORTY, Richard, *Science et solidarité*, Editions de l'Eclat, 1990.

SOLAUX, Georges, *Le baccalauréat*, Paris, CNDP, 1995.

TOZZI, Michel, " De la philosophie à son enseignement : le sens d'une didactisation ", dans *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, sous la direction de Michel Delevay, Paris, ESF, 1995.

VESLIN, Jean et Odile, *Corriger des copies, Evaluer pour former*, Paris, Hachette, 1992.

VANDEREM, Fernand, " Une classe à supprimer " dans *Pour et contre l'enseignement philosophique*, Paris, Alcan, 1894.

WEIL-BARRAIS, Annick (et autres), *L'homme cognitif*, Paris, PUF, 1993.

\*\*\*

*L'Evaluation*, Cahiers pédagogiques, numéro spécial, mai 1991.

*Quels enseignants pour quelle école ?* Actes du colloque organisé par le Centre Galilée (17 octobre 1992), Les Cahiers du Centre Galilée.

[Retour Sommaire.](#)

## Table des figures et des tableaux

Figure 1 : Tableau des moyennes du Baccalauréat 1991. Epreuves écrites. DEP.

Figure 1'. Représentation graphique du tableau 1.

Figure 2. Tableau de fréquences par séries et moyennes en pourcentage. DEP.

Figure 3. Tableau. Baccalauréat 1994 ; répartition des notes de philosophie. 17 académies.

Figure 3'. Représentation graphique du tableau 3.

Figure 3". Graphiques 3 et 4. Projection pour les séries A1, C et E.

Figure 4. Tableau 4. Mentions au baccalauréat 1992 et au *A-Level* de 1991.

Figure 4'. Représentation graphique des tableaux de la figure 4.

Figure 5. Tableau 5. Ecart intercorrecteurs, Aix-Marseille, Noizet, 1961.

Figure 6. Tableau 6. Enquêtes Carnegie, 1936.

Figure 7. Tableau 7. Calcul de Laugier et Weinberg, 1936.

Figure 8. Tableau 8. Ecart-types, Piéron, 1963.

Figure 9. Tableau 9. Indices de corrélation bac/classe, Chatel, 1992.

Figure 10. Tableau 10. Comportements des correcteurs de philosophie en classe et à l'examen.

[Retour Sommaire.](#)