

Les acquis des élèves  
et l'évaluation des acquis des élèves  
à partir de l'enquête menée  
dans l'académie d'Aix-Marseille

---

Joël Jung  
Inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique  
régional de philosophie

AVRIL 2010



# Les acquis des élèves et l'évaluation des acquis des élèves à partir de l'enquête menée dans l'académie d'Aix-Marseille

---

Joël Jung

Inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régional de philosophie

AVRIL 2010

## Sommaire

1	Présentation.....	2
1.1	L'objet de l'enquête.....	2
1.2	L'évaluation des acquis des élèves : un point de vue sur l'enseignement de la philosophie ...	3
1.3	Des orientations et des propositions.....	3
2	Que faut-il entendre par « acquis » ?.....	4
2.1	Évaluation + acquis + élèves = ?.....	4
2.2	Des acquis .....	5
2.2.1	Acquis scolaires et culture philosophique des élèves .....	5
2.2.2	Culture philosophique et exercice du jugement : une « union substantielle ».....	6
2.2.3	Les limites d'un « contrôle des connaissances ».....	6
2.2.4	Appropriation et transmission.....	9
2.2.5	Les compétences.....	10
2.3	De leur évaluation .....	11
2.3.1	Les travaux d'élèves en cours d'année.....	13
2.3.2	L'écrit du baccalauréat.....	14
2.4	Et des élèves.....	15
3	L'évaluation des acquis dans l'académie d'Aix-Marseille.....	16
3.1	Le protocole d'enquête .....	16
3.2	Programmes et pratiques : « transmission », « appropriation », « évaluation » .....	17
3.2.1	La leçon comme transmission de contenus .....	19
3.2.2	La leçon comme transmission de contenus / de méthodes.....	20
3.3	La leçon comme travail des représentations .....	21
3.4	La leçon comme appropriation et évaluation .....	22
4	L'évaluation des acquis des élèves au cours de l'entretien .....	24
5	Conclusions : pistes de réflexion et de travail .....	28

## 1 Présentation

L'évaluation des acquis des élèves, dans l'ensemble des enseignements dont ils bénéficient, et à différents moments de leur scolarité, constitue aujourd'hui une question centrale pour l'Éducation nationale, comme en témoignent la publication, l'intérêt et l'impact du rapport rédigé conjointement en 2005 par l'IGEN et par l'IGAENR, rapport qui envisage dès son titre ces acquis comme une « pierre de touche de la valeur de l'École. » Le rapport annuel de l'inspection générale en a repris les principaux éléments la même année, sous le titre « Évaluer pour évoluer », en liant l'évaluation des acquis des élèves aux différentes pratiques d'évaluation du système désormais mises en place. Cette préoccupation est au centre du socle commun de connaissances et de compétences ; comme du livret de compétences qui accompagne désormais les élèves.

L'importance de cette question a conduit le groupe « philosophie » de l'Inspection générale à la retenir deux années de suite comme thème de travail. Le groupe de travail piloté par Jean-Yves Chateau a centré son activité sur deux académies, Nantes et – c'est l'objet de la présente note – Aix-Marseille. Mais il s'est agi, non de comparer des académies (en relevant des différences entre elles, ou des évolutions à l'intérieur d'une même académie concernant l'évaluation des élèves), mais de s'interroger en deux lieux différents, en reprenant la démarche et les perspectives ouvertes par les rapports de l'Inspection générale, sur ce que simplement veulent dire, en philosophie, « acquis des élèves » et « évaluation des acquis des élèves ». La modestie avouée de l'objectif et de la démarche n'est pas incompatible avec le sentiment d'avoir mis au jour des pistes de travail importantes pour l'enseignement de la philosophie, dans des domaines qui devront nécessairement faire l'objet d'une interrogation renouvelée dans un avenir tout proche : manières de faire cours et de traiter les programmes, travail des élèves et préparation du baccalauréat, jusqu'à la place même que pourrait avoir l'enseignement de la philosophie dans le lycée de demain.

C'est pourquoi cette note ne se contente pas d'un compte rendu d'expérience et d'enquête mais, au risque de la redondance ou de l'écart avec les autres moments et les autres contributions du rapport, entreprend un travail plus large de définition des acquis et de l'évaluation des acquis, qui a pris de fait (preuve que cette question est bien cruciale) l'allure plus générale d'une réflexion sur l'enseignement de la philosophie.

### 1.1 L'objet de l'enquête

La question de savoir ce qui est ou devrait être acquis par les élèves, au cours d'une année, d'un cycle ou d'une scolarité entière ; et celle de l'évaluation de ces acquis (sans doute aussi, du même coup, de ce qu'il faut entendre par « élèves »), se pose évidemment à toutes les disciplines, et pas simplement à celles qui, entrant à un titre ou à un autre dans la constitution du socle commun de connaissances et de compétences, sont directement mobilisées par cette perspective. La philosophie y est donc confrontée comme les autres disciplines mais, il est vrai, avec un certain nombre de traits particuliers, qui appellent une réflexion et un travail d'enquête originaux.

Ce travail reprend ou retrouve sans doute des questions que professeurs et inspecteurs ont toujours abordées : sur la « culture » (ou « l'inculture », si fréquemment soulignée) des élèves, sur leur « niveau », leurs « capacités », leurs « résultats » ; ou encore sur les exercices proposés durant l'année et dans le cadre du baccalauréat ; sur la correction, l'évaluation et la notation de ces exercices ; enfin, sur la valeur de l'enseignement de la philosophie, sur

l'adéquation entre les différents éléments qui le composent et l'organisent (programmes, horaires, définition des épreuves dans les différentes séries...) ; et sur ce que sont, pris en vrac ou individuellement, les élèves, ou qu'on croit qu'ils sont. Tout cela est bien en jeu, et doit être examiné, être pris en compte, d'une façon ou d'une autre, à un moment ou à un autre de l'enquête. Mais se préoccuper des acquis des élèves et de leur évaluation, c'est à la fois englober ces questions dans une problématique plus vaste, porter sur elles un regard renouvelé, et mettre l'accent sur des aspects peut-être méconnus.

## 1.2 L'évaluation des acquis des élèves : un point de vue sur l'enseignement de la philosophie

On peut déplorer l'inculture des élèves, se lamenter sur les copies de baccalauréat, juger que pas une n'a compris un sujet de dissertation, qu'aucune explication d'un texte n'est exempte de contresens : rien n'est plus aisé que de pointer les indéniables lacunes et insuffisances dont témoignent les travaux d'élèves qui découvrent une nouvelle discipline, et n'auront disposé dans le meilleur des cas que d'une trentaine<sup>1</sup> de semaines pour le faire. Cependant, faute d'une enquête effective rigoureuse, ces déplorations ont tous les traits d'un préjugé, à commencer par la généralisation abusive. Il n'est certes pas toujours commode de déceler, parmi les flottements de la pensée, les maladresses de l'expression ou les défauts d'une culture par définition embryonnaire, l'effort d'un élève ou d'un candidat pour affronter réellement une question ou un texte, et l'on a pu dire avec beaucoup de justesse que, si les copies ne sont pas toujours bonnes, elles ne rencontrent pas toujours non plus de bons lecteurs. C'est pourquoi ni l'agacement, ni le mépris parfois rencontrés ne devraient être de mise dans une telle recherche.

Le présent travail se propose de quitter la sphère des constats et des résultats pour remonter vers une question préalable, à laquelle on peut difficilement échapper, et que la notion d'acquis, en dépit de la diversité de ses sens, ou grâce à elle, permet de formuler : *quels sont les effets réels sur les élèves de l'enseignement de la philosophie, et comment les apprécier ? Comment les améliorer ?* ou, plus directement : *qu'est-ce qu'une année de philosophie, ou même une heure, permettent à un élève d'acquérir ?* On ne songe nullement, par là, à subordonner la philosophie et son enseignement à quelque impératif de rentabilité ou de rendement horaires. Et il serait vraiment étrange, soit dit en passant, de chercher un conflit entre l'affirmation que la philosophie est une activité libre et désintéressée, et le fait que les programmes actuels assignent à son enseignement des « fins » et des « objectifs. » Comme si ce qui est désintéressé était sans aucun intérêt ni enjeu !

## 1.3 Des orientations et des propositions

L'enquête que nous avons menée nous a ménagé quelques surprises. Elle a cependant largement confirmé les premières suppositions qui lui ont servi de point de départ : la question de l'évaluation des acquis des élèves, quelles qu'aient été son indétermination initiale et les modifications qu'elle a subies depuis que nous en avons ouvert le chantier, constitue un point de vue privilégié pour observer et comprendre ce qu'est l'enseignement de la philosophie aujourd'hui, mais également pour formuler des propositions concrètes, qui pourraient concerner

---

<sup>1</sup> Au mieux, donc, de 60 heures annuelles dans les séries technologiques à 240 heures annuelles en L (90 en S, 120 en ES). Dont il faut encore retrancher le temps variable pris par les événements climatiques ou sociaux, les absences non remplacées, et toutes les exigences inévitables de la vie scolaire : examens blancs, entretiens et informations, voyages, épreuves anticipées...

aussi bien *la pratique quotidienne des professeurs* dans leurs classes, et donc *la formation initiale et continue* susceptible de la nourrir et de l'améliorer, que *les pratiques d'inspection*. Ce n'est pas l'un des moindres résultats de ce travail, selon nous, que d'avoir souligné la proximité essentielle de ces questions. Ces propositions ne sont d'ailleurs pas simplement des hypothèses en attente de mise en œuvre : elles ont été de fait expérimentées dès le début de notre travail, qui n'a pas seulement été d'observation, de recensement et d'analyse, mais s'est présenté d'emblée comme un véritable travail de terrain, associant les professeurs et les élèves. Et elles trouvent désormais une large traduction dans les pratiques d'inspection.

## 2 Que faut-il entendre par « acquis » ?

La place de l'enseignement de la philosophie, en dernière année du cycle terminal des études secondaires générales et technologiques, ses orientations et son esprit, que traduisent les programmes en vigueur, imposent, plus et autrement que dans d'autres disciplines, d'aborder la question des acquis des élèves et de leur évaluation avec beaucoup de détermination, mais aussi avec quelques précautions.

### 2.1 Évaluation + acquis + élèves = ?

La philosophie, comme toutes les disciplines, peut désormais recourir à un grand nombre de données statistiques portant sur les *résultats*. L'écrit du baccalauréat, en particulier, constitue une évaluation en grandeur réelle de l'ensemble des élèves ayant suivi un enseignement philosophique pendant une année (si l'on met de côté le nombre, très faible, d'élèves ayant bénéficié d'une « initiation » en Première (souvent en Première L), ou en Terminale d'une filière du baccalauréat professionnel). Mais l'une des hypothèses que cette étude partage avec les rapports de 2005, et qu'elle n'a cessé de vérifier, est qu'on ne peut identifier tout de go les « acquis » des élèves et leurs « résultats », même s'il serait absurde de les dissocier entièrement : comment des résultats pourraient-ils ne rien dire de ce qui est acquis, ou des acquis ne jamais se traduire dans des résultats ?

Il y a là une question de méthode importante : une enquête qui partirait des résultats (c'est-à-dire à la fois des travaux réalisés par les élèves en cours d'année ou à l'examen, et de l'évaluation sous forme de notation de ces travaux) devrait reconstituer les acquis supposés par ces résultats. C'est ce jeu de suppositions auquel se livrent parfois, avec la meilleure intention du monde, les correcteurs du baccalauréat, lorsqu'ils se donnent comme critère qu'une copie n'aurait pas été la même si son auteur n'avait pas suivi une année de philosophie. Pris à la lettre, ce critère est pourtant contestable : outre qu'une épreuve d'examen et une notation visent plutôt à évaluer des capacités ou des compétences acquises qu'à reconstituer la manière dont un candidat s'est préparé ou les a acquises, nul ne saura jamais ce qu'aurait été une copie en l'absence d'enseignement philosophique, ni non plus ce que cet enseignement aura pu apporter ; une copie jugée à faible « teneur » philosophique (c'est ce que veulent dire les correcteurs avec un tel critère) peut fort bien traduire les progrès, sur toute une année, d'un élève qui n'aurait au début pas même su rédiger quoi que ce soit, et qui aura donc réellement acquis quelque chose grâce à l'enseignement qu'il aura reçu ; tandis qu'une copie pleine de signes de reconnaissance philosophiques (noms d'auteur, vocabulaire « philosophique », citations...), qui réjouira beaucoup de correcteurs, peut provenir d'une tout autre source que l'enseignement reçu par son auteur, ou même exhiber une « culture » de fraîche date, voire du bachotage des tout derniers jours (on retrouvera ces difficultés en abordant la question de l'évaluation et de la correction des copies d'élève).

On peut espérer en revanche qu'en prenant comme point de départ la question, encore totalement ouverte, des acquis et de leur évaluation, et qu'en se donnant en conséquence d'autres sources et d'autres méthodes pour l'évaluation de ces acquis, ou pourra porter sur les résultats : travaux d'élèves ou copies d'examens, résultats individuels ou données statistiques, un regard neuf. Mais cette démarche ne va pas de soi : comment déterminer ce qui est ou doit être acquis, et comment le faire sans s'appuyer, d'une façon ou d'une autre, sur des « résultats » plus ou moins finement obtenus et recueillis : exercices complets ou partiels, contrôles, batteries de tests, etc. ?

## 2.2 Des acquis

Le rapport des inspections générales de 2005 retient le terme d'*acquis* après un long examen de ses ambivalences, et des termes qui auraient pu lui être préférés, au nom de « son œcuménisme au moins méthodique », qui lui permettrait de recouvrir « un certain nombre d'opérations de transformation des élèves » qui sont confiées à l'École :

« On proposera donc d'inclure sous le terme d'acquis, et sans trancher dans les débats que ces notions suscitent, aussi bien les « connaissances », les « compétences », et les « comportements » que la « culture.<sup>2</sup> »

Cette définition englobante souligne que chacun des termes mériterait aussi discussion : comment caractériser, par exemple, une « attitude philosophique » en la distinguant ou en la rapprochant d'une « attitude scientifique<sup>3</sup> » ? Une série de difficultés peut être relevée, qui tiennent à la fois à la notion même, et aux spécificités de l'enseignement de la philosophie.

### 2.2.1 Acquis scolaires et culture philosophique des élèves

D'un côté, on peut d'abord entendre par acquis des élèves leur « culture », ce qui revient à dire que cette culture déborde sensiblement, de manière variable selon les disciplines, ce qui est acquis directement à et par l'École. D'un autre côté, vouloir se donner une image des effets du système éducatif sur les élèves devrait conduire à isoler, du moins à tenter d'isoler, autant que possible, les « acquis scolaires. » Or cette distinction, jamais bien nette, des « acquis scolaires » et des « acquis extrascolaires » est, en philosophie, particulièrement difficile à établir : comment savoir, par exemple en lisant la copie d'un élève sans disposer d'aucun autre renseignement, ce qui provient (mais que veut dire « provenir » ?) des leçons de philosophie de son professeur (s'il en a eu un : il y a au baccalauréat des candidats libres ; et un seul : plusieurs remplaçants se succèdent parfois à intervalles variables) ; des leçons de philosophie d'un autre professeur (notes de cours partagées entre élèves, cours particuliers individuels ou collectifs, résumés de cours disponibles en ligne) ; des acquis des autres disciplines ou des années précédentes (des auteurs comme Rousseau, Diderot, ou Durkheim sont « partagés » avec les lettres, les sciences économiques et sociales, l'histoire des arts...) ; des échanges avec les parents et les amis ; de la lecture, de la réflexion, de l'expérience personnelles ; et, en vrac, des innombrables sources textuelles et audiovisuelles mises aujourd'hui à disposition de tous par les techniques analogiques et numériques d'archivage, de transmission et de consultation ? Le tout selon quelle alchimie ? On reconnaîtra volontiers que vouloir découper au scalpel ce qui est uni et mêlé dans la formation d'un esprit relève d'une vivisection mentale aussi dangereuse qu'inutile. Mais cette évidence ne dispense toujours pas de répondre à la

---

<sup>2</sup> *Idem*, p. 3.

<sup>3</sup> Le rapport évoque (p. 4 et 5) des comportements « liés [...] à des apprentissages disciplinaires (l'adoption d'une attitude scientifique pour la lecture du réel, la prise en compte de l'environnement, l'adoption d'une attitude philosophique)... ».

question initiale : qu'apporte, sur une année comme sur une heure, à un ou à trente élèves, un cours de philosophie ? Comme pour toute autre discipline, les termes relevés plus haut : culture, connaissances, savoirs, contenus, compétences... offrent leurs services, qu'il faut accepter d'emblée avec prudence.

### 2.2.2 Culture philosophique et exercice du jugement : une « union substantielle »

Les programmes actuels de philosophie (qu'il s'agisse des séries générales ou des séries technologiques<sup>4</sup>), dès leurs premières lignes, précisent à la fois les objectifs et les finalités de l'enseignement de la philosophie, et le rapport entre les acquis scolaires antérieurs et ce dont cet enseignement vise l'acquisition par les élèves :

« L'enseignement de la philosophie en classes terminales a pour objectif de favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement, et de lui offrir une culture philosophique initiale. Ces deux finalités sont substantiellement unies. Une culture n'est proprement philosophique que dans la mesure où elle se trouve constamment investie dans la position des problèmes et dans l'essai méthodique de leurs formulations et de leurs solutions possibles ; l'exercice du jugement n'a de valeur que pour autant qu'il s'applique à des contenus déterminés et qu'il est éclairé par les acquis de la culture.

La culture philosophique à acquérir durant l'année de terminale repose elle-même sur la formation scolaire antérieure, dont l'enseignement de la philosophie mobilise de nombreux éléments, notamment pour la maîtrise de l'expression et de l'argumentation, la culture littéraire et artistique, les savoirs scientifiques et la connaissance de l'histoire. Ouvert aux acquis des autres disciplines, cet enseignement vise dans l'ensemble de ses démarches à développer chez les élèves l'aptitude à l'analyse, le goût des notions exactes et le sens de la responsabilité intellectuelle. Il contribue ainsi à former des esprits autonomes, avertis de la complexité du réel et capables de mettre en œuvre une conscience critique du monde contemporain.<sup>5</sup> »

Ces indications sont évidemment fondamentales, à la fois pour l'enseignement de la philosophie et pour l'orientation de notre travail, et il faut les avoir constamment à l'esprit. Mais si elles président à ce travail, elles n'en dispensent justement pas : on ne saurait (c'est le texte même des programmes qui l'affirme), transformer la culture philosophique minimale dont on devrait évaluer l'acquisition en une liste de connaissances dont on pourrait repérer l'absence ou la présence chez les élèves.

### 2.2.3 Les limites d'un « contrôle des connaissances »

Certes, depuis quelques années, un nombre grandissant de professeurs procède à des « contrôles de connaissances. » Le bénéfice qu'ils en attendent est double. On ne saurait oublier le bénéfice « secondaire », certainement non négligeable, de donner aux élèves, aux parents d'élèves, aux professeurs d'autres disciplines, aux chefs d'établissement, et même régulièrement à la presse, l'image d'une discipline sérieuse et pour tout dire « scolaire », où l'on travaille et où le travail paie, où l'on a à apprendre et à réviser des choses précises, et où tout cela peut être évalué et noté avec un minimum d'objectivité dans l'établissement et l'application des critères. Mais le principal bénéfice direct attendu est bien d'obtenir des élèves qu'ils se constituent une culture philosophique minimale, en leur demandant par exemple, à la suite d'une leçon, de retenir et de restituer ce que veulent dire *cogito* ou *trans-*

---

<sup>4</sup> Documents qu'il faut toujours lier aux textes définissant les épreuves écrites et orales du baccalauréat dans les différentes séries générales et technologiques (respectivement BOEN n°31 du 30 août 2001 et BOEN n°8 du 23 juin 2006) : un programme n'a de sens que dans sa liaison avec la manière dont sont conçues et définies les épreuves permettant de vérifier son appropriation par les candidats, et réciproquement.

<sup>5</sup> B.O. 2003 n°25 du 19 juin 2003



*condantale*, ou ce qui caractérise la philosophie empiriste... Ces contrôles peuvent avoir un succès auprès des élèves, ce qui leur est demandé étant, pour une fois diront certains, clairement délimité. Indéniablement, au demeurant, les professeurs qui instaurent de tels contrôles ont le souci de faire acquérir par leurs élèves une culture philosophique dont ils déplorent l'absence, et d'en évaluer l'acquisition. Cela peut même conduire certains à considérer, comme extrême conséquence, que des sujets « de connaissance », ou des « questions de cours », aussi « intelligentes » qu'on voudrait, pourraient, sinon se substituer, du moins s'ajouter aux sujets de baccalauréat classiques.

Ces contrôles, pourtant, donnent des résultats décevants, même lorsque les élèves les « réussissent ». Lors d'une des réunions auxquelles le groupe de travail de l'académie d'Aix-Marseille a donné lieu, un professeur remarquait que, lorsqu'il procédait à un tel « contrôle de connaissances », les résultats étaient plutôt corrects, et témoignaient d'un réel travail des élèves<sup>6</sup>. Mais la dissertation en temps limité que ce professeur donnait à faire quelques jours plus tard, ostensiblement destinée à « mettre en œuvre », à « utiliser » ou à « appliquer » ces connaissances, n'en montrait pas trace, ou n'était l'occasion d'aucune appropriation proprement philosophique de ces contenus. Dans un tel cas, qu'est-ce qui est acquis, qu'est-ce qui ne l'est pas ? On répondra aisément : n'est nullement acquise la possibilité de mobiliser ces « connaissances » dans une démarche propre, et proprement philosophique, portant sur une question nouvelle. Qu'une culture ne soit philosophique « que dans la mesure où elle se trouve constamment investie dans la position des problèmes et dans l'essai méthodique de leurs formulations et de leurs solutions possibles » n'est donc pas seulement une forte formule, un principe général admirable : c'est cela même qui doit régler le travail des élèves sous la conduite du professeur, et celui du professeur en direction de ses élèves. Ainsi, lire un texte, en dégager la thèse et la comprendre, ne peut se faire, comme le demandent d'ailleurs les consignes du baccalauréat, que dans la détermination du problème qui lui donne sens, et qui l'inscrit dans un réseau de problèmes et de perspectives. Ainsi de même, l'étude d'une notion au cours d'une leçon, si elle doit bien fixer ou déterminer en quelque façon cette notion, ne peut se couper des notions proches (qu'indiquent par exemple les « priorités » du programme), et des « champs de problèmes » vers lesquelles elles orientent, pas plus que des reprises que cette notion appelle à d'autres moments du cours. Si c'est bien ce qu'une leçon de philosophie doit entreprendre, mais aussi ce qu'exige toute dissertation, un contrôle de connaissances qui commencerait par couper ces connaissances : les thèses, les textes, les définitions, etc. du réseau de problèmes qui leur donne sens ne rendrait guère service aux élèves, et d'autant moins peut-être que les élèves eux-mêmes y croiraient voir une planche de salut.

Soit, par exemple, l'exercice suivant, reproduit sans modifications :

<p>CONTRÔLE DE CONNAISSANCES N°1</p>
<p>DEFINITIONS (2 points) <i>Restituez précisément la définition de chacun des termes de la liste suivante</i></p>
<p>Souverain bien, Hédonisme ; anthropomorphisme ; Aristocratie</p>
<p>QUESTIONS DE COURS (8 points) <i>Les réponses n'ont pas besoin d'être longues. Tâchez d'être clair et concis (organisez et clarifiez vos idées avant d'avancer des propos mal organisés ou confus).</i></p>
<p>1. Qu'est-ce qui différencie le désir d'un besoin ?</p>

---

<sup>6</sup> C'est d'ailleurs à de tels contrôles que se réfèrent en premier lieu un certain nombre de professeurs lorsqu'on les interroge sur l'évaluation des acquis des élèves.

2. « Si j'avais la jouissance, j'aurais tout » Critiquez cette assertion.
3. Quelles sont les trois qualités qu'un interlocuteur de Socrate doit posséder ? En quoi cela est-il nécessaire à l'établissement de la vérité ?
4. Pour Calliclès, dans quel but les lois ont-elles été instituées ? En quoi sa position est-elle antidémocratique ?
5. En quoi peut-on dire que Calliclès confond le droit et le fait ?
6. Quelles sont les quatre thèses qui constituent le tetrapharmakos ? Exposez brièvement la manière dont elles sont justifiées dans la doctrine épicurienne.
7. Pourquoi les épicuriens se détournent-ils de la vie politique ?
8. Qu'est-ce que la morale par provision (Descartes) ? Citez l'une des maximes qui constituent cette morale.

Indépendamment de certaines maladresses ou ambiguïtés des consignes proposées, l'exercice lui-même fait difficulté :

- a) il met en œuvre un barème qu'excluent les exercices du baccalauréat (même pour les questions accompagnant le texte dans les séries technologiques) ;
- b) il englobe dans les « connaissances » des questions de statut très divers : simples définitions de mots, distinctions conceptuelles, mémorisation de textes étudiés en classe, analyse et interprétation de ces textes, etc. ;
- c) de ce fait, ce qu'il demande est constamment marqué d'une forte ambiguïté quant à ce qui est exactement demandé : s'agit-il de rappeler simplement quelque chose qui, ayant été vu en classe, dans la leçon du professeur ou dans le texte étudié, est d'avance établi ? ou de traiter philosophiquement les questions posées ?

Ainsi, par exemple, la question n°1 (surtout si l'on tient compte de la consigne de brièveté qui la précède), n'invite pas réellement à un travail de distinction conceptuelle entre désir et besoin, qui constituerait à lui seul un exercice complet (« Ne désire-t-on que ce dont on manque ? », demande, entre autres, un sujet du baccalauréat 2003), mais plutôt à la restitution d'une distinction effectuée en classe, que l'élève n'est pourtant pas tenu d'assumer, même s'il est tenu d'être attentif à ce qu'a mis en place le professeur. Il est à craindre que, dans ce cas, soit assimilé à une « connaissance » à « contrôler », un point de vue (qui voudrait, par exemple, que le besoin soit naturel, ou nécessaire, ou vital, etc., alors que le désir ne le serait pas) que d'autres professeurs récuseraient (en posant par exemple que le besoin a une dimension historique ou sociale, etc.), tout en laissant de côté d'ailleurs la question de savoir sur quel terrain la distinction doit être faite.

Autre exemple : la question n°5 invite lourdement à restituer une critique de l'argumentation de Calliclès dans le *Gorgias*, en parlant de « confusion » plutôt que d'« identification » ou de « réduction », et en excluant tout autre lecture du texte (qui poserait, par exemple, que le fait n'est pas pour Calliclès le droit, mais le signe du droit et du juste).

Dans toutes les questions formulées par ce contrôle (y compris celles portant sur des définitions), comme sans doute dans tout « contrôle de connaissances », ce qui devrait faire l'objet d'une interrogation, ou du travail même d'explication d'un texte, tend à prendre la forme dogmatique d'un contenu à savoir, dont l'élève risque de penser qu'il constitue l'essentiel à retenir, au lieu de la démarche qui lui donne sens. Ainsi encore, la demande de

« restitution » de la définition du « souverain bien » renvoie explicitement à ce qu'en a dit le professeur (sans doute en référence à un auteur, mais le libellé de la question ne le précise pas), ce qui n'a rien de scandaleux, mais exclut d'un autre côté tout ce qui, à simplement lire cette expression, pourrait faire difficulté, qu'il s'agisse de « l'équivocité » qu'y décèle Kant (« souverain peut signifier *suprême* ou *accompli* », la vertu est le bien suprême, mais non le souverain bien qui exige aussi le bonheur) ; ou de la « dualité de sens » du bien, comme « *perfection* (en soi) ou *bonheur* (pour celui qui le possède) », comme le remarque Lachelier dans une note du *Lalande*. Peut-être dira-t-on qu'il s'agit là de subtilités et de raffinements qu'il faut précisément exclure d'une mise en place élémentaire. Sans doute, à condition que cette mise en place n'exclue pas d'avance cette interrogation, et à condition que, par exemple, l'hésitation entre « faire le bien » et « faire du bien » n'interdise pas toute appropriation effective de la notion...

Cela ne signifie nullement qu'il n'y ait rien à apprendre, ni rien à vérifier, rien à acquérir en philosophie. En un sens, c'est tout le contraire. Mais l'évaluation des acquis en philosophie ne peut se comprendre, sans grave contresens, comme la constitution d'un tableau de présence/absence de certaines connaissances, sur lequel, s'il fallait en déterminer le nombre et la nature, les professeurs auraient au demeurant quelque mal à s'accorder : cette « culture » coupée de toute démarche philosophique ne serait tout simplement pas « philosophique », si l'on veut bien entendre par philosophie non un genre littéraire ou un concept scolastique, mais une démarche radicale d'interrogation. En philosophie, vouloir isoler connaissances et compétences dans la détermination des acquis risque de manquer ce qui constitue ces acquis comme tels.

#### 2.2.4 Appropriation et transmission

C'est pourquoi on ne saurait davantage adhérer en philosophie à une conception de l'appropriation du savoir (ou de savoirs ?<sup>7</sup>) qui distinguerait la question de la transmission (par exemple : plus ou moins claire ; transposée « didactiquement » ou non, etc.) et celle de l'appropriation par les élèves. Le récent rapport sur *l'État de l'enseignement de la philosophie*, qui stigmatise la « dérive » d'un enseignement qui renoncerait à « donner à acquérir des connaissances<sup>8</sup> », remarque également que, dans aucune discipline, « aucun savoir n'est jamais seulement transmis », mais toujours « construit », et que « la philosophie [...] a seulement le privilège de ne pouvoir faire autrement que de passer par cette construction.<sup>9</sup> » Ajoutons et précisons qu'on ne saurait identifier les deux objectifs assignés par les programmes : « acquisition d'une culture philosophique élémentaire » / « exercice réfléchi du jugement » au couple « transmission d'un contenu » / « appropriation de ce contenu », d'une façon telle que « l'union substantielle » de ces deux objectifs y serait rompue.

S'il y a donc bien des connaissances à acquérir, il serait peu judicieux de vouloir en contrôler (ou en organiser) l'acquisition en dehors des démarches qui leur donnent sens. On ne saurait d'ailleurs en établir la liste : nul n'a certes jamais songé à étudier tous les auteurs du programme, et c'est tant mieux, puisque ce sont à chaque fois en premier lieu les problèmes jugés par un professeur essentiels au traitement d'une ou de plusieurs notions qui le condui-

---

<sup>7</sup> Ce n'est pas la même chose : on peut reconnaître qu'il y a des savoirs qui se transmettent ou que les élèves s'approprient, sans faire de l'enseignement de la philosophie une démarche de transmission ou d'appropriation « du savoir ».

<sup>8</sup> P. 14. S'il est vrai que la culture philosophique très lacunaire de certains professeurs ne leur permet pas d'accomplir cette tâche de façon satisfaisante, je n'ai pour ma part jamais rencontré de professeur qui en fasse un principe déclaré d'enseignement.

<sup>9</sup> *Idem*.

sent à retenir, parmi l'immensité des choix possibles, tel œuvre plutôt que telle autre, que ce soit pour une étude suivie ou pour l'explication d'un texte court. On objectera sans doute qu'il y a des « objets » philosophiques incontournables, comme le *cogito*, que tout élève devrait rencontrer et s'appropriier durant son année de terminale. Sans doute (les professeurs qui ne parlent pas du *cogito* sont d'ailleurs rarissimes), mais la tentation d'en établir la liste se heurterait immédiatement aux difficultés déjà évoquées : coupée de toute réflexion philosophique, la référence au *cogito* n'est plus qu'une révérence, et les exercices ou tests d'évaluation qui viseraient à s'assurer que le *cogito* fait partie des acquis s'engageraient dans les travers mêmes qu'il s'agit d'éviter. C'est d'ailleurs pourquoi la liste de « repères » incluse dans les programmes, qui pourrait être malencontreusement comprise comme l'ébauche d'une liste de philosophèmes à apprendre, ne constitue pas, bien qu'elle fasse partie d'une « culture philosophique élémentaire » un élément du programme, et ne peut donner lieu, ni à un traitement séparé des notions, ni à des sujets de baccalauréat.

### 2.2.5 Les compétences

La détermination des « compétences » pose des problèmes similaires. Le vocabulaire des compétences est entré depuis quelques années, fort timidement diront certains, dans les textes officiels définissant l'enseignement de la philosophie à plusieurs niveaux : dans les sections de techniciens supérieurs, où tout enseignement s'organise par rapport à un « référentiel de compétences » ; dans les classes préparatoires aux grandes écoles (en particulier dans la définition des « Objectifs de formation en philosophie, dans les classes de Lettres Première année<sup>10</sup> » ; mais aussi dans le texte des programmes de terminale. Le titre III du programme des séries générales, « Apprentissage de la réflexion philosophique », est commenté par le programme lui-même (en I.2<sup>11</sup>) comme présentant un ensemble de compétences. Celles-ci sont définies exclusivement par rapport aux deux exercices fondamentaux que sont la dissertation et l'explication de texte, en tant qu'ils « permettent de former et de vérifier l'aptitude de l'élève à utiliser les concepts élaborés et les réflexions développées, ainsi qu'à transposer dans un travail philosophique personnel et vivant les connaissances acquises par l'étude des notions et des œuvres. »

Dans cet esprit, le programme pose qu'« il n'y a pas lieu de fournir une liste exhaustive des démarches propres au travail philosophique, ni par conséquent une définition limitative des conditions méthodologiques de leur assimilation. » Les compétences sont d'abord définies comme des exigences et des capacités, dont sont évoquées les conditions d'acquisition :

« Les exigences associées à ces exercices, tels qu'ils sont proposés et enseignés en classe terminale, ne portent donc ni sur des règles purement formelles, ni sur la démonstration d'une culture et d'une capacité intellectuelle hors de portée. Elles se ramènent aux conditions élémentaires de la réflexion, et à la demande faite à l'élève d'assumer de manière personnelle et entière la responsabilité de la construction et du détail de son propos. Les capacités à mobiliser reposent largement sur les acquis de la formation scolaire antérieure : elles consistent principalement à introduire à un problème, à mener ou analyser un raisonnement, à apprécier la valeur d'un argument, à exposer et discuter une thèse pertinente par rapport à un problème bien défini, à rechercher un exemple illustrant un concept ou une difficulté, à établir ou restituer une transition entre deux idées, à élaborer une conclusion. »

On ne trouve en conséquence nulle part, dans les programmes, de tentative de décomposer ces compétences, complexes par définition (les « conditions élémentaires de la ré-

---

<sup>10</sup> « Objectifs de formation de la première année des classes préparatoires de lettres, Annexe IV », BOEN n° 22 du 7 juin 2007.

<sup>11</sup> « C'est dans leur étude que seront acquises et développées les compétences définies au titre III ci-dessous. »

flexion » sont elles-mêmes déjà complexes), en compétences plus simples, dont l'acquisition successive finirait par produire les compétences complexes voulues, et on n'y envisage pas davantage la « progressivité » qui lui serait liée. Certains didacticiens ont voulu réduire « le philosophe » et « l'apprentissage du philosophe » à l'assimilation de trois démarches fondamentales : *conceptualiser*, *problématiser*, *argumenter*. Mais ces « démarches » ne caractérisent nullement en propre la philosophie, mais au fond toute démarche intellectuelle, et il serait bien surprenant que les historiens, par exemple, attendent des philosophes qu'ils leurs livrent des concepts, des problèmes et des arguments qu'ils ne seraient pas capables par eux-mêmes d'élaborer ; il n'est pas certain que les sinuosités d'une *méditation* trouvent à s'y loger ; et elles ne font que repousser le problème, sauf à prétendre renvoyer toute pensée à un stock d'opérations réellement élémentaires dont elle serait la combinaison, perspective éminemment discutable, et d'où toute spécificité de la philosophie disparaîtrait au demeurant<sup>12</sup>.

De ces considérations, répétons-le, on ne tirera surtout pas qu'il n'y a rien à acquérir en philosophie, ni que ce qu'il faut acquérir est toujours nimbé d'un flou artistique mais peu pédagogique, ni davantage que ces acquis ne pourraient pas ou ne devraient pas être évalués. On retiendra en revanche qu'on ne saurait identifier les acquis des élèves en philosophie à des items (aucun item séparé ne peut vérifier un acquis, aucun acquis ne se vérifie dans un item séparé), et que cette évaluation appelle une démarche somme toute nouvelle, qui s'accompagne de deux exigences croisées :

- d'un côté, écarter les modes d'évaluation qui prétendraient isoler les acquis des élèves de ce qui précisément les constitue comme acquis : les démarches philosophiques, les problèmes et les réseaux de problèmes dans lesquels ils trouvent place et qui leur donnent sens. De ce point de vue, les exercices philosophiques les plus classiques sont irremplaçables ;
- mais, de l'autre, ne pas se centrer exclusivement sur ces travaux écrits déjà réalisés, qui sont des résultats, mais les examiner eux-mêmes à partir d'un point de vue plus large, qu'il s'agit d'élaborer, et qui constitue l'axe principal de ce travail.

### 2.3 De leur évaluation

L'évaluation des acquis des élèves, qui renvoie à un souci global d'évaluation des effets et des résultats du système éducatif aux fins de pilotage, a pris pour une grande part la forme d'évaluations institutionnelles, nationales ou académiques ( elles ont été en particulier fortement développées dans l'académie d'Aix-Marseille), effectuées à des moments clés de la scolarité des élèves dans un certain nombre de disciplines, et portant sur des connaissances et des compétences jugées fondamentales, en particulier à partir du socle commun de connaissances et de compétences défini par la *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École* du 23 avril 2005.

En philosophie, pour dire les choses globalement, de telles évaluations ne sont pas praticables, pour plusieurs raisons différentes :

---

<sup>12</sup> M. Tozzi a pris récemment un peu de distance avec ce modèle : « Peut-on penser le philosophe et l'apprentissage du philosophe d'un sujet en terme(s) de « compétence(s) », sans réduire la pensée réflexive à des opérations mentales, une combinaison de processus de pensée ? Sinon quelle approche philosophique et didactique pour caractériser ce type d'activité ? » (De la question des compétences en philosophie, site internet <http://www.philotozzi.com>).

1° elles n'ont vraiment de sens que pour des disciplines présentes dans l'ensemble du cursus scolaire, comme le français, les mathématiques, l'histoire ou les langues. La philosophie ne s'enseignant que sur une seule année, une évaluation institutionnelle en début d'année ne mesurerait... aucun acquis direct, et ne montrerait que les acquis provenant d'autres sources, scolaires ou non. La fin d'année, comme chacun sait, est occupée par le baccalauréat. Si l'on ajoute que les professeurs organisent leur enseignement de manières très différentes, en particulier quant à l'ordre et au groupement des notions, on n'exclura certes pas d'évaluer les élèves en cours d'année, mais cette évaluation n'aura de sens que rapportée à la manière dont chaque professeur organise son cours et le travail de ses élèves sur l'ensemble de l'année, ce que les évaluations institutionnelles s'efforcent précisément de mettre entre parenthèses ;

2° L'hypothèse d'une extension de l'enseignement de la philosophie en amont de la terminale, en Première ou même en Seconde, ne modifierait pas réellement les choses : on espère bien que les élèves progressent au cours d'une année et, si c'est le cas, d'une année sur l'autre ; mais l'idée d'une progressivité *inscrite dans les programmes*, telle qu'un élève acquerrait certaines compétences une année et d'autres l'année suivante n'est rigoureusement pas compatible avec l'esprit et la lettre d'un programme de notions. Indépendamment des problèmes que poserait la répartition d'un tel programme sur deux années ou plus, il faut bien distinguer les progrès que ferait un élève (qu'il faudrait évaluer, mais qu'on ne pourrait évaluer que par comparaison entre des élèves ayant suivi cet enseignement en Première, et d'autres n'en ayant pas bénéficié ; ou, pour un même élève entre des travaux donnés et corrigés par un même professeur), d'une « progressivité » qui serait explicitement normée par un programme, des instructions ou un référentiel de compétences ;

3° l'évaluation en philosophie ne saurait prendre la forme de batteries d'items distincts supposés simples. Il faut écarter radicalement d'emblée un mode d'évaluation des acquis qui prétendrait en un premier temps réduire des compétences complexes en compétences simples<sup>13</sup> – ce qui reviendrait immanquablement à réduire à leur tour ces compétences à des opérations délimitables, et en un second temps recomposer les compétences complexes à partir de ce simple supposé ;

4° à vrai dire, le problème reste entier lorsque l'on entend repérer et évaluer des compétences complexes, ce que font aussi certaines évaluations, par exemple en langue ou en français, dès lors qu'on voudrait les saisir hors de la démarche qui leur donne sens. C'est pour cette raison que la correction des épreuves de philosophie du baccalauréat, comme celle des devoirs durant l'année, ne recourt à aucune grille ni aucun barème fixé d'avance, même lorsque la définition des épreuves pourrait s'y prêter ou y inciter : que les candidats des séries technologiques doivent expliquer un court texte en répondant à trois batteries de questions, portant sur l'idée principale et le mouvement du texte, puis sur quelques mots, expressions ou phrases du texte, et enfin sur un problème posé de façon centrale par le texte, conduit justement à refuser tout barème, les différentes questions constituant, au fond, autant de possibilités ou de manières de saisir et de formuler les enjeux philosophiques du texte. C'est que, série L ou série STI, un correcteur n'attend *rien*, au sens où il devrait guetter des passages obligés, des références incontournables, des analyses, des contenus de cours, etc., dont l'absence ou la présence comptabilisées détermineraient comme par avance la valeur de la copie. Comme on l'a dit parfois en termes inspirés de Kant, l'évaluation des copies relève, non d'un jugement *déterminant*, qui confronterait la copie à un concept de ce qu'elle devrait être pour mesurer son

---

<sup>13</sup> On laisse ici de côté tout le vif débat qui porte, depuis plusieurs années, sur la question de savoir si la distinction entre compétences complexes et compétences simples ou élémentaires a quelque pertinence, ou si la notion même de compétence doit être reçue sans réserves.

écart à la norme, mais d'un jugement *réfléchissant*, qui ne dispose pas d'abord d'un tel concept, et qui doit plutôt se mesurer à l'objet qu'il juge pour le juger, même si la comparaison d'une copie avec un produit des beaux-arts ou une beauté naturelle comporte ses limites. De fait, l'absence de barème, de grille, de consigne est plus que compensée, lorsqu'elles remplissent vraiment leur fonction, par les commissions plénières d'entente et d'harmonisation, qui travaillent précisément à élaborer en commun, dans l'examen des difficultés toujours renouvelées d'un sujet et de la façon singulière dont les candidats les ont affrontées, une démarche d'évaluation et de correction aussi homogène que possible. On comprendrait mal qu'une enquête visant à déterminer les acquis des élèves ne s'entoure pas des mêmes précautions.

C'est d'ailleurs pourquoi les programmes actuels mettent l'accent sur les exercices « complets » que sont la dissertation et l'explication de texte ; et que les différentes capacités qui sont en jeu dans l'effectuation de ces exercices, dont les principales sont énumérées par les programmes (on l'a vu ci-dessus), et qu'il est bien sûr on ne peut plus légitime de détailler, ne sont pas séparables des autres, ni de l'ensemble qu'elles constituent : on peut bien, en classe, travailler plus précisément à apprécier la valeur d'un argument, ou la rédaction d'une conclusion, mais la rédaction d'une conclusion n'a guère de sens hors de la démarche qu'elle conclut, etc.

### 2.3.1 Les travaux d'élèves en cours d'année

Ces considérations, qui effacent considérablement, pour ne pas dire plus, la frontière entre « évaluation formative » et « évaluation sommative », conduisent aussi à remarquer que les items d'évaluation, simples ou complexes, que l'on pourrait imaginer pour la philosophie basculent inévitablement d'un côté ou de l'autre : ou bien ils manifestent (dans le meilleurs des cas) des compétences distinguables réelles, mais qui ne sont pas spécialement philosophiques (l'attention à la lettre d'un texte ; la maîtrise de la langue...) ; ou bien ils retrouvent les exigences des exercices « complets ». Remarquer qu'un texte est émaillé de « donc », de « mais », et de « cependant » est une bonne chose, mais ne constitue pas une compétence philosophique, et expliquer philosophiquement un texte philosophique, saisir son mouvement, les distinctions qu'il opère, suppose un peu plus que le relevé des « connecteurs logiques » couplés aux « champs lexicaux ». Remarquer que les mots « absurde » et « incompréhensible » ont des sens proches, mais peut-être pas identiques, c'est un préalable non philosophique pour comprendre tel texte de Leibniz, qui pose que ce qui est « au-dessus » de la raison est « incompréhensible », tandis que ce qui est « absurde » est seulement « contre la raison », ce qui *produit* une distinction forte entre des termes qui pourraient être interchangeables dans un autre contexte (en même temps que les conditions d'une interrogation radicale : le dogme religieux peut-il demander d'admettre ce qui n'est pas incompréhensible, mais proprement absurde ?).

On cherchera donc moins les acquis des élèves dans des « tests » ou des « contrôles de connaissances » que dans les travaux et les activités où « l'exercice réfléchi du jugement » mobilise leur « culture initiale », où la « culture initiale » prend forme et sens dans « l'exercice du jugement ». C'est donc plutôt dans le travail patient et délicat sur les copies d'élèves, que ce soit au baccalauréat ou en cours d'année, dans les commissions d'entente, dans les stages consacrés à l'évaluation des copies, ou dans le travail en apparence plus solitaire du correcteur, qu'il est possible, dans une certaine mesure, de se donner une idée de ce que les élèves ont acquis.

Les travaux d'élèves en cours d'année sont en particulier une source d'évaluation de leurs acquis riche et abondante, mais non sans paradoxes, compte tenu de la totale nouveauté de l'enseignement de la philosophie : les travaux d'un élève en tout début d'année ne reflètent

par définition que ses acquis antérieurs, et extérieurs. Cela ne revient évidemment pas à dire qu'il ne faudrait évaluer les élèves qu'au dernier jour de leur scolarité, mais que cette évaluation est toujours relative : au moment de l'année, à la manière dont progresse l'enseignement du professeur dans une classe donnée d'une série donnée, à la manière dont les travaux de chaque élève se modifient au fil du temps.

Il y a donc place ici pour une évaluation fine des acquis des élèves, qui ne se confond pas avec l'enregistrement de résultats successifs. On peut prendre l'exemple de travaux d'élèves rapportés et analysés par un professeur lors d'une réunion de travail : deux copies d'un même élève, rendues l'une en septembre, l'autre en mars. Aucune des deux (on n'en retiendra que l'introduction) ne fait de cet élève de Terminale ES un « bon élève » en philosophie. Celle de mars, traitant « Les sciences de l'homme suffisent-elles à connaître l'homme ? », ne peut que décevoir, si elle est lue isolément : l'introduction, de douze lignes peu serrées, ne parvient pas à cerner concrètement un problème qui donnerait sens et enjeux à la question. Aucune référence philosophique explicite ne vient étayer ou alimenter le propos.

Pourtant, la comparaison avec la copie de septembre, traitant « Peut-on ne pas être soi-même ? », est instructive. Alors que cette première copie multiplie les « références philosophiques » (Freud, Descartes, Camus...), les empruntant sans doute (mais on n'en sait rien) au cours de philosophie, et multiplie dans la même proportion les questions en tout sens, elle passe entièrement à côté du sujet. La copie de mars a le mérite limité mais réel d'esquisser une distinction entre sciences de la nature et sciences de l'homme, et de tenter de donner un sens à « suffire » en parlant de limites. La copie la plus philosophique, en ce qu'elle s'efforce de déterminer, même maladroitement, un problème qui serve de fil conducteur, est donc celle qui émet le moins de signes extérieurs de « philosophicité », pour parler comme Barthes, et un correcteur automatique de philosophie (une lecture trop rapide et extérieure, ou qui voudrait seulement s'assurer que l'élève a été en contact prolongé avec un enseignement de la philosophie, peut produire les mêmes effets), la jugerait moins « philosophique » que la première.

Certains professeurs gardent une copie du premier devoir de leurs élèves, pour la leur montrer à la fin de l'année. L'effet en est paraît-il immanquable. On peut considérer en tout cas qu'un retour sur les travaux antérieurs à intervalles réguliers constitue un moyen important de mesurer les acquis au cours de l'année, pour le professeur comme pour l'élève.

### 2.3.2 L'écrit du baccalauréat

Les épreuves écrites du baccalauréat pourraient être assimilées à une évaluation grandeur nature des effets de l'enseignement de la philosophie et des acquis des élèves au moment même où s'achève leur année de philosophie, et l'on ne saurait négliger une source d'information aussi vaste et aussi précieuse. Elle doit cependant être abordée et analysée avec un certain nombre de précautions, qui font de son exploitation un vaste chantier, à peine ouvert, et parfois mal engagé.

Outre que l'on ne peut guère savoir, à la lecture d'une copie, si elle témoigne de progrès réalisés en cours d'année, et grâce à l'enseignement dispensé, on se retiendra de tirer des données statistiques annuelles des conclusions hâtives. D'une part, la diversité des sujets (une quarantaine chaque année, inévitablement plus ou moins « difficiles »), et celle des énoncés proposés au choix par chaque sujet (deux questions et un texte) interdit toute comparaison exacte directe entre deux années, ou entre deux séries, sauf à entreprendre un vaste travail de relecture des copies qui reste à faire, et selon des modalités et des critères qui restent à déterminer. D'autre part, on ne saurait ignorer les effets massifs de notation qui jouent chaque année sur les moyennes, les notes extrêmes, les médianes, effets qui d'ailleurs compensent



plus ou moins les disparités entre sujets. Les statistiques, au demeurant, montrent que les moyennes sont relativement basses en philosophie (un rapport de l'Inspection générale de philosophie avait relevé en son temps que « tout se passe comme si » les professeurs de philosophie considéraient que la « moyenne » est à 8 et non à 10, comme le veulent l'arithmétique et la mention « passable » du baccalauréat) ; elles ne sauraient cautionner l'idée que la grande majorité des candidats est incapable d'affronter l'épreuve. Que, selon une analyse figurant dans le récent rapport sur l'enseignement de la philosophie, plus de 70% des candidats ne parviennent pas à obtenir une note supérieure à 10 est certes regrettable, et incite à poursuivre le travail de longue haleine engagé auprès des correcteurs dans le cadre de la formation continue, mais doit cependant être tempéré : « supérieur à 10 » ne correspond à aucun seuil de mention du baccalauréat, les zones cruciales de notation étant plutôt de 0 à 4 ou 5 (copies dites indigentes) ; 6 et 7 (copies en-dessous du seuil du second groupe) ; 8 et 9 (copies ne méritant pas le baccalauréat mais permettant d'accéder à l'oral de contrôle), 10 et 11 (copies « passables »), 12 et 13 (copies « assez bonnes »), etc. L'extrême concentration des notes dans la zone comprise entre 7 et 11<sup>14</sup> laisse d'ailleurs penser que des déplacements relativement faibles de la notation produiraient des effets très sensibles sur les statistiques<sup>15</sup>.

Pas plus que de la lecture des copies, on ne saurait donc conclure sans autre forme de procès de la lecture des statistiques du baccalauréat que la plupart des élèves sont incapables d'affronter les exercices qui leur sont proposés : trop de facteurs jouent pour que l'on puisse croire que la notation peut relever d'un « examen objectif » ou qu'elle a une valeur absolue, alors qu'elle est, non totalement arbitraire ou aléatoire (dès lors qu'elle est collégiale), mais relative, et relative à ces nombreuses conditions. Une réflexion sur les acquis des élèves à partir des copies de baccalauréat est possible et souhaitable, mais elle est inséparable d'un travail approfondi non seulement sur la correction et l'évaluation des copies, dans l'année et au baccalauréat, mais aussi sur la formulation des sujets dans le cadre des textes réglementaires, qui reste à mener pour les toutes dernières années.

## 2.4 Et des élèves

L'expression « les élèves » ne constitue pas le terme le plus évident, ni le plus concret, de l'expression. Tout propos sur « les élèves » (ou « l'élève ») court le risque de manquer la diversité qu'il croit pourtant traiter, ou encore de faire des « élèves » ou de « l'élève » le point d'application d'une multiplicité de discours : psychologiques, sociologiques, médicaux, pédagogiques, institutionnels, politiques... Les élèves viennent certes en classe avec tout ce que l'on voudra : leurs soucis personnels et familiaux, leurs espoirs et leurs échecs, leur bonne ou mauvaise volonté, leur bonne ou mauvaise humeur, leur bonne ou mauvaise éducation, leur culture ou leur inculture. Mais ce qui fait d'eux des élèves, et non simplement des adolescents aux caractères psychosociologiques déterminés (ce qu'on ne saurait évidemment jamais oublier ou négliger, et qui pèse plus ou moins lourdement sur chaque classe), c'est la manière dont une place leur est donnée dans et par l'enseignement qu'ils reçoivent. La présente enquête ne retient donc pour commencer qu'une représentation minimale mais essentielle des élèves : ce qui les constitue directement comme tels, le fait qu'ils reçoivent un enseignement de philosophie qui, par sa place dans l'institution, mais aussi par les représentations et les pratiques qui se développent en son sein, leur assigne à leur tour une place et une attitude for-

---

<sup>14</sup> Par exemple, en 2007 dans l'académie d'Aix-Marseille, toutes séries confondues, les notes de 7 à 11 compris, soit 24% de l'échelle de notation regroupaient plus de 60% des copies.

<sup>15</sup> On modifierait sensiblement les choses, par exemple, si le pourcentage des copies notées 8 et 9 et celui des copies notées 10 et 11 étaient inversés. Ces copies, dont les qualités sont souvent très proches (quel correcteur n'a jamais hésité entre 9 et 10 ?), ont des sorts, et des effets statistiques, très différents.

cément variables selon les séries, les horaires, les coefficients, mais aussi ce qu'on pourrait appeler les « styles » d'enseignement mis en œuvre par les professeurs. Et, de ces styles, nous ne retiendrons également que ce qui se rapporte à cette question : de quelle manière et dans quelle mesure ont-ils le souci des acquis des élèves, et de leur évaluation ?

### 3 L'évaluation des acquis dans l'académie d'Aix-Marseille

Prenant pour point de départ les analyses qui viennent d'être présentées, le travail qui a été mené dans l'académie d'Aix-Marseille depuis plus de deux ans a d'abord été conçu comme un travail d'enquête (certains résultats en ont été utilisés dans les analyses qui précèdent), combinant sans originalité recueil de témoignages, comptes rendus de pratiques, échanges de vue, étude de documents divers et observations sur le terrain. Cette démarche d'enquête et d'observation, dont on détaillera le protocole ci-dessous, a pris cependant, dès ses premiers moments « sur le terrain », l'allure d'une expérimentation. Ce changement assez imprévisible de statut tient d'abord, comme on vient de le dire, à ce que nous ne nous étions donné aucune idée préalable ni de ce qu'il faut entendre par acquis en philosophie, ni de la manière dont on peut les évaluer comme tels. Nous avons simplement la conviction que les travaux et exercices réalisés par les élèves et les candidats sont un matériau certes précieux, mais dont le traitement ne va pas de soi. Il se trouve que ce qui aurait pu n'être qu'une composante parmi d'autres, voire une sorte de politesse (ne pas enquêter sur les acquis des élèves sans rencontrer les élèves, bien que leurs acquis soient mesurables dans leurs travaux, c'est-à-dire en leur absence...), ou de confirmation après coup, est devenu non seulement un moment essentiel de l'enquête, mais aussi le cadre d'une véritable expérimentation : c'est dans les entretiens que nous avons eus avec les élèves, dans leur classe, juste après les inspections, que nous avons découvert – car ce fut une vraie découverte – un lieu et un mode d'action privilégiés pour évaluer les acquis des élèves, mais sans doute aussi pour les *constituer* comme tels, pour donner aux professeurs le sentiment précis de ce qu'ils font et peuvent faire, mais aussi pour donner un sens nouveau aux inspections menées dans ce cadre.

#### 3.1 Le protocole d'enquête

Le protocole adopté prévoyait les axes suivants, qui ont tous été explorés, mais dont l'importance s'est modifiée au fil du temps :

1° le recueil et l'étude de contributions de professeurs, portant sur ce qu'ils entendent par acquis des élèves, et sur les démarches qu'ils jugent nécessaires à leur évaluation : exercices, interrogations écrites ou orales, etc. Beaucoup de professeurs de l'académie ont apporté leur contribution, mettant parfois à notre disposition des dossiers très complets comportant des comptes rendus, des remarques portant sur leur propre pratique et sur ses effets sur leurs élèves, et tout cela a nourri notre travail ;

2° le recueil de travaux variés d'élèves : contrôles dits « de connaissances », exercices partiels, dissertations et explications de texte effectués à des moments différents de l'année par un même élève, ou encore fiches d' « autoévaluation », corrigés, éléments de correction... Ces travaux nous ont été communiqués à notre demande par un certain nombre de professeurs, comme constituant des éléments d'évaluation des acquis des élèves ;

3° des réunions regroupant des professeurs de l'académie, en particulier les professeurs engagés dans la formation initiale et continue (comme les conseillers pédagogiques des pro-

fesseurs stagiaires), ou intervenant comme animateurs dans les commissions d'entente et d'harmonisation du baccalauréat, ou encore concepteurs ou testeurs de sujets de baccalauréat. Ces réunions avaient pour objet d'éclairer les participants sur notre démarche et d'en préciser le sens, de recueillir leur avis, d'engager de premiers échanges autour de la question des acquis des élèves ;

4° des réunions associant tous les professeurs de philosophie de chaque établissement visité, reprenant les points évoqués dans les réunions générales, mais avec des enseignants en général non impliqués dans la formation ou l'animation du baccalauréat ;

5° des inspections, réalisées selon le protocole habituel : une heure d'observation dans la classe, une heure d'entretien avec le professeur, *mais auxquelles s'ajoute, dans le prolongement immédiat de l'heure d'observation dans la classe, une heure d'entretien avec les élèves.*

On peut regrouper les enseignements tirés de ces sources multiples selon trois volets :

1° l'examen des rapports qui se sont progressivement dégagés, au cours de l'enquête, entre les programmes des classes terminales, notamment dans leurs passages les plus décisifs et les pratiques qu'il commande, et des représentations auxquelles ces rapports donnent lieu ;

2° le caractère central pris par le protocole d'inspection des professeurs instauré dans le cadre de l'expérimentation, avec l'introduction, entre l'observation de la classe et l'entretien avec le professeur, d'un entretien avec les élèves ;

3° les pistes de réflexion et de travail ouvertes par les deux premiers volets.

### **3.2 Programmes et pratiques : « transmission », « appropriation », « évaluation »**

Le texte des programmes actuels, qui ne se limite pas au tableau des notions et des auteurs « au programme », et qu'il faut toujours lier aux textes définissant les épreuves, conduit naturellement à s'interroger sur ses points les plus décisifs. La réflexion engagée avec les professeurs, lors des réunions ou des entretiens en fin d'inspection, a toujours été principalement axée sur deux questions :

1° la signification de « l'union substantielle » entre « acquisition d'une culture philosophique élémentaire » et « exercice réfléchi du jugement », et plus précisément la manière dont cette « union » peut effectivement présider à la pratique des professeurs dans leurs classes ;

2° la nature et les modalités du lien concret entre ces deux objectifs et finalités liés, et l'évaluation des acquis des élèves.

Les échanges autour de ces deux questions ont mis en évidence que l'approche par les acquis des élèves et leur évaluation, dès lors qu'on ne l'identifie pas à une évaluation des résultats ou des travaux, mobilise la réflexion des professeurs de façon nouvelle : si un petit nombre de professeurs se sont inquiétés du risque d'introduire par là une « pédagogie par objectifs » foncièrement incompatible avec l'esprit et la lettre des programmes, la plupart ont reconnu l'intérêt de la démarche, certains voyant même spontanément, dans le simple fait de s'y engager, la possibilité d'une mise en cause radicale (et souhaitable) de leur manière d'enseigner, en tout cas dans certains de ses aspects.

Que les deux finalités de l'enseignement de la philosophie soient « substantiellement unies » n'est jamais mis en cause par les professeurs, qui voient dans cette formule un double

signe de reconnaissance ou de ralliement : la référence cartésienne à l'union substantielle de l'âme et du corps vaut en même temps refus de toute réduction de l'enseignement de la philosophie à une compilation d'histoire des idées ou à un aimable bavardage, cette adhésion traduisant sans aucun doute l'apaisement que ces programmes ont procuré après une période agitée<sup>16</sup>.

Pourtant, la manière dont on peut concevoir ou se représenter cette union, reprise en de nombreux endroits par le texte des programmes, présente davantage de jeu, dès qu'il s'agit de la traduire ou de la faire vivre dans une pratique d'enseignement confrontée aux « élèves tels qu'ils sont », aux contraintes horaires, etc. L'explicitation par les programmes eux-mêmes de l'union substantielle, comme engageant une double et réciproque implication (« une culture n'est proprement philosophique que dans la mesure où elle se trouve constamment investie dans la position des problèmes et dans l'essai méthodique de leurs formulations et de leurs solutions possibles ; l'exercice du jugement n'a de valeur que pour autant qu'il s'applique à des contenus déterminés et qu'il est éclairé par les acquis de la culture »), peut être infléchie de plusieurs manières, par exemple dans le sens d'un préalable (« pas avant de... »), ou même d'une sorte de répartition des tâches ou des rôles entre professeurs et élèves, ou entre différents moments de l'enseignement, qui creuse parfois la distinction entre les deux finalités jusqu'à une séparation qu'elle devrait en principe exclure.

Il n'est pas aisé de bien rendre compte de ces différences, pourtant facilement repérables, dans les discours comme dans les pratiques des professeurs observables dans les classes. Il a paru cependant possible d'ébaucher quelque chose comme une typologie des pratiques d'enseignement de la philosophie en les référant à la question de la *transmission*, et de l'articulation entre *transmission*, *appropriation* et *évaluation*. Ce point, le mot même de transmission, l'articulation des trois termes, demandent éclaircissement, et d'autant plus qu'ils offrent une certaine évidence : à la transmission, fonction première du professeur, répondrait la tâche première de l'élève : assimiler ou s'approprier ce qui est transmis, ce dont le professeur ou le correcteur devrait s'assurer en retour par différentes formes d'évaluation.

Un enseignement qui ne transmettrait rien n'enseignerait rien. Il est donc hors de doute que l'enseignement de la philosophie en Terminale transmet : la leçon du professeur « passe » dans les notes et dans l'esprit des élèves ; les élèves « prennent connaissance » de textes, de concepts, d'auteurs, de problèmes, de thèses, ou encore d'exigences intellectuelles ou de méthode, dont ils ignoraient jusqu'à l'existence, ils apprennent à faire une dissertation ou une explication de texte, etc. Mais reconnaître l'effectivité de cette transmission est une chose, faire de la transmission l'axe central, ou la tâche première de l'enseignement de la philosophie en est une autre : comment éviter de dissocier en pratique ce dont on a d'abord proclamé l'union ?

La prééminence du souci de transmettre, et du modèle de la transmission, a pour corrélat certains styles d'enseignements, qui présentent cependant entre eux des différences notables, en particulier quant à la détermination de ce qui doit être transmis, et quant à l'articulation transmission/appropriation/évaluation. Les tableaux qui suivent n'ont pas d'autre prétention que de fournir une présentation claire d'un premier repérage.

---

<sup>16</sup> Que, selon le rapport sur l'état de l'enseignement de la philosophie, « les programmes actuellement en vigueur [...] évoquent un conflit sans merci » (p. 12) veut donc dire qu'ils ont instauré une paix durable, et un large accord parmi les professeurs de philosophie.

### 3.2.1 La leçon comme transmission de contenus

	Transmission	Appropriation	Évaluation
	La leçon doit transmettre des contenus	que l'élève doit s'approprier	et dont il faut vérifier l'appropriation
A1	Les connaissances jugées indispensables en philosophie : <ul style="list-style-type: none"> <li>• périodes, grands courants</li> <li>• auteurs, œuvres, thèses</li> <li>• culture générale (scientifique, esthétique, historique)</li> </ul>	Apprendre le contenu transmis	Présence plus ou moins manifeste de ces contenus dans différents types d'exercices, essentiellement : <ul style="list-style-type: none"> <li>• contrôles de connaissances</li> <li>• grands devoirs</li> </ul>

Qu'une leçon de philosophie, non seulement « transmette » un « contenu », mais que ce soit là sa fonction principale, cette conception présente tout un éventail de justifications :

- on ne peut philosopher valablement sans avoir un minimum de culture philosophique : les professeurs qui se rattachent à cette conception n'y voient pas d'abord de contradiction avec l'union substantielle des deux objectifs ;
- pour des élèves débutant en philosophie, « exercer son jugement » ne peut avoir d'autre sens que de « choisir » parmi des courants ou des réponses, ceux ou celles qui conviennent le mieux pour traiter une question, et qu'il faut donc connaître ;
- le professeur n'a pas à « prendre parti », ou à influencer les élèves : il doit seulement leur donner les éléments utiles à leur réflexion ;
- l'exercice réfléchi du jugement comme tel est inaccessible à la plupart des élèves.

Dans tous ces cas, les professeurs ne pensent généralement pas briser le lien substantiel de la culture et du jugement, bien que ce lien soit, au mieux, transformé en préalable, ce qui revient à dire qu'ils considèrent que ce lien est le but à atteindre par l'enseignement de la philosophie, ou son idéal jamais entièrement réalisé, non son principe ou son régime même. Le corollaire d'une telle conception est, assez inévitablement, l'adéquation entre le cours de philosophie et les « contrôles de connaissances », où les élèves restituent les « connaissances » que la leçon a délivrées ; et l'*inadéquation* entre leçons et contrôles d'une part, et d'autre part « grands exercices », puisque les leçons du professeur sur telle ou telle notion suivent une démarche qui n'est jamais celle qui vaudrait – et qu'ils conseillent – en dissertation. Cela vaut tout autant, d'une manière peut-être différente, pour les explications de texte, lorsque « l'explication » n'engage pas ce qu'exige l'épreuve même du baccalauréat, et qu'elle réduit le texte au rôle d'illustration d'une thèse ou d'un courant de pensée dont il faudrait connaître l'existence, ce qui souvent, d'ailleurs, interdit paradoxalement de voir dans un texte le lieu même de *production* des thèses qu'il met en jeu, et interdit de « rendre compte, par l'explication précise du texte, du problème dont il est question », selon la consigne des séries générales du baccalauréat. De ce point de vue, ce qu'on appelle parfois « l'anthologisme » qui, passé l'introduction générale d'une leçon, se contente de lire un texte après l'autre en faisant de chacun d'eux l'illustration d'un point de vue (ce qui a pour corollaire un survol où « le thème », « la thèse » et, dans le meilleur des cas, « le problème » du texte, sont « dégagés » sans véritable et patient travail d'explication), aux fins d'un improbable recensement, constitue une sorte de négation des exigences de l'enseignement philosophique, alors même qu'il

semble vouloir confronter les élèves le plus souvent possible aux textes et à la pensée des grands auteurs.

Ce hiatus entre les leçons et les exercices demandés, conduit parfois à mettre en cause ces exercices, selon une logique somme toute étonnante : les leçons, qui doivent préparer les élèves aux exercices du baccalauréat, engagent en réalité une autre démarche, qui ne les prépare pas directement, mais qui justifie la conclusion qu'on ne peut les préparer, et qu'il conviendrait de les remplacer, ou du moins de leur adjoindre d'autres exercices, jugés plus « faisables », parce qu'adaptés aux leçons que l'on propose : contrôles de connaissances, questions de cours, etc.

Presque toujours, ce hiatus donne lieu à un second type de leçons, dites « séances de méthodologie », qui complètent le tableau et le style précédent

### 3.2.2 La leçon comme transmission de contenus / de méthodes

	Transmission	Appropriation	Évaluation
	La leçon doit transmettre des contenus et méthodes	que l'élève doit s'approprier	et dont il faut vérifier l'appropriation
A2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les connaissances jugées indispensables en philosophie</li> <li>• Les méthodes à appliquer en dissertation et en explication de texte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprendre les contenus transmis</li> <li>• Apprendre les méthodes</li> </ul>	Présence plus ou moins manifeste de ces contenus et méthodes dans différents types d'exercices, essentiellement : <ul style="list-style-type: none"> <li>• contrôles de connaissances</li> <li>• grands devoirs</li> </ul>

Nul ne conteste l'importance des conseils de méthode, que les élèves, dont tout le monde pense d'ailleurs qu'ils « manquent de méthode », réclament. La réponse fréquente des professeurs à cette demande est l'instauration de « séances de méthodologie ». Cette organisation des leçons en deux volets distincts, cours + méthodologie, tend à dissocier de fait les deux finalités de l'enseignement de la philosophie, même si beaucoup de professeurs se défendent (et tentent effectivement d'éviter) de faire de ces séances de méthodologie des distributions de conseils formels, de plans à tout faire, de « recettes » ou, comme on l'entend parfois, de « boîtes à outils » ! et centrent ces séances sur le traitement plus ou moins précis d'exemples de sujets. Moins que l'existence même de ces moments méthodologiques, fait difficulté le décalage qu'ils risquent de creuser, alors même qu'ils visent à le combler, entre « transmission d'un contenu » et « transmission d'une méthode » ou encore entre transmission et appropriation.

Cette distribution des contenus, ou des contenus et des méthodes, constitue en même temps souvent

1° une distribution des rôles, telle que le professeur et l'élève ne font jamais, ou très rarement, la même chose, même et surtout quand le professeur dit à l'élève ce qu'il doit faire ; et telle que l'élève lui-même risque d'être confronté, d'une part, à une masse de « connaissances », de thèses, de doctrines, de noms qu'il faut raccorder les uns aux autres ; d'autre part, à des conseils eux-mêmes abondants, souvent généraux (« bien lire le sujet ») ou formels (« ménager une transition ») ; et, au total, à la tâche infinie de transmuter tous ces « matériaux » et ces « outils » en dissertations ou en explications de textes ;

2° une distribution du temps : leçons et méthodologie séparées (par exemple, dans certaines séries, entre classe entière et demi-classe), mais aussi moments de l'année : qu'il faille

évidemment du temps pour faire de la philosophie se traduit par la tentation de repousser le moment d'en faire vraiment (c'est-à-dire de faire des dissertations ou des explications de texte), au profit de préalables jugés indispensables, et qui parfois n'ont rien à voir avec ce qu'ils doivent préparer (questionnaires factuels, QCM, etc.). La forme caricaturale de cette distribution revient à présenter ce qu'est la philosophie pendant plusieurs semaines ; puis à donner des conseils méthodologiques pendant plusieurs autres, ce qui conduit, en gros, à donner un premier devoir à la veille de la Toussaint (et à tous les coups dans ce cas de figure, une explication de texte ou plusieurs sujets, les deux démarches étant supposées aider des élèves peu familiers avec la dissertation), sans que les élèves aient vraiment commencé quoi que ce soit, cette manière de faire justifiant d'avance le délai que les élèves ne manqueront pas de demander, par celui que le professeur a d'emblée jugé nécessaire.

Certains professeurs, somme toute peu nombreux, concluent rapidement à l'inaptitude des élèves à la philosophie, en tout cas aux exercices « complets » que sont la dissertation et l'explication de textes, et en tirent les conséquences qu'ils croient pouvoir en tirer : « sauver les meubles » en insistant sur la transmission de « connaissances » qui joueront au moment du baccalauréat non comme une culture appuyant et favorisant un exercice du jugement dont ils désespèrent, mais comme autant de signes de reconnaissance que les correcteurs voudront bien considérer comme la preuve d'un travail du candidat (ce qui, de fait, se produit quelquefois). D'autres, conscients de la difficulté, mais soucieux de maintenir l'union des deux finalités de l'enseignement de la philosophie, multiplient les batteries de tests, les contrôles plus ou moins amples, à l'écrit, mais aussi en début ou en cours de leçon, les exercices partiels préparant les exercices complets, les fiches d'autocorrection, les séances de correction appelant les élèves à récrire tel ou tel passage d'un devoir, etc. Cette démarche volontaire court souvent le risque, reconnu par les professeurs, de faire faire aux élèves, la plupart du temps, autre chose que ce qui leur est demandé le jour du baccalauréat ; elle expose les professeurs à la délicate question de la détermination et de l'évaluation des compétences dites complexes (comment cadrer, ou simplement désigner, par des consignes ou des formules générales, ce qui relève de la confrontation singulière avec un énoncé ou un texte, et de l'entraînement répété à une telle confrontation). Elle a cependant le grand mérite d'accorder une place effective à une évaluation des acquis des élèves qui ne soit pas seulement l'évaluation de leurs résultats, en s'interrogeant sur le lien entre les leçons et le travail des élèves.

### 3.3 La leçon comme travail des représentations

Les difficultés des démarches précédentes, le souci d'engager d'emblée les élèves sur le chemin de la réflexion peut conduire, toujours en approuvant l'idée d'une union substantielle entre culture et réflexion, à la transformer pratiquement en un préalable symétrique du précédent : la confrontation avec les œuvres, les textes, et même avec les problèmes, n'aurait pas de sens pour des élèves qui les trouveraient totalement étrangers à leurs propres préoccupations et intérêts (on rencontre très rarement, en revanche, l'idée que la philosophie « vivante » pourrait au fond se passer largement ou totalement du fardeau de la tradition). Un enseignement philosophique visant l'exercice du jugement devrait donc prendre pour point de départ les représentations des élèves. Un certain nombre de professeurs, systématiquement ou à l'occasion de l'étude de certaines notions, procèdent à un tel recensement des termes, des expressions, des jugements que ces notions évoquent. Ce point de départ peut cependant déboucher sur deux perspectives, jugées également « maïeutiques » : soit tirer de ces représentations un point de vue « virtuellement » philosophique, qu'il faudrait formuler, expliciter, rapprocher d'autres points de vue à l'expression plus élaborée : les textes philosophiques ; soit opposer à ces représentations, renvoyées à l'opinion, les conceptions vraiment philoso-



phiques, dont les textes seraient dépositaires. Par ces différents biais, les élèves passeraient de représentations jugées spontanées et immédiates et non (encore) philosophiques à des modes de penser philosophiques.

Cette manière de procéder présente le mérite de donner une place effective aux élèves dans l'économie de la leçon, même si cette place est ambiguë (simples réceptacles des opinions en vogue, ou producteurs de pensées embryonnaires). Elle rend difficile, cependant, le passage aux grands exercices du baccalauréat : de manière assez proche, paradoxalement, des manières de faire précédentes, elle creuse un fossé entre la leçon et les exercices auxquelles elle est supposée préparer, ne serait-ce que parce que, se mouvant d'abord dans le cercle des différentes opinions recensées et des arguments les justifiant (dont rien dit qu'on puisse aisément ni spontanément sortir), elle ne rencontre que tardivement les exigences du problème, celles qui font qu'il s'impose à tous, et qu'il impose à tous un questionnement radical. Ce fossé peut être d'ailleurs franchi rapidement et brutalement, en opposant aux représentations philosophiques des élèves le bon problème, voire le bon point de vue ; ou jamais totalement, lorsque des batteries d'exercices, supposés par exemple consolider leurs capacités d'argumentation, ou de lecture, occupent plus ou moins le temps passé en classe, et repoussent indéfiniment le moment de les mettre effectivement en œuvre.

Dans tous ces cas, de manière plus ou moins prononcée, le hiatus entre l'enseignement dispensé et les exercices demandés est compensé par d'autres moments ou d'autres exercices, qui eux-mêmes n'ont pas toujours de rapport direct avec la dissertation ou l'explication de textes. Cela peut prendre des formes caricaturales, que l'immense majorité des professeurs (pas tous, donc) rejette, comme les questionnaires à choix multiples ou les textes « à trous » ; ou donner lieu à des travaux plus intéressants et pertinents, sans que la difficulté soit levée. C'est le cas, par exemple, lorsque la présentation d'un corrigé de dissertation se résout en l'évocation des références que les élèves auraient pu mobiliser, sans montrer comment (parfois, sans étude préalable de ces références) ; ou lorsque le professeur traite effectivement le sujet, mais selon une manière qui tranche radicalement avec le style de ses leçons.

### 3.4 La leçon comme appropriation et évaluation

Dans quelle mesure un enseignement peut-il intégrer dans sa conception et son déroulement mêmes son appropriation par les élèves, et de telle sorte qu'il soit, dans le même mouvement, l'appropriation et l'apprentissage par les élèves des démarches et des exercices qui permettront leur évaluation ? Des entretiens et des réunions avec les professeurs, des observations recueillies lors des inspections, peuvent être dégagées des manières d'enseigner qui répondent à cette préoccupation.

Cette préoccupation peut n'avoir une forme très embryonnaire, lorsque le professeur se contente de demander aux élèves s'ils ont compris, ou si son propos est clair, ce qui revient souvent à solliciter sans plus une autorisation de continuer. On peut regretter, au demeurant, que la demande, si fréquemment formulée par les élèves, que le professeur « répète » son dernier propos, soit rarement comprise comme le signe d'une incompréhension, qui appellerait autre chose que cette répétition. Beaucoup de professeurs croient utile de procéder à un rappel de la leçon précédente, mais (peut-être à cause de la présence de l'inspecteur), prennent en charge eux-mêmes ce rappel, marquant par là l'utilité d'un travail qu'ils ne confient cependant pas aux élèves. Il est fréquent aussi qu'un professeur demande aux élèves, pendant la leçon, de se souvenir d'un autre moment du cours. Passons aussi sur ces leçons où un professeur ne prononce que les premières syllabes des mots importants, l'appropriation de la leçon se mesurant alors à l'ampleur du chœur d'élèves qui les achève, dans tous les sens du mot.



D'autres professeurs, en revanche, donnent à cette préoccupation une dimension plus ample : ils prennent au mot « l'union substantielle » des deux finalités de l'enseignement philosophique, en considérant que, chacune étant la condition et le résultat de l'autre, cet enseignement ne devrait jamais les séparer de fait. Ils posent ainsi que la liste des notions et des auteurs, si elle a bien une fonction de détermination (« la liste des notions et celle des auteurs ne proposent pas un champ indéterminé de sujets de débats ouverts et extensibles à volonté »), ne détermine en tout cas pas un « contenu » qui pourrait valoir pour lui-même (la liste des repères, à laquelle on est parfois tenté de faire jouer ce rôle, ne fait justement pas partie du programme, bien qu'elle soit énoncée par ce programme).

La liste de *notions* (le mot lui-même est important) ne peut être comprise dès lors comme l'injonction de faire savoir tout ce qui s'en est dit, ou ce qu'il faudrait en dire (cela exclut qu'on les prenne pour des thèmes, ou pour des concepts déjà constitués), mais conduit à dégager les problèmes qui permettent de les affronter. C'est pourquoi l'acquisition d'une culture philosophique ne peut, dans cet enseignement élémentaire, avoir de sens que dans sa liaison avec l'exercice du jugement, confronté à la formulation et au traitement d'un problème, qui sans doute trouve dans cette culture ses points d'ancrage.

Une telle perspective, revendiquée par beaucoup de professeurs, présente plusieurs aspects et conséquences :

1° elle conduit, non seulement à écarter tout « anthologisme », mais encore à organiser l'étude des notions en exploitant toutes les possibilités, ouvertes par les programmes, de mise en relation des notions à partir de problèmes. De ce point de vue, il s'agit moins de modifier arbitrairement l'ordre de présentation des notions du programme (lequel indique expressément un certain nombre de « priorités ») que de donner à l'ensemble du cours de philosophie, sans prétendre à aucune « totalité », une certaine « globalité », où la formulation d'un problème appelle la reprise d'une ou de plusieurs notions sous un autre angle, selon une certaine cohérence. Pour prendre un exemple caricatural (mais réel) de ce qu'une telle démarche permet d'éviter : que le chapitre sur l'inconscient pose l'existence de désirs inconscients (quelquefois selon le postulat que faire une leçon *sur* la notion d'inconscient c'est faire un exposé *de* la psychanalyse freudienne) ; puis que le chapitre sur le désir le définisse, en référence à Spinoza, comme « l'appétit conscient de lui-même », devrait plonger élèves et professeurs dans des abîmes de perplexité, s'ils songeaient à lier ces deux moments, alors qu'une leçon se demandant si un désir peut être inconscient permettrait à la fois d'affronter un problème philosophique (comme le demande toute dissertation), de cerner les enjeux des notions étudiées, et de mobiliser une culture philosophique dans ses différentes dimensions ;

2° elle conduit en conséquence à poser que les leçons, dans leur objectif comme dans leur déroulement, ne diffèrent pas essentiellement des exercices demandés aux élèves (quelles que soient, par ailleurs, les évidentes différences qui les séparent), qu'il s'agisse de l'examen d'une question qui interroge une thèse, ou de celui d'un texte qui la produit ou la justifie ; et que, en ce sens, le professeur de philosophie ne devrait jamais faire devant ses élèves autre chose que ce qu'il leur demande de faire, alors qu'il est l'unique modèle et exemple, aux yeux de ses élèves, de ce qu'est faire de la philosophie ;

3° elle interdit de concevoir comme des tâches séparées, et successives, la transmission d'un contenu et son appropriation : c'est lorsqu'un problème est véritablement posé qu'une notion peut être appréhendée par un élève dans sa complexité, c'est quand l'explication d'un texte en exhibe effectivement les enjeux philosophiques que l'élève peut se les approprier, qu'ils constituent véritablement pour lui un acquis, et c'est dans ce processus où l'élève est

*engagé*, aux sens objectif (il s’y trouve) et subjectif (il s’y implique), que quelque chose de l’ordre de la transmission se produit ;

4° elle invite, du coup, à repenser la question de l’évaluation : des élèves, des devoirs, etc. comme évaluation des *acquis*. Si ce qui est véritablement acquis, en effet, c’est une culture en tant qu’elle est effectivement mobilisable et mobilisée dans l’exercice réfléchi du jugement, et si cette liaison intime trouve son lieu naturel dans la classe de philosophie, l’évaluation des acquis des élèves prend nécessairement le sens d’une évaluation de la manière dont l’enseignement de la philosophie permet, engage, prend en compte cette acquisition dans son déroulement même : dans quelle mesure, et de quelles façons, un professeur s’assure-t-il, dans le cours même de sa leçon, que les élèves s’approprient la démarche qu’il leur propose ? Dans quelle mesure cette leçon le permet-elle ?

Deux précisions peuvent ici être utiles.

D’une part, l’évaluation des acquis des élèves est en même temps une évaluation des *effets* de l’enseignement de la philosophie, et de cet enseignement même, et ne porte donc pas en premier lieu sur la qualité de cet enseignement. C’est pourquoi il est préférable de parler de styles d’enseignement ou de manières d’enseigner. Il ne s’agit d’ailleurs d’introduire aucun « calibrage » autoritaire de ces styles et manières, mais plutôt, quelles qu’elles soient, de conduire à s’interroger sur ce qu’elles permettent aux élèves d’acquérir dans cette année de philosophie qui est aussi l’année du baccalauréat.

D’autre part, ces différences de styles (qui correspondent dans la réalité à une infinité de nuances et de pratiques diversifiées), ne peuvent pas non plus être réduites à des oppositions reçues, comme celle entre « cours magistral » et « cours dialogué », ou mesurées au nombre de questions posées par un professeur, ou par les élèves : commencer par recueillir, sur telle ou telle notion, les « représentations des élèves » n’assure pas que la discussion qui s’engage conduira effectivement à l’examen en commun d’un problème, pas plus que l’avalanche de questions parfois malicieusement déclenchée par une classe. D’un autre côté, un cours dit « magistral » peut fort bien expliciter constamment sa démarche – dire ce qu’il fait, et pourquoi, à mesure qu’il le fait – de telle sorte que les élèves la saisissent et se l’approprient, même s’il se prive de tout moyen direct de le vérifier...

#### **4 L’évaluation des acquis des élèves au cours de l’entretien**

L’entretien avec les élèves d’une classe, lors des visites que nous avons effectuées dans les établissements au cours de cette enquête, aurait pu avoir un caractère formel, de politesse ou de précaution : comment enquêter sur les acquis des élèves sans s’entretenir avec eux ? alors que l’essentiel était (ce que nous n’avons certes pas négligé) l’examen de leurs travaux et l’entretien avec les professeurs. Cela pouvait aussi prendre l’allure d’un questionnement qui, détaché de la leçon que nous venions d’entendre, aurait porté sur des acquis généraux. Certaines enquêtes ont cru pouvoir conclure de tels entretiens à l’inculture généralisée des élèves ; ou, de la lecture de leurs travaux, à leur incapacité à traiter les sujets qui leur sont donnés au baccalauréat.

Notre souci de cerner d’aussi près que possible ce qui est acquis directement dans et par l’enseignement de la philosophie nous a permis d’éviter ces travers. Nous nous étions simplement donné l’hypothèse modeste, mais étayée à la fois par l’esprit et la lettre des programmes de philosophie, par les entretiens avec les professeurs, et par l’expérience accumulée au cours

des centaines d'inspections auxquelles un inspecteur procède durant sa carrière, qu'un enseignement qui ne sépare pas « transmission » et « appropriation », qui en conséquence s'assure que les élèves s'approprient bien la démarche qu'il propose, et intègre comme une dimension essentielle permanente l'évaluation des acquis des élèves, a toutes chances de favoriser cette appropriation. Nous n'avions cependant pas (je n'avais cependant pas) vraiment anticipé ce que l'entretien tel que nous l'avions conçu, c'est-à-dire, au moins négativement, comme *n'étant pas* un contrôle de connaissances ou de culture, pouvait receler de ce fait même, et qui fut une révélation. Pour le dire d'une formule : dès le tout premier entretien, dès les premières minutes même, ce que nous avons d'abord conçu comme un élément parmi d'autres d'un *protocole d'enquête sur l'évaluation des acquis* des élèves s'est imposé avec la force de l'évidence comme le moment privilégié, central, *de cette évaluation elle-même* et, d'une certaine façon, *de la constitution de ces acquis eux-mêmes comme acquis*. Il nous est du coup apparu que, en dehors du cadre de l'enquête, un entretien de ce genre (même s'il n'occupe pas l'heure entière que prévoyait initialement le protocole d'enquête) pourrait constituer un moment de toute inspection de professeur, mais pourrait aussi, conduit par le professeur, s'intégrer aisément aux leçons elles-mêmes.

L'entretien a toujours commencé, aussitôt après les explications données aux élèves sur cette procédure inhabituelle, par une question très générale : « sur quoi portait la leçon que vous venez d'entendre ? » Ce point de départ est important : il assure la continuité entre la leçon et l'entretien ; il n'engage rien d'autre que ce qui a été entendu quelques minutes auparavant ; et il indique d'emblée la possibilité pour les élèves de synthétiser ou non les apports de la leçon. À partir de cette question, et des réponses qu'elle reçoit, qui peuvent varier beaucoup plus qu'on le croirait d'abord, il est possible d'engager les élèves, de proche en proche, dans une reconstruction de la leçon qu'ils viennent d'entendre et de ses enjeux, et même de lier la leçon aux leçons antérieures, ce qui en produit une appropriation vive. L'absence de tout autre préalable que l'heure de cours qui a précédé ne rend pas ce début d'entretien anodin. Ainsi, l'explication d'un texte de Nietzsche, dans le cadre de l'étude suivie du *Gai Savoir*, s'efforce de rendre compte de façon détaillée des difficultés qu'il recèle ou qu'il engage. Mais ce louable souci conduit à perdre toute perspective d'ensemble sur le texte et ses enjeux, à multiplier les références à d'autres textes, de Nietzsche, mais aussi de Platon ou de Pascal, au problème des vanités, etc. Le rapport d'inspection précise :

Le projet de \*\*\* est particulièrement ambitieux, ce qu'on ne saurait lui reprocher. Il conduit cependant, au motif d'éclairer le texte, à le charger d'une difficulté supplémentaire : l'ensemble des références et des perspectives qui doivent lui donner sens et relief. C'est là, sans doute, la difficulté principale de la leçon : le propos de \*\*\* ne peut s'en tenir à une lecture minutieuse de la lettre du texte, à laquelle seule les élèves ont véritablement accès, et se développe donc sans que ceux-ci puissent réellement l'assumer ni, sans doute, le comprendre. C'est ce que montre le petit nombre d'élèves paraissant bien suivre la leçon. C'est ce que montre surtout, et d'emblée, le long entretien que nous avons eu avec les élèves, immédiatement après la leçon.

La question initiale rencontre en effet un silence prolongé, qui marque l'embarras des élèves. La plus simple réponse possible : « la leçon portait sur un texte de Nietzsche », ne surgit qu'après nos sollicitations répétées. Quant à ce que dit le texte, ou ce qui s'en est dit, ou ce qui s'est dit autour de lui... Les élèves restituent bien des moments isolés, ébauchent une réflexion à notre demande, sans pouvoir formuler un lien précis entre ces moments. Le professeur, de son côté, comprend immédiatement que sa leçon n'a pas eu l'effet escompté, peut-être parce qu'il ne s'est pas d'abord interrogé sur son effet possible, et son objet précis. L'entretien avec lui, tant la formulation de réserves ou de critiques a été rendue inutile par

l'entretien avec les élèves, vise d'abord, non à accabler, mais à dégager de la leçon ce qui aurait permis son appropriation par les élèves, à partir de ce qu'ils en ont effectivement retenu.

L'enjeu de l'entretien n'est évidemment pas de mettre qui que ce soit en difficulté. Il s'agit en revanche de vérifier si ce que la leçon du professeur a voulu développer a bien été acquis par les élèves, non en « refaisant la leçon » à la place du professeur, non en la critiquant, mais en demandant aux élèves de la « re-produire » pour leur propre compte, à partir de son objet le plus général, en intégrant progressivement à cette re-production ses différents moments. Il ne s'agit donc ni de la vérification d'une connaissance fraîchement acquise, ni de la critique du discours qui l'aurait portée, mais de réactiver ou d'activer ce qui vient d'être dit dans un échange philosophique qui retrouve ce que la leçon a apporté. S'il est significatif, de ce point de vue, que la réponse des élèves à notre première question soit plutôt « on a lu un texte de tel auteur », ou « on a parlé de telle notion », ou « on s'est posé tel problème », il s'agit bien, de proche en proche (pourquoi a-t-on parlé de cet auteur ? comment cette notion a-t-elle été abordée ? en quoi ce problème en est-il un ?) de permettre aux élèves de s'approprier l'ensemble d'une leçon, dont on a parfois le sentiment qu'elle trouve dans cet exercice une cohérence ou un caractère problématique qui n'étaient pas entièrement visibles lors de la leçon elle-même.

Un tel entretien rend un triple service : aux élèves, au professeur, à l'inspecteur.

Aux élèves, il permet de faire en classe ce que tous n'auraient sans doute pas fait isolément ou rentrés chez eux : revenir sur la leçon, sur les notes plus ou moins bien prises, leur donner sens en les mobilisant dans une démarche qui n'en est pas la redite, mais une reprise réflexive où d'autres enjeux, d'autres questions, parfois déjà rencontrés, peuvent trouver place. En ce sens, la vérification et l'évaluation des acquis sous cette forme est inséparable du processus même de leur acquisition. A la différence du rappel par un élève de la leçon antérieure, ou de l'interrogation orale ou écrite par le professeur (qui sont évidemment fort utiles), cette reprise ne suppose pas un travail personnel après et en-dehors de la classe, dont on vérifierait après coup la régularité (travail qu'elle favorise en revanche), mais le seul temps et lieu de la classe. Peut-être est-ce la raison pour laquelle certains élèves, muets ou parfois hostiles pendant la leçon, interviennent de façon pertinente lors de l'entretien, ce que l'on peut comprendre comme une coupable paresse qui trouverait un instant à s'exercer, mais qui pourrait aussi conduire à interroger ce que recouvrent, au moins dans certains cas, la nonchalance ou le manque d'intérêt apparents. Ainsi, à l'issue d'une leçon (au demeurant intéressante et plutôt bien construite) sur le travail et la technique, un élève jugé en difficulté par le professeur, et silencieux comme à l'ordinaire pendant la leçon, intervient-il à deux reprises. La première, pour évoquer l'importance du *talent*, dont la leçon n'a pas du tout parlé, et qui engage directement le rapport entre art et technique, que le professeur « réservait » pour une autre séance. La seconde, au moment où l'entretien avec les élèves porte sur les rapports entre science et technique, mais d'une manière vague et abstraite qui me conduit à insister sur la nécessité de trouver un exemple, pour proposer celui du fil à plomb et de son usage dans le bâtiment. Si cet exemple ne correspond pas exactement à la demande (l'usage du fil à plomb ne mobilise, à strictement parler, aucun savoir scientifique constitué), il permet en revanche de se demander, de manière particulièrement heureuse, quelles connaissances scientifiques peuvent éclairer cet usage et, plus largement, d'interroger la manière dont la technique s'inscrit dans le monde. Il n'est pas interdit de penser que l'entretien avec les élèves constitue aussi un moment d'appropriation de la leçon en ce qu'il invite à resituer ce qu'elle a développé, parfois dogmatiquement, dans un cadre réflexif et interrogatif : des questions élémentaires : « En quoi cette idée est-elle importante dans une réflexion sur la technique ? » ; « qu'est-ce qui pourrait faire qu'on refuse cette thèse ? », « quelle exemple pourrait-on trouver ? », etc., ont dans ce

cadre une fonction philosophique et pédagogique essentielle : un élève peut avoir le sentiment, au moment où il écoute une leçon, que son incompréhension du propos du professeur, mais aussi bien les objections qui lui viennent à l'esprit, viennent de sa propre incapacité ou nullité philosophique. En resituant le propos de la leçon comme un moment d'une interrogation qui aurait pu prendre un autre chemin, ou en permettant, encore plus simplement, de lier ce propos au problème qui en fait l'intérêt, l'entretien permet en quelque sorte aux élèves de faire le partage entre ce qui est incompréhension et ce qui est interrogation légitime. Ce n'est pas surestimer démagogiquement les capacités des élèves que de remarquer que, quelquefois, les questions pertinentes, parfois maladroites, qu'ils formulent reçoivent un accueil mitigé : renvoi au cours d'après, ou récusation pure et simple.

Au professeur, ce moment d'entretien avec les élèves permet de saisir, dans le moment même où s'achève sa leçon, les effets directs, presque chimiquement isolés, de son enseignement. Quelques secondes lui suffisent parfois, à partir de la question initiale, pour mesurer l'écart entre ce qu'il a voulu faire et ce que les élèves en ont perçu, pour repérer ce qui, dans sa leçon, a échappé aux élèves, ou ce qui, simple en apparence, faisait réellement difficulté. Très rares sont les professeurs qui esquivent ce moment, ou tentent d'en banaliser les enseignements : la plupart au contraire perçoivent en même temps ce qui a bien été compris, tout comme ce qui fait difficulté et ce qui pouvait ou pourrait y porter remède. Plusieurs professeurs m'ont dit à quel point l'expérience les avait frappés, et ont décidé d'introduire régulièrement un tel moment d'entretien en fin de leçon, ou pour formuler avec les élèves un bilan synthétique d'une partie du cours.

À l'inspecteur, il permet de porter sur l'enseignement qu'il a pour charge d'évaluer un jugement plus complet, et souvent rectifié par rapport à l'appréciation que l'inspection habituelle permet, à partir de l'observation de la classe et des différents documents mis à sa disposition (cahier de textes, notes et devoirs d'élèves), qui gardent évidemment tout leur intérêt, et peuvent même être consultés avec plus de profit dans ces conditions. On a souvent reproché à l'inspection individuelle des professeurs le caractère subjectif, voire arbitraire, du jugement qu'elle autorise à porter, à partir d'une heure d'observation choisie au hasard, sur l'activité d'ensemble d'un professeur tout au long d'une année. Que juger soit proprement l'activité d'un sujet, en ce sens inévitablement subjective, est indéniable, quels que soient d'ailleurs les instruments dont s'entoure ce jugement. L'échange avec les élèves, cependant, pourrait réduire considérablement la part d'erreur et d'arbitraire qu'enveloppe tout jugement, dès lors que ce jugement porte moins sur les qualités philosophiques, rhétoriques, pédagogiques que l'inspecteur reconnaît à une leçon et à son auteur que sur les effets de cette leçon sur les élèves, tels que cet échange les rend sensibles aussi bien au professeur qu'à l'inspecteur, ce qui fait de l'entretien avec le professeur moins la communication d'un jugement (qu'on peut toujours récuser, et qui peut tout à fait passer à côté d'une leçon) qu'un travail autour d'une expérience partagée. De fait, l'échange avec les élèves pourrait presque dispenser, dans beaucoup de cas, des remarques habituelles concernant l'organisation ou le déroulement de la leçon.

L'intérêt de cette démarche déborde largement le cadre d'un protocole expérimental. Plus exactement, le protocole d'enquête sur l'évaluation des acquis des élèves que nous avons choisi s'est révélé être le protocole d'évaluation privilégié de ces acquis. Il est apparu en même temps qu'une dizaine de minutes d'entretien suffisent pour évaluer les effets d'une leçon sur les élèves, ce qui permet d'envisager son introduction systématique dans toutes les inspections, mais aussi, par le professeur, dans les leçons elles-mêmes. Même réduit à une dizaine de minutes, l'entretien déplace sensiblement le centre de gravité de l'inspection, qui porte sans doute sur les qualités que l'on prête à la leçon, mais aussi et surtout sur les effets qu'elle produit, au-delà de ces qualités : dans une « bonne leçon », appréciée de l'inspecteur, bien comprise et bien reçue par toute une classe, l'entretien peut mettre en évidence des zones moins claires. Ainsi, à l'occasion d'une excellente leçon consacrée aux *Réponses aux secondes objections*, qui met en évidence la nécessité de donner au probable, dans « l'usage de la vie », une place que la recherche de la vérité ne saurait lui laisser, l'interrogation des élèves (« sur quoi

portait la leçon », etc.) montre qu'ils se sont parfaitement appropriés la démarche qui leur est proposée ; mais, curieusement (sans doute parce que ce point a été abordé longtemps auparavant, et n'a été rappelé pendant la leçon elle-même que très allusivement), le second terme de la distinction cartésienne, « la contemplation de la vérité », n'est pas aisément retrouvé par les élèves. Il suffit dans ce cas de peu de chose, d'un simple rappel du cadre général de la leçon, pour en restituer tous les enjeux, qui risquent sinon d'échapper. Il arrive aussi, parfois, que les élèves tirent parti, lors de l'entretien, d'une leçon que l'inspecteur venait de juger obscure ou mal structurée, par exemple en formulant par eux-mêmes une question que la leçon aurait omis de formuler.

Les leçons franchement ratées, ou qui manifestent une culture lacunaire ou approximative, ou des faiblesses de pensée, peuvent laisser le sentiment que rien ne saurait être tiré de l'entretien, sinon des motifs communs d'accablement. On peut considérer que c'est, en un sens, tout le contraire. Telle leçon sur l'histoire avance de propos en propos sans parvenir à la formulation d'un problème qui lui procurerait un fil conducteur. L'entretien avec les élèves rencontre cette difficulté d'emblée. Il suffit cependant qu'un élève retrouve l'un de ces propos : « les événements historiques sont imprévisibles » et que l'on demande en retour à la classe en quoi le fait que l'événement historique ne soit pas, ou soit peu prévisible a, ou non, une importance dans une réflexion sur l'histoire, pour que s'esquisse un début de réflexion, qui oscille entre la possibilité d'une science historique et l'examen des déterminations de l'action. Sans doute est-ce insuffisant. Mais cela permet de donner à la leçon un peu de teneur et de tenue philosophique, en confrontant les élèves non à un savoir supposé établi qu'il faudrait transmettre (l'histoire est imprévisible) en interrogation (d'où vient qu'elle le soit, et dans quelle mesure ?). Cela vaut y compris lorsque le propos du professeur est intenable (ou lorsqu'un contresens manifeste surgit dans l'explication d'un texte) : s'il faut évidemment éviter de mettre le professeur en difficulté (ou d'accroître celle dans laquelle il se trouve déjà), mais si l'on croit utile aussi de préserver les élèves, il est possible par exemple de reconduire les élèves au point de la leçon où un problème pertinent a été ou aurait pu être posé. Et cela permet, en un second temps, de suggérer au professeur d'y (re)venir lui-même, moins en lui faisant reproche des défauts de sa leçon, qu'en lui indiquant des possibilités d'y remédier. L'entretien qui a suivi la leçon sur l'histoire a permis, en particulier, de mettre en évidence que la transformation de la *notion* à examiner en un *objet de savoir d'avance constitué*, ne permet aucune véritable appropriation, alors que les questions les plus simplement formulées ouvrent l'espace de cette appropriation, dès lors que les élèves y voient de vraies questions...

L'entretien ainsi conçu n'est donc, ni un contrôle de connaissances des élèves, ni un contrôle de conformité ou de qualité de la leçon du professeur, mais un moment privilégié de confrontation de l'enseignement de la philosophie à ses propres effets dans le temps même où il est dispensé, de sorte que l'évaluation des acquis des élèves est simultanément construction de ces acquis, et ajustement de l'enseignement qui permet de les acquérir.

## 5 Conclusions : pistes de réflexion et de travail

L'enquête sur les acquis des élèves et leur évaluation en philosophie a constitué une démarche particulièrement stimulante. On peut en tirer quelques enseignements, et quelques applications pratiques directes.

1° Aborder l'enseignement de la philosophie sous l'angle des acquis des élèves et de leur évaluation conduit à reprendre à nouveaux frais une série de questions et, en particulier, à

penser cet enseignement hors du schéma « transmission-appropriation-évaluation » qui ne lui est foncièrement pas adéquat, même si, faut-il le répéter, cela ne revient pas dire que rien ne se transmettrait ni s'apprendrait...

2° cet angle d'attaque conduit à interroger constamment les effets produits par cet enseignement sur les élèves : dans quelle mesure peuvent-ils s'approprier effectivement, faire leur, la démarche qui leur est proposée ? dans quelle mesure cet enseignement les prépare-t-il effectivement, et constamment, aux épreuves d'examen qui les attendent ? Une telle préoccupation conduit à interroger ensemble la manière dont cet enseignement est conçu, et la manière dont il est reçu et repris. Elle conduit aussi à penser que les difficultés, bien réelles, de nombre d'élèves, pourraient être prises en compte non par un renoncement à ce qui fait l'originalité de l'enseignement de la philosophie en France : le lien substantiel maintes fois rappelé ici ; un programme de notions, lié à un programmes d'auteurs ; des épreuves d'examen qui sollicitent la libre réflexion des élèves... mais au contraire par la cohérence plus grande que l'attention aux acquis des élèves et à leur évaluation peut apporter, et apporte dès qu'elle oriente la pratique des professeurs ;

3° C'est pourquoi l'entretien avec les élèves s'est trouvé d'emblée occuper une place centrale : ne s'appuyant en premier lieu que sur la leçon qui vient d'être donnée, ne présupposant ou n'attendant des élèves aucune culture ni aucun travail préalable, il permet de mesurer avec une efficacité remarquable la manière dont cette leçon a été assimilée, l'écart entre ce qu'a dit ou voulu faire le professeur et ce que les élèves ont pu en retenir, et plus globalement la possibilité pour les élèves, en la produisant à nouveau pour leur propre compte, de s'approprier la démarche engagée par le professeur, et même de lier la leçon du moment, de proche en proche, aux leçons antérieures, et à que qu'ils ont auparavant acquis dans d'autres domaines. Il n'est pas interdit de penser que, dans la perspective d'un accompagnement personnalisé des élèves, un dispositif comme celui-ci pourrait jouer un grand rôle, en ce qu'il permet, dans le cadre même des leçons qui s'adressent à tous les élèves, une prise en compte de la compréhension et de l'assimilation par chacun, qui gagnera à ne pas être réservée aux seuls moments dédiés à l'accompagnement ;

4° les enseignements qu'il est possible de tirer de cet entretien sont si importants que son statut a changé en cours d'enquête, et qu'il a transformé le sens même de cette enquête : non plus seulement une recherche sur ce que les professeurs entendent par acquis des élèves, sur la manière dont ils les évaluent, mais une action de mise en évidence de ces acquis en rapport avec (et dans le cadre même de) l'enseignement qui doit les permettre, et, en ce sens, une évaluation de l'enseignement lui-même, non sous la forme d'un contrôle de conformité, ou d'un jugement extérieur porté sur lui, et dont on pourrait toujours, de ce fait, contester la pertinence, mais sous la forme d'une confrontation de cet enseignement, de ses objectifs et de ses ambitions, à ses effets directs et immédiats. La plupart des inspections effectuées dans l'académie d'Aix-Marseille, et dans une moindre mesure dans d'autres académies, englobent désormais un moment d'entretien, réduit à dix ou quinze minutes pour des raisons qui ne sont pas que de gestion du temps : ces quelques minutes, dès lors que l'entretien va à l'essentiel, sont presque toujours suffisantes pour évaluer les acquis d'une leçon, y compris pour le professeur ;

5° si cette démarche peut renouveler profondément les pratiques d'inspection, elle peut agir aussi en profondeur, à terme, sur l'enseignement de la philosophie. On a dit à quel point les professeurs sont surpris – comme nous l'avons été – de ce que révèle l'entretien avec leurs élèves. Certains d'entre eux y voient comme une mise en cause radicale de leur manière de travailler avec les élèves, d'autre plus simplement une invitation forte à intégrer dans la con-

ception de leurs leçons la dimension de l'évaluation des acquis, par exemple en reprenant, hors inspection, la pratique de l'entretien : l'un de ses mérites, pour ne pas dire son principal attrait, est en effet de réunir tous les « acteurs » de l'enseignement de la philosophie, autour d'un même objet philosophique ;

6° elle ne diminue en aucune manière l'intérêt des formes canoniques d'évaluation, qui s'en trouve au contraire renforcé, du moins lorsqu'elles mettent en jeu les mêmes exigences. En déplaçant l'accent vers l'évaluation des acquis, elle ouvre cependant une série d'interrogations et de perspectives quant au choix des exercices et des démarches :

- a) certains moments classiques d'une leçon peuvent être compris rétrospectivement comme des moments d'évaluation à part entière, et d'autant plus importants qu'ils sont conçus comme tels par le professeur, et qu'ils sont en même temps l'évaluation par le professeur de la leçon elle-même : on pense aux moments d'entretien, de récapitulation ou de résumé, qui peuvent prendre place, comme dans le protocole d'inspection, à la fin d'une leçon, mais aussi début d'une heure de cours, ou lorsque le mouvement de la leçon appelle un bilan provisoire ; les questions adressées aux élèves (qui ont tout intérêt, dès lors, à ne pas se cantonner à une remémoration de « connaissances » déjà acquises), etc. ;
- b) Dans la multitude des exercices « partiels » préparant aux exercices « complets » que sont la dissertation et l'explication de texte, il est possible de se demander quels sont ceux qui permettent effectivement l'évaluation des acquis, etc. ;
- c) comment, sur l'ensemble de l'année, et à différents moments, s'articulent les leçons, les exercices partiels et les exercices complets ? etc. ;
- d) quelle fonction accorder, quelle orientation donner au travail de correction et à la proposition de corrigés ? etc.

### **Propositions :**

Quelques propositions très modestes, mais significatives, peuvent être formulées :

1° étendre l'entretien avec les élèves à l'ensemble des inspections, selon le protocole allégé adopté en cours d'expérimentation, où cet entretien occupe dix à quinze minutes, soit à la fin d'une heure de cours, soit au début de l'heure suivante ;

2° faire de l'évaluation des acquis des élèves un enjeu important de la formation initiale et continue des professeurs ;

3° poursuivre, sous d'autres formes, le chantier ouvert par cette enquête, ce pour quoi on n'a que l'embarras du choix, puisque, nous espérons l'avoir montré, il engage de fait la totalité de l'enseignement philosophique.