

L'évaluation des acquis des élèves en philosophie

**à partir de l'étude menée
dans les académies de Nantes et de Rennes**

Henri Elie
Inspecteur d'Académie, inspecteur
pédagogique régional de philosophie

SEPTEMBRE 2010

L'évaluation des acquis des élèves en philosophie, à partir de l'étude menée dans les académies de Nantes et de Rennes

Henri Elie
Inspecteur d'Académie, inspecteur pédagogique régional de philosophie

SEPTEMBRE 2010

Sommaire

Présentation	1
1. Synthèse de la réflexion issue des réunions académiques :	2
1. 1. La finalité double de l'enseignement de la philosophie :	3
1.1.1: Culture philosophique et exercice du jugement réfléchi :	4
1.1.2 La question de l'unité du programme de notions et d'auteurs	5
1.2. Représentations de la méthode permettant aux élèves d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires à l'exercice et à la culture du jugement réfléchi :	7
1.3 Vérification et évaluation des acquis :	8
2. Pratiques en classes, interrogations adressées aux élèves, examen des copies et des travaux de préparation et de correction des devoirs :	10
3. Évolution de l'enquête sur les acquis des élèves et intégration du questionnement des élèves à la démarche « classique » d'inspection :	15
4. Conclusions.....	27
Annexe : questionnaire adressé aux professeurs (premier temps de l'enquête)	30

Présentation

Le présent rapport rend compte de l'organisation du travail mené et de l'enquête élaborée avec l'Inspection générale de philosophie à partir de l'année scolaire 2005-2006, sur la question de « la vérification et de l'évaluation des acquis des élèves en philosophie ».

Ce dispositif a conduit, à partir de l'année scolaire 2006-7 pour l'académie de Nantes :

- **premièrement**, à un recueil des **représentations** que les professeurs se font de cette question:

a) à l'aide de réunions avec des professeurs des bassins d'Angers et de Nantes permettant d'examiner les représentations que les professeurs se font de la *finalité* de l'enseignement de la philosophie en classes terminales, des *méthodes* et démarches d'enseignement destinées à y répondre, des procédures enfin de *vérification et d'évaluation* des acquis des élèves intégrant la question du travail des élèves et notamment des exercices et devoirs qui leur sont proposés, ainsi que celle de la nature des travaux de préparation et de correction effectués par les professeurs pour vérifier et évaluer tant les difficultés rencontrées par les élèves que leurs acquis et leurs progrès (en classe comme à travers leurs productions).

b) à l'envoi d'un questionnaire en direction des professeurs, permettant, sur les trois points qui viennent d'être indiqués, un élargissement et un approfondissement de l'examen des représentations des professeurs¹.

L'examen de ces représentations ne pouvait cependant constituer que le premier temps d'un dispositif destiné à éclairer la manière dont la vérification et l'évaluation des acquis des élèves sont réellement prises en charge par les professeurs de philosophie. Il fallait donc procéder

- en un second temps, à l'examen des **pratiques effectives d'enseignement** des professeurs :

a) par des observations directes de leçons faites en classe.

b) par une interrogation des élèves faisant systématiquement suite à la leçon effectuée, interrogation portant sur la leçon observée et, à partir d'elle, sur l'ensemble du cours de l'année.

c) par la lecture de devoirs d'élèves (explications de texte et dissertations philosophiques) avec et en présence des professeurs concernés.

d) par, à chaque fois, un entretien final avec le professeur portant sur le degré d'intégration aux pratiques observées de la vérification et de l'évaluation des acquis des élèves.

Le présent rapport proposera donc tout d'abord une synthèse des représentations recueillies auprès des professeurs de philosophie qui ont participé volontairement à ce premier stade de l'enquête, avant de présenter les principaux résultats que l'observation des visites de classes et la lecture des productions d'élèves ont permis de dégager. Mais, en raison même de ces premiers constats et des hypothèses de travail qu'ils ont permis de dégager, ce même rapport indiquera pour finir les raisons qui ont conduit à une évolution sensible de ce travail, le conduisant notamment à **l'intégration, depuis l'année scolaire 2007-8, du questionnement des élèves sur la leçon observée à la démarche de l'inspection individuelle** (dans les académies de Nantes et de Rennes), ainsi que le triple bénéfice que l'acte d'inspection nous semble en retirer.

1. Synthèse de la réflexion issue des réunions académiques :

Des échanges auxquels ont donné lieu les réunions qui se sont tenus dans l'académie de Nantes on peut dégager, du point de vue de la représentation que les professeurs se font de la question de la vérification et de l'évaluation des acquis des élèves en philosophie, trois axes principaux de réflexion :

1. La définition même des « acquis des élèves » en philosophie a donné lieu à une première discussion, tenant compte notamment de la *finalité* spécifique de l'enseignement de la philosophie en classes terminales, telle notamment qu'elle est formulée par les programmes : « **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** ». Mais éclairer la question de savoir comment réaliser cette double finalité suppose en effet tout d'abord un examen des

¹ On trouvera un exemplaire de ce questionnaire en annexe du présent rapport.

représentations par lesquelles chaque professeur la conçoit, et notamment, nous y reviendrons, le caractère, qualifié par le programme de « **substantiel** », du **lien** qui unit l'exercice réfléchi du jugement à l'acquisition d'une culture philosophique initiale.

2. La détermination plus précise de la double finalité de la discipline conduit alors à la nécessité de l'examen des représentations du sens et de la nature de la *méthode* destinée à la mettre en oeuvre. On se demande alors comment mettre réellement les élèves en situation de s'y exercer tout au long de l'acte d'enseignement, en réfléchissant notamment à ce qui peut faciliter, ou au contraire entraver, leur compréhension de la relation de **l'unité** de l'enseignement philosophique à la diversité de ses démarches d'apprentissage. Apparaît ainsi comme un point majeur la question de la détermination des actes d'enseignement visant à faire acquérir par les élèves les connaissances et les compétences nécessaires à la position et à l'instruction de problèmes philosophiques à chaque fois clairement déterminés (tant du point de vue de la réception et de l'appropriation des leçons par les élèves que de celui de leur préparation aux épreuves de l'examen).
3. Cette double tentative de détermination du sens de l'apprentissage, méthodique et ordonnée, des connaissances et des compétences attendues des élèves en philosophie conduit enfin à l'examen de la question des *procédés de vérification et d'évaluation* de ces acquis mis en œuvre par les professeurs tant en classe qu'à l'occasion des travaux donnés « à la maison ». Trois points principaux sont alors abordés :
 - d'une part, la question de la nature et du rythme des démarches d'évaluation (et notamment du rapport entre le cours et les travaux des élèves).
 - d'autre part, celle des relations entre exercices partiels, voire ponctuels, et devoirs « complets », correspondant donc aux épreuves du baccalauréat et exigeant la mise en synergie de compétences solidaires les unes des autres au sein de l'exercice même de la réflexion philosophique (consistant, en classes terminales, à savoir poser un problème élémentaire de philosophie et à être en mesure d'en proposer une réponse justifiée, en rendant compte des raisons du problème et en se rendant ainsi apte à estimer le degré de validité de cette réponse au sein des différentes réponses possibles).
 - enfin et surtout, la question de la manière dont le professeur se représente la relation entre les modalités de l'acte d'enseignement (à travers notamment la structure et l'exposition de ses leçons) et le travail de préparation des élèves aux épreuves de l'examen, visant à favoriser chez les élèves la compréhension des attendus de la dissertation philosophique et de l'explication de texte philosophique et l'apprentissage de leur rédaction.

Il ressort tout d'abord des réflexions sur ces trois axes qu'à chaque fois, une même différence notable dans la représentation de la ou des difficultés majeures de l'apprentissage des élèves se fait jour, et qu'elle n'est pas étrangère à la manière dont les professeurs eux-mêmes conçoivent cette difficulté comme inhérente au programme lui-même, et à sa finalité.

1. 1. La finalité double de l'enseignement de la philosophie :

C'est en effet dans le caractère, substantiellement uni ou non, de la double exigence constitutive de la finalité de l'enseignement de la philosophie que réside *la principale*

différence entre les représentations des professeurs. Il nous faut donc encore l'examiner un peu, en notant ses incidences sur les représentations ayant trait à « l'exercice réfléchi du jugement » et à la « culture philosophique », mais aussi à la question de l'unité du programme de philosophie.

1.1.1: Culture philosophique et exercice du jugement réfléchi :

Si la quasi-unanimité des professeurs ayant participé aux différentes réunions s'entendent sur l'idée que l'acquisition par les élèves des moyens qui doivent leur permettre de satisfaire à la finalité de l'enseignement de la philosophie « commence » par la manière même dont le professeur élabore et expose son cours, en revanche, la représentation de ce « commencement » et, par voie de conséquence, celle de la nature même du cours, révèlent en réalité bien des différences, et même une réelle divergence quant à la *compréhension du lien* –substantiel ou non – qui unit l'acquisition d'une culture philosophique à l'exercice du jugement. En effet, certains professeurs conçoivent ce double régime de la finalité du programme de philosophie comme deux exigences *indépendantes* l'une de l'autre, de sorte que la difficulté didactique et pédagogique principale consisterait dans la recherche de moyens permettant de relier ces deux aspects dans une pratique qui cependant tend à les présenter séparément (ou à des moments différents de l'année). A l'inverse bien des professeurs interrogés au cours de l'enquête considèrent au contraire impossible de dissocier l'acquisition d'une culture proprement philosophique et l'exercice du jugement que cette culture a précisément pour mission de rendre tout à la fois instruit et réfléchi, donc authentiquement personnel.

a) *Selon la première représentation*, l'acquisition d'une culture « philosophique » passerait par l'assimilation de « contenus de connaissance » que l'on pourrait et devrait faire apprendre et mémoriser aux élèves en quelque sorte « pour eux-mêmes », de manière donc plus ou moins indépendante de la façon dont ils interviennent et prennent sens dans la position et l'instruction d'un problème philosophique à chaque fois déterminé. L'expression : « contenus de connaissances » désignera alors aussi bien des éléments de doctrines que des définitions lexicales ou conceptuelles liées à la liste des « repères », ou encore, bien que plus rarement, des citations d'auteurs.

La discussion de cette représentation a cependant mis au jour deux points principaux :

- d'une part, une telle représentation apparaît moins comme une conception consciemment affirmée que comme le résultat de certaines pratiques (listes de questions ou d'items sur les « matériaux » de telle ou telle leçon ou de tel texte, ou sur des repères ou du vocabulaire que l'on pourrait mémoriser et restituer « hors contexte », ces genres d'exercices se présentant le plus souvent comme des « contrôles de connaissances »).
- d'autre part elle présuppose que la « culture philosophique » existerait sous la forme d'une « matière » qu'il faudrait d'abord pouvoir s'assimiler *avant* de se demander comment on va pouvoir la mettre au service de la position et de l'instruction des problèmes philosophiques soulevés par les notions du programme de philosophie. Cependant, les professeurs qui se représentent ainsi la culture (philosophique) se demandent alors eux-mêmes comment amener les élèves à comprendre la spécificité d'un texte ou d'une question philosophique et envisagent à cet effet des exercices spécifiques (visant par exemple à distinguer une question dite philosophique d'une question scientifique, ou un texte littéraire d'un texte philosophique) : pour ce faire, ils invoquent le plus souvent la nécessité de référer ces éléments de « culture

philosophique » à la présence d'un problème, pour pouvoir – en cherchant souvent à le distinguer d'une simple question – rendre compte de sa spécificité « philosophique », et surtout pour susciter chez les élèves un réel intérêt intellectuel, c'est-à-dire la compréhension des raisons qui justifient leur acquisition . Enfin, ces mêmes professeurs témoignent au cours des réunions de leur embarras à accepter comme signes évaluables d'une culture philosophique *initiale et élémentaire* dans les travaux des élèves des données purement quantitatives (comme par exemple le nombre d'auteurs cités ou de « repères » utilisés), ou a fortiori le nombre de textes ou d'œuvres lus. Il leur semble en effet bien difficile – pour ne pas dire impossible – d'attendre d'élèves qui débutent tout juste leur apprentissage de la philosophie une compréhension du sens et des enjeux des connaissances et des problèmes philosophiques à partir d'une lecture directe et sans préparation (par des leçons qui leur donnent sens et leur en facilitent l'accès) de textes ou d'œuvres philosophiques.

b) à l'inverse, beaucoup de professeurs partent de l'idée que culture philosophique et exercice du jugement sont indissociables, rappelant d'ailleurs sur ce point tant la lettre que l'esprit même du programme selon laquelle il s'agit avant tout de « favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement, et de lui offrir une culture philosophique initiale. » Pour la grande majorité des professeurs questionnés au cours de l'enquête, la difficulté majeure qu'on cherche à surmonter est donc bien moins celle de la liaison de la culture philosophique et de l'exercice du jugement que celle de leur séparation, illusoire en droit, mais bien réelle en fait dans l'esprit de beaucoup d'élèves. Beaucoup d'élèves en effet ont tendance à s'imaginer la culture d'un côté, comme un poids patrimonial plus ou moins mort, et d'autre part la pensée vivante, assimilée à l'expression d'une sorte de pensée spontanée, trop vite assimilée à la pensée authentiquement personnelle et réfléchie. Lors des réunions, la réflexion des professeurs s'orientera alors autour de la question de savoir comment favoriser chez les élèves, non seulement l'acquisition de connaissances philosophiques maîtrisées, mais aussi la compréhension des raisons qui permettent de les mobiliser à bon escient, soit dans le cadre du problème philosophique explicitement traité dans chaque leçon du professeur, soit dans le cadre des champs de problèmes au programme qui obligent l'élève à savoir les exploiter selon de nouvelles perspectives. D'où un second élément majeur de discussion portant sur les représentations du programme et de sa finalité :

1.1.2 La question de l'unité du programme de notions et d'auteurs

La question de savoir comment faire acquérir et évaluer chez les élèves la capacité à mobiliser les connaissances transmises par les leçons de manière suffisamment dynamique et transductive pour leur permettre de prendre conscience et de traiter le réseau des relations que les notions du programme entretiennent entre elles est apparue au cœur de celle du lien entre culture philosophique et exercice du jugement réfléchi. La discussion a permis tout d'abord un éclairage du sens même de cette exigence : elle a permis notamment de la distinguer d'une quelconque prétention exorbitante et dogmatique à la « totalisation » (le programme sur ce point est très clair : « Il ne saurait être question d'examiner dans l'espace d'une année scolaire tous les problèmes philosophiques que l'on peut légitimement se poser »), pour la référer à la nécessité, comme le programme encore l'indique expressément, « de respecter l'unité et la cohérence du programme » par un traitement des notions tel qu'il « fasse toujours ressortir leurs liens organiques de dépendance et d'association ». Les professeurs ont été unanimes à reconnaître l'importance de cette

capacité à mobiliser la culture philosophique acquise pour traiter une nouvelle dimension d'une notion déjà abordée, ou, réciproquement pour intégrer à l'examen d'une nouvelle notion les éléments d'analyses acquis dans des leçons consacrées à l'examen d'une autre notion (les professeurs en donnèrent quelques illustrations : par exemple la manière par laquelle l'examen des notions d'art ou de technique contribue à une réflexion sur le problème de la vérité, alors même que cette dernière notion a déjà fait l'objet d'une leçon dont le problème directeur se centrait pour sa part sur la question de la constitution de la connaissance scientifique ; réciproquement la manière dont l'examen de la morale pouvait intégrer des analyses déjà effectuées à propos de l'examen de la conscience, ou de la vérité, et en permettait un nouvel éclairage). C'est unanimement encore que les professeurs s'accordent sur les deux raisons justifiant à leurs yeux l'importance de cette capacité : d'une part, et surtout, elle favorise grandement la maîtrise de la dissertation philosophique et de l'explication de texte, en apprenant aux élèves à faire un usage réellement *réfléchi* des acquis du cours et en évitant de plaquer artificiellement sur l'analyse d'un texte et sur le problème philosophique qu'il examine une « récitation de cours », substituant à l'examen du texte une sorte d'exposé thématique² ; d'autre part, cette capacité est l'un des indices majeurs de l'acquisition par les élèves d'une réelle culture *philosophique*, qui, comme le rappelle encore le programme, n'existe « 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 ». Un professeur fera d'ailleurs le lien entre ces deux raisons de manière synthétique : qu'est-ce en effet qu'un sujet de dissertation philosophique, sinon la formulation d'un problème ? Et qu'est-ce qu'une explication de texte philosophique dans les cadres de l'épreuve de philosophie en terminales, sinon un essai méthodique de sa possible solution ?

Mais si les professeurs se sont ainsi accordés sur le sens et l'importance de cette capacité, une différence essentielle s'est à nouveau fait jour dans la manière de concevoir *comment la faire acquérir* aux élèves. Le plus remarquable sur ce point ne réside cependant pas tant dans le petit nombre de professeurs qui se représentent cette acquisition comme indépendante de la manière dont les leçons s'organisent entre elles, ménagent ou non, comme y invitent cependant explicitement le programme, des procédés mettant « en évidence la complémentarité des traitements dont une même notion aura pu être l'objet dans des moments distincts de son enseignement », mais bien plutôt dans la difficulté, généralement partagée, d'intégrer de manière régulière à *l'acte commun d'apprendre du professeur et de l'élève* cette mise en évidence de la complémentarité du traitement notionnel. Plusieurs pistes de travail ont cependant été discutées³, visant toutes à mieux intégrer l'exigence d'unité et de cohérence du programme à l'instruction suffisante de

² Cf., en page 9 du présent rapport, les difficultés liées plus fréquemment sur ce point aux types 1 et 2 d'enseignement, dans le passage consacré à l'acquisition d'une maîtrise suffisante par les élèves des compétences inhérentes aux épreuves, et notamment à l'explication de texte philosophique.

³ Toutes, tant du côté du travail du professeur que de celui des élèves, convergent vers une idée commune : celle de renforcer la régularité de moments réflexifs proposant haltes et bilans sur les analyses effectuées, afin de dégager au fur et à mesure du chemin parcouru la convergence des notions et des problèmes déjà rencontrés comme l'horizon de ceux qui commencent à se dessiner. Du côté du cours du professeur, une rythmique du cours intégrant ces moments de retour et d'anticipation a été envisagée, répondant mieux que la forme du « traité » découpé en « chapitres », à l'examen des champs de problèmes déterminés par les notions du programme. Du côté du travail des élèves, des exercices réguliers s'assurant pour chaque leçon de ce qui est réellement appris et compris en sont la condition nécessaire, à l'image du questionnement /élèves intégré au protocole de la présente enquête.

chacune des notions, et qui constituent autant de points de progression à explorer pour une meilleure adaptation de l'enseignement de la philosophie dispensée à une maîtrise suffisante des épreuves, par le biais notamment d'une intégration plus grande à l'acte d'enseignement d'une vérification régulière des acquis des élèves.

1.2. Représentations de la méthode permettant aux élèves d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires à l'exercice et à la culture du jugement réfléchi :

Sur la question de la méthode et des procédés d'apprentissage favorisant l'exercice du jugement des élèves se manifeste le même clivage entre d'un côté :

- une tendance à séparer (en leur réservant des temps d'apprentissage différents et en concevant ces apprentissages comme de nature hétérogène) l'effort d'instruction et de transmission des savoirs et éléments de réflexion philosophique des moments d'apprentissage dit « méthodologique »
- une conception de l'acte d'enseignement philosophique qui s'appuie au contraire sur le caractère étroitement solidaire du contenu et de la forme, unis l'un à l'autre par le sens du problème philosophique à examiner. On cherchera alors, non pas à réserver à l'exercice du jugement des exercices prétendument « techniques » qui en isoleraient les différentes dimensions et le sépareraient du contenu même des leçons, mais à s'adresser à lui de manière active en favorisant *dans le mouvement même de l'instruction des connaissances et des problèmes philosophiques* effectué en classe les occasions permettant aux élèves une appropriation active des raisons du problème actuellement examiné, ainsi que des références philosophiques utilisées pour l'éclairer.

Deux représentations différentes de l'acte d'enseignement peuvent donc être dégagées du point de vue de la méthode :

a) *Dans le premier cas de figure*, tendant à isoler leçons de « contenu » et leçons de « méthode », le « cours » sera le plus souvent conçu comme une exposition de « doctrines » ou d'éléments de doctrines, qui pourra alors prendre une forme et une tonalité plus dogmatiques, leurs relations aux problèmes philosophiques apparaissant alors quelque peu extérieures à la philosophie elle-même, et relevant plutôt d'exigences purement « scolaires » que les temps réservés à l'apprentissage dit « méthodologique » auront précisément comme tâche de leur appliquer. Un tel apprentissage cherchera à exposer aux élèves des règles générales qui devraient leur permettre à la fois de vérifier les « connaissances » acquises en cours, d'apprendre aux élèves comment les exploiter dans le cadre des épreuves de philosophie que sont la dissertation et l'explication de textes, avec cependant, comme l'a révélé bien souvent l'enquête, une grande indétermination quant à la nature même de ces règles (on a souvent du mal à savoir ce qui relève de conseils très généraux, de procédés qui auraient une prétention cognitive dans l'ordre de la recherche des idées et des éléments de réflexion, ou encore de règles et de conseils de rédaction et d'écriture). Une variante de cette conception existe également, qui consiste moins à mettre en œuvre une méthodologie séparée qu'à différer dans l'année le temps de l'exercice du jugement : on supposera alors que ce n'est qu'à partir de la seconde moitié de l'année d'enseignement que les élèves seraient enfin dotés des éléments d'instruction nécessaires pour pouvoir commencer à en faire un usage véritablement réflexif : les sujets proposés en préparations ou en devoirs s'éloigneraient

alors progressivement de la question de cours pour respecter cette évolution supposée. Là encore la représentation induite par de tels procédés envisage la culture philosophique comme une matière qui *précéderait* l'acte de réflexion et qu'il faudrait alors acquérir à titre de *pré-requis* plutôt que comme l'expression même du jugement en acte.

b) *A l'inverse*, pour les professeurs qui ne conçoivent pas autrement que comme solidairement liés l'un à l'autre l'apprentissage d'une culture philosophique initiale et l'exercice du jugement réflexif et critique, c'est à chaque heure d'enseignement que cet apprentissage leur paraît devoir être mené, en prenant alors la forme d'une explicitation constante de ce que l'on fait, des raisons qui conduisent à le faire, de la manière enfin dont on procède, qu'il s'agisse aussi bien par exemple de l'analyse d'une notion, d'un corrigé de dissertation, que de l'explication d'un texte court ou de l'étude suivie d'une œuvre. Loin d'envisager l'acquisition des connaissances et des compétences requises par l'enseignement de la philosophie en classes terminales comme le résultat d'une *matière* (des contenus de connaissance en l'occurrence, neutres à l'égard du problème philosophique examiné) et d'une *forme* (des recettes ou des préceptes que l'on pourrait apprendre et appliquer toujours de la même manière, quelle que soit la nature même de l'objet interrogé) extérieures, voire étrangères l'une à l'autre, la plupart des professeurs interrogés se représentent bien plutôt cette acquisition comme le fruit de *règles communes et communément mis en œuvre par le professeur (dans ses leçons) et par les élèves (dans leurs devoirs)*.

1.3 Vérification et évaluation des acquis :

La différence qui se révèle au travers des discours des professeurs sur la question enfin de l'*évaluation* des apprentissages, manifeste cependant moins un réel clivage dans les représentations générales que les professeurs se font de ce point essentiel qu'une approche différente et un degré de conscience plus ou moins aigu d'une difficulté réelle : d'un côté en effet, l'on veut éviter une évaluation globale qui ne prendrait pas suffisamment en compte le caractère multiple des capacités à faire acquérir aux élèves et surtout, ne leur donnerait pas les indications, et par conséquent, les moyens suffisants pour orienter leur travail et favoriser leur progrès en cours d'année ; mais de l'autre, on ne veut pas perdre de vue l'unité vivante de la démarche réflexive mise en œuvre en philosophie qui rend indissociable l'apprentissage de l'ensemble des opérations cognitives et discursives qu'elle implique. La question est alors de savoir comment on s'y prend pour analyser et évaluer le degré de maîtrise acquis par les élèves de manière cependant suffisamment précise et fine pour leur donner les moyens d'orienter leur travail en comprenant réellement ce qui est attendu d'eux et quelles sont les démarches (tant sur le plan de la recherche que de l'expression ou de la rédaction) qui leur permettraient de répondre, de manière satisfaisante, à cette attente.

C'est dans la réponse à cette question que ressurgit cependant une divergence essentielle dans les représentations des professeurs :

a) la première représentation conduira à privilégier des exercices ponctuels se proposant de travailler plus particulièrement telle ou telle exigence de la démarche philosophique (par exemple « problématiser », ou « conceptualiser », ou « argumenter », ou « savoir utiliser une référence », ou « un repère », etc.) ou chercheront à invoquer une hiérarchisation des

compétences, voire de la préparation aux épreuves (certains jugeant la dissertation plus difficile, d'autres d'ailleurs, aussi nombreux, l'explication de texte, ce qui justifierait à leurs yeux d'en différer ou d'en retarder l'apprentissage) selon un principe de progressivité censé aller par degrés des tâches estimées plus simples jusqu'aux plus complexes).

b) selon la seconde représentation, les exercices « partiels » sont à concevoir bien plutôt comme des préparations à l'épreuve complète, et ne sauraient donc être conçues de manière ponctuelle et étanche. Il s'agirait alors, en fonction des difficultés dûment observés dans les productions des élèves, de moduler ces exercices en ciblant les objectifs, tant du point de vue de la compréhension de chaque moment essentiel d'une dissertation philosophique ou d'une explication de texte que du point de vue de l'aide à la rédaction (l'une et l'autre étant là encore à la fois distinctes et unies). Le principe de progressivité à l'œuvre dans tout processus d'acquisition ne serait pas dépendant du contenu des savoirs ou des compétences à enseigner (en classes terminales l'enseignement de la philosophie est et se doit d'être, en toutes ses dimensions, *élémentaire*), mais aurait à se moduler en fonction des difficultés rencontrées réellement, et à chaque fois de manière différente, par les élèves⁴.

Bilan : A partir de l'étude des représentations que les professeurs se font de l'acte de faire acquérir et d'évaluer les éléments nécessaires à la compréhension et à la pratique par les élèves de la philosophie, dans les cadres de son enseignement au lycée, on peut relever une correspondance terme à terme entre ces deux difficultés majeures que sont la diversité hétérogène des critères d'évaluation et d'autre part la disjonction, voire l'étanchéité des procédés d'apprentissage pour ce qui est de la *méthode* ; on peut alors situer leur racine commune dans une représentation séparée des deux dimensions de la finalité de l'enseignement de la philosophie en classes terminales, comme le tableau suivant cherche à en donner une image :

Finalité	Méthode	Evaluation
<i>Tendance à la séparation de l'exercice du jugement et de la culture philosophique</i>	<i>Apprentissage séparé des démarches</i>	<i>Exercices ponctuels et fragmentés. Evaluation synchrétique</i>

⁴ Il s'agirait ainsi d'éviter à la pratique de l'évaluation un double écueil, par la mise en œuvre (tant à l'oral qu'à l'écrit) d'un réel équilibre entre une démarche synthétique visant l'unité de la démarche à faire acquérir en l'exerçant (et qui seule peut conférer à l'évaluation dite « sommative » une dimension formative) et une démarche analytique soucieuse d'indiquer et d'expliquer aux élèves les différentes étapes qui doivent être cependant être mises en œuvre dans la position et l'instruction progressive et continue d'un problème philosophique (ce qui permet de ne pas confondre une évaluation à prétention « formative » d'une simple grille de compétences étanches ou isolées).

	<i>Modèle mécanique d'application leçons/exercices</i>	<i>Tendance à :</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>La récitation de cours</i> • <i>L'application de recettes formelles</i>
--	--	---

2. Pratiques en classes, interrogations adressées aux élèves, examen des copies et des travaux de préparation et de correction des devoirs :

Cette seconde modalité de l'enquête a permis de préciser la manière dont la question de l'évaluation des acquis des élèves était intégrée à l'acte effectif d'enseignement. Les visites en classe ont rendu possible de centrer notamment l'observation sur la manière même dont la conception et l'exécution de la leçon permettent (ou non, ou dans une moindre mesure) aux élèves d'y reconnaître la présence en acte des exigences qui sont celles précisément attendues d'eux lors des productions (écrites et orales) qui leur sont proposées.

- **Dans le cadre strict de l'évaluation des acquis**, l'observation ainsi définie de la séance d'enseignement a trouvé en quelque sorte son prolongement naturel dans un questionnement direct des élèves sur leur capacité à restituer la leçon observée, notamment leur aptitude à reprendre à leur compte le problème philosophique directeur de la leçon et/ou l'étape de son instruction qui venait d'en être effectuée ; mais il s'est agi également d'évaluer le degré de compréhension par les élèves des usages qu'ils pouvaient faire des éléments de savoir et de réflexion transmis pour le traitement des autres notions liées au problème qui venait d'être examiné (lorsque la leçon intégrait bien cette dimension du travail philosophique).
- **Dans le cadre de la préparation des élèves aux épreuves (dissertation et explication de texte philosophique)**, on a pu alors élargir cet examen des acquis philosophiques des élèves par la lecture de copies et de leurs corrections, en vue d'examiner cette fois leur capacité à mobiliser les éléments transmis et acquis pour poser et instruire un problème philosophique à chaque fois déterminé dans le cadre des épreuves de philosophie, et ainsi évaluer l'incidence de l'acte d'enseignement sur la préparation des élèves à ces épreuves (dissertation et explication de textes philosophiques).

L'observation des séances d'enseignement et le questionnement des élèves effectué à sa suite sont venus confirmer les premières indications fournies par le travail sur les représentations, dont on vient de dresser le tableau général. Les éléments d'observation collectés dans le cadre de ce dispositif nous ont conduit à distinguer trois types de démarches générales, inégaux du point de vue de l'intégration réelle à l'acte d'enseignement de la vérification et de l'évaluation régulières des acquis des élèves, mais

également (- les deux points étant liés – du point de vue de l'unité substantielle de l'exercice du jugement et de l'acquisition d'une culture philosophique initiale :

1. Un type d'enseignement qui tend à séparer les moments de la transmission des connaissances et ceux de l'exercice du jugement :

Lorsque l'acte d'enseignement tend à séparer, logiquement comme temporellement, le moment de l' « instruction » (entendue alors comme transmission de « contenus de connaissances ») de celui de la vérification et de l'évaluation de ce que les élèves en ont retenu et compris (l'acte de vérification et d'évaluation prenant alors la forme d'exercices partiels de « méthode » et de devoirs complets pensés sur le modèle d'un exercice d'application du cours), on constate :

- concernant tout d'abord **la compréhension de la leçon**, que d'une part, la leçon elle-même prend alors la forme d'un discours peu problématisé, ou explicitant peu la question directrice qui anime et donne sens aux analyses effectuées ; d'autre part, que les élèves, au cours du questionnement qui fait suite à la leçon, ont du mal, voire ne parviennent pas du tout à indiquer quel était l'objet de la leçon, et à en reconstituer aisément et en en donnant les raisons, les moments ou les étapes (on dira qu'on a parlé de cela, puis de cela, de l'expérience par exemple, puis de l'interprétation, mais sans véritablement rendre raison de leur relation). On peut dire qu'ici la leçon tend à prendre la forme d'un court traité (divisé en chapitres) sur une notion, plutôt qu'elle ne cherche à établir un lien analogique avec la dissertation, ce qui distend, dans la conscience des élèves, les moments d'apprentissage en deux temps séparés : ceux de l'instruction et de la réflexion (ici on apprend des contenus ; plus tard, on verra comment les appliquer à une question, le plus souvent proche de celle du cours, l'élève devant alors lui-même opérer la transformation du « traité » en dissertation).
- **Concernant la maîtrise par les élèves des épreuves** : on constate, dans ce premier cas de figure, que les élèves ont alors bien souvent du mal à comprendre l'énoncé d'un sujet de dissertation comme l'indice d'un problème philosophique déterminé, dont ils ont à comprendre et à examiner les raisons et les voies possibles de résolution en usant à bon escient – et dans le cadre du problème posé – de la culture philosophique acquise. Au lieu de cela, les élèves ont tendance à proposer un débat d'opinions, un « copier-coller » d'éléments de cours, et à se contenter de juxtaposer les éléments d'analyses et de connaissances philosophiques qu'ils ont acquis par simple remémoration. Bref, ni le problème philosophique, ni les connaissances acquises et requises pour l'instruire ne font l'objet d'une réelle activité de jugement : il n'est pas rare alors qu'à l'exercice de la dissertation philosophique se substitue une simple récitation de cours. On note en même temps que l'usage du « cours » devient indifférencié : à l'instar de leurs propres productions, le cours en question, ne leur apparaissant plus comme le résultat d'un effort de pensée réellement assumé, n'a pas à leurs yeux besoin d'un auteur, ce qui explique qu'on puisse se référer indifféremment au cours du professeur, ou à tout autre « ressource » trouvée sur internet ou dans des anthologies scolaires. Quant à l'explication de texte philosophique, la lecture des devoirs et des exercices proposés aux élèves pour s'y préparer met souvent en évidence une difficulté à comprendre et à aborder le texte de 10 à 20 lignes dont on leur demande de procéder à l'explication autrement que comme l'illustration d'un thème ou d'une notion du programme. On peut alors

trouver des références à des analyses ou à des positions philosophiques, qui portent trace d'un cours sur telle ou telle notion, mais les traces de « culture » qui peuvent ainsi se rencontrer dans les copies sont rarement mises au service de la compréhension et de l'analyse du texte, de ce dont il est réellement et précisément question dans le texte, du problème philosophique qu'il éclaire en en déterminant les raisons et en les discutant. On peut alors légitimement se demander ce que, une fois l'examen passé, il restera dans l'esprit des élèves d'un cours et d'une « culture » ainsi perçus.

2. Un type d'enseignement qui diminue ou diffère l'apport de l'acquisition d'une culture philosophique à l'expression « spontanée » de la pensée des élèves :

Lorsque l'acte d'enseignement prend au contraire la forme (plus ou moins systématique) d'une enquête cherchant à faire des représentations d'abord « spontanées » des élèves, puis « corrigées » à partir des éléments progressivement introduits par le professeur, le contenu même de la leçon, on assiste alors en cours à un privilège accordé à la lecture de textes courts (souvent sans préparation préalable) à partir de laquelle on demande aux élèves de dégager par eux-mêmes les données d'un problème philosophique ou la position d'une thèse. Si , lors du questionnement des élèves, on constate une facilité plus grande à indiquer quel fut l'objet de la leçon, et à le formuler sous la forme d'une question, en revanche l'aptitude à comprendre les raisons du problème autrement que comme une simple divergence de thèses, voire d'« opinions », se fait rare à nouveau, et plus encore la capacité à mobiliser les éléments des leçons (textes et questions) en vue de saisir les relations entre les notions et toute la portée du problème philosophique examiné (ce qui confère au demeurant une forme squelettique à l'instruction du problème). La systématisation de cette forme d'enseignement, en réduisant le contenu de l'analyse philosophique d'une notion et des problèmes élémentaires qu'elle soulève à une seule question plus ou moins induite par les premières représentations introduites ne permet guère en effet aux élèves, lors du questionnement comme dans leurs copies, un réel approfondissement du problème, et leur rend difficile une exploitation à nouveaux frais de ses éléments d'instruction (utilisation des mêmes éléments d'analyse et de culture, mais dans une perspective différente de celle étudiée), les questions apparaissant alors cloisonnées, et les textes limités dans leur usage à l'illustration de tel ou tel moment d'une leçon. L'étude suivie de l'œuvre pour sa part est alors encore très souvent conçue par les élèves comme un exercice purement « scolaire » et n'étant utile que pour une éventuelle épreuve d'oral, ce qui en fait disparaître tout autant son intérêt pour la compréhension de ce qu'est une authentique culture philosophique que pour l'instruction du jugement réfléchi des élèves qui ne voit plus dans l'œuvre ou les œuvres étudiées la source vive à laquelle puiser pour comprendre et traiter les problèmes philosophiques majeurs inhérents à bien des notions du programme.

La position et l'instruction des problèmes philosophiques soulevés soit par les sujets de dissertation, soit par le texte philosophique, apparaît alors trop souvent négligée, faute d'acquisition d'une culture philosophique permettant son analyse, sa conceptualisation et sa discussion argumentée, souvent recouverte par une « rhétorique » un peu formelle (en recherche de « transitions » plus ou moins artificielles, et rarement compréhensibles par les élèves), comme si le sujet proposé au jugement réfléchi et instruit des élèves devait de toute force entrer dans des cadres rigides et plus ou moins stéréotypés. Plutôt que de doter les élèves d'une culture et d'une réelle technicité (issue d'une réflexion formative sur *les règles*

que l'on peut se donner pour s'assurer tout au long de ses productions de l'adéquation entre ce que l'on tente d'élaborer et les objectifs proposés), les devoirs semblent souvent ici vouloir répondre à des *recettes* qui précèdent la lecture de l'énoncé du sujet ou l'examen du texte (confusion entre règle et recette, qui, il faut bien le dire, est par ailleurs monnaie courante dans les ouvrages dédiés à ce point sur le marché scolaire).

3. Un type d'enseignement qui cherche à doter les élèves, en même temps et l'une par l'autre, d'une culture philosophique et de la capacité à exercer l'activité du jugement libre et réfléchi :

La forme d'enseignement qui, aussi bien au vu de l'examen de copies que lors du questionnement direct des élèves, est apparu comme donnant les meilleurs résultats, est celle qui, s'écartant d'un exposé thématique (cf. type 1) tout en n'en réduisant pas l'examen notionnel à la juxtaposition de questions ponctuelles (cf. type 2), cherche à conférer à chaque leçon la forme explicite de l'instruction d'un problème philosophique élémentaire, mettant progressivement en place le réseau des relations que, au sein des problèmes philosophiques rencontrés, chaque notion entretient avec les autres notions du programme. L'acquisition par les élèves de cette double aptitude paraît au cours de l'enquête en corrélation constante avec une pratique enseignante qui, non à des moments séparés mais à chaque heure de cours, **met en œuvre** et **explicite** toutes les compétences, *mais aussi les seules*, attendues institutionnellement des élèves : expliquer ce qui fait la consistance d'un problème (les raisons pour lesquelles il se pose nécessairement) et procéder à son instruction en tentant d'y répondre de manière justifiée. A chaque fois en effet qu'a pu être observé un acte d'enseignement mettant réellement et régulièrement en pratique de la part de l'enseignant une démarche réflexive sur ses propres leçons, on constate, tant du point de vue de la compréhension des connaissances et des problèmes philosophiques que de la qualité des productions des élèves, de bien meilleurs résultats. L'intégration à l'acte d'enseignement d'exercices réguliers d'évaluation des acquis des élèves (du questionnement régulier des élèves sur les leçons à la mise en place d'exercices invitant à leur tour les élèves à cette même démarche sur leurs propres productions, à commencer par la rédaction et l'exploitation en classe de leurs propres cahiers de cours) a donc incontestablement un effet positif majeur sur la qualité de la préparation des élèves à la dissertation et à l'explication de texte philosophique. Quelles que soient par ailleurs les inégalités de condition liées à la diversité sociale des élèves (notamment du point de vue de leur accès aux dimensions de la culture, pas seulement philosophique au demeurant), c'est de la *familiarité* des élèves avec cet effort de réflexivité tout au long de l'instruction que dépend en premier lieu, selon les données observées, la plus ou moins grande maîtrise par les élèves des acquis (tant du point de vue des connaissances que des compétences) nécessaires à la compréhension des éléments de chaque leçon comme à la réussite aux épreuves de philosophie que sont la dissertation et l'explication de texte.

Si l'on fait donc le bilan des résultats observés en liaison avec cette troisième forme d'enseignement de la philosophie, on constate, **du point de vue tout d'abord de la vérification de la compréhension des contenus de la leçon** (observations liées au questionnement des élèves), que les élèves sont capables :

- d'indiquer les moments principaux de la leçon comme autant d'étapes d'une tentative raisonnée de résolution de problème (par exemple, comment, à partir d'une introduction qui dégage et éclaire les raisons constitutives d'un problème inhérent à la notion ou au groupe de notions étudiées, on est passé à l'élaboration d'une première réponse possible ; ou bien

de la production d'une première objection, obligeant une reprise critique de la première thèse, à la nécessité de réélaborer la première thèse, voire de la contredire et d'être ainsi conduit à la formulation d'une nouvelle position, etc.).

- de mobiliser les éléments d'analyse et de réflexion acquise en cours (et c'est notamment très perceptible pour l'exploitation des textes courts et de l'œuvre étudiée de manière suivie) pour les mettre au service de l'examen de plusieurs notions du programme, ou d'une même notion selon des problématiques différentes.

Du point de vue enfin de la préparation aux épreuves (lecture des productions d'élèves), on constate un lien très fort entre la maîtrise des exigences de la dissertation et de l'explication de texte philosophique et ce type d'enseignement, qui les prépare en réalité directement à ces épreuves par la manière même dont les leçons sont élaborées et conduites, en unissant fortement la culture philosophique à l'exercice réfléchi du jugement. Les dissertations évitent ainsi bien plus souvent le « hors-sujet », et, contrairement à des exposés purement doxographiques (type 1) ou des applications mécaniques de recettes ou de conseils seulement formels (type 2), savent exploiter de manière plus vivante et plus cohérente (en les mettant au service de l'examen du problème posé) analyses conceptuelles et connaissances des doctrines et des auteurs. Les explications de textes (en séries générales et plus encore en séries technologiques où la rédaction de l'explication est guidée par un ordre des questions) parviennent là encore bien plus fréquemment à comprendre le lien qui unit et associe, au sein d'un seul et même travail d'*explication* de texte *philosophique* (qui donc expose les données d'un problème en vue d'en proposer une réponse, et s'offre ainsi nécessairement à la discussion), la compréhension synthétique de la thèse et de l'organisation générale de l'œuvre qu'elle commande, celle, analytique, de l'ensemble de ses éléments signifiants (qui permet de s'assurer de la compréhension de la première tout en l'enrichissant), celle enfin de la détermination de la pertinence et de la portée philosophique de la réponse apportée au problème philosophique soulevé par le texte, par sa mise en perspective et sa discussion. Une fois de plus la différence est marquée entre ces explications et celles induites par les deux premiers types d'enseignement (paraphrase plate plus ou moins recouverte d'une « mise en forme » préfabriquée – en corrélation plus fréquente avec le type 2 – ou « commentaire » extérieur au problème et à l'idée générale du texte permettant une récitation de tout ce que l'on sait sur ce que l'on croit être le « thème » du texte – erreur plus fréquemment associée au type 1 d'enseignement).

Ainsi, loin de pouvoir corroborer l'opinion fréquemment énoncée selon laquelle les épreuves actuelles de philosophie seraient inadaptées au « public » que constitueraient les élèves d'aujourd'hui (ce qui ne correspond d'ailleurs pas aux résultats des élèves, beaucoup plus nuancés et qui attestent de réelles différences dans la qualité des productions des élèves tout au long de l'année scolaire comme aux épreuves de l'examen), la présente enquête permet plutôt de mettre en évidence le rapport de la réussite ou de l'échec des élèves aux

épreuves de philosophie aux formes et conditions d'apprentissage qui leur sont proposés tout au long de l'année. Les divers types d'enseignement que nous avons pu distinguer ne préparent pas aussi directement et adéquatement aux épreuves mêmes du baccalauréat (indépendamment de la qualité philosophique intrinsèque du cours dispensé), et ces différences dans la préparation aux épreuves n'est pas indépendante du degré d'intégration aux leçons de l'évaluation régulière et réellement formative des acquis des élèves.

On peut, pour finir, proposer un schéma illustrant la corrélation entre ces trois types d'enseignement et la question de l'évaluation des acquis des élèves :

Type d'enseignement	Méthode	Résultats observés
1. Leçons en forme de traités séparés pour chaque notion	Devoirs comme transformations du chapitre en question de cours	Difficulté à mobiliser les connaissances même exposées en cours en vue de la position et de l'instruction d'un problème
2. Examen des notions par l'instruction d'une question	Devoirs d'application (question du cours)	a) difficulté à transférer les éléments du cours en faisant varier les problèmes liés à chaque notion b) difficulté pour approfondir l'instruction des questions en usant d'une culture philosophique suffisante
3. a) Modèle problématisant pour chaque leçon (c'est-à-dire visant la position et l'instruction d'un problème philosophique inhérent à chaque notion) b) situation de chaque leçon dans l'économie générale des champs de problèmes du programme	a) Démarche d'explicitation du travail effectué dans chaque leçon b) Exercices réflexifs sur le cours proposé aux élèves	a) Meilleure compréhension du lien exercice du jugement réfléchi/culture philosophique b) Articulation effective entre les leçons et la préparation des élèves à la dissertation et à l'explication de texte philosophique

3. Évolution de l'enquête sur les acquis des élèves et intégration du questionnement des élèves à la démarche « classique » d'inspection :

La question de la vérification des acquis des élèves est apparue de plus en plus consciemment au cours du travail mené – là réside sans doute l'un de ses traits les plus positifs - non comme un simple point de métier parmi d'autres, mais comme une dimension essentielle de l'acte d'enseignement, dont l'intégration plus grande encore à la pratique professionnelle pourrait constituer un point majeur de progression. La réflexion sur la vérification des acquis et sur son intégration à l'acte commun d'apprendre a ainsi été amené à jouer dans les deux académies dont j'ai la charge un rôle de principe directeur tout aussi bien, comme on l'a vu, pour les questions définissant la structure et la mise en œuvre en classe des leçons de philosophie élaborées par le professeur en vue de favoriser chez les élèves l'exercice du jugement à la fois personnel et cultivé, que celles portant sur le travail des élèves (qui englobe la question des instruments réflexifs dont on pourrait davantage doter les élèves sur chaque leçon et sur l'ensemble du cours de philosophie en vue d'améliorer sensiblement l'usage réfléchi qu'ils peuvent en faire régulièrement en classe, en commençant par la rédaction et la structuration de leurs prises de notes).

Cette même préoccupation de la vérification des acquis favorise également une meilleure compréhension des objectifs tant des exercices partiels que des devoirs complets, et ainsi en éclaire l'articulation, les élèves étant mieux en mesure de saisir ce qui à chaque fois est précisément attendu d'eux, et ce non seulement le jour des épreuves d'examen, mais tout au long de l'année. Il ne s'agit donc pas, on le voit, de proposer, encore moins d'imposer, un modèle dogmatique et impérieux d'enseigner, mais au contraire d'inviter les professeurs à assumer pleinement leur liberté pédagogique en intégrant toujours plus à leur pratique d'enseignement les conditions qui favorisent également *chez leurs élèves* l'exercice et la culture du jugement libre et réfléchi, en les invitant à s'approprier pleinement leurs connaissances philosophiques et le sens des problèmes qui les animent, et en les mettant ainsi à distance de toute forme de soumission à des règles mécaniques « standard » ou à la simple reproduction d'exposés dogmatiques.

Au-delà enfin du travail mené en classe, ce même souci a une fonction non négligeable de modération et de régulation des travaux des commissions d'évaluation des copies d'examen, en obligeant chacun à se recentrer sur les exigences des épreuves du baccalauréat et à les distinguer de celles qui relèveraient de choix subjectifs personnels. Le travail du professeur tout au long de l'année, et celui de l'examineur lors des épreuves du baccalauréat, sont ainsi mis en situation d'implication réciproque et de mise en cohérence.

La prise de conscience, tant par l'inspecteur que par les professeurs, de l'importance de cette dimension du métier d'enseignant de philosophie nous a conduit, au-delà même de sa prise en compte dans les stages de formation continue ou les actions d'animation pédagogique, à intégrer au temps même de l'inspection individuelle un des aspects majeurs du travail mené jusqu'ici sur la base du volontariat : le temps de questionnement des élèves faisant suite immédiate à la leçon observée. Bien que l'on ne puisse, pour des raisons de temps maximal à consacrer à chaque inspection, envisager une transposition directe à l'activité d'inspection de l'ensemble des protocoles utilisés lors de l'enquête, il est par contre tout à fait possible de moduler le temps dévolu au questionnement des élèves afin de l'intégrer à l'heure d'entretien individuel. Le déroulement de l'inspection individuelle obéit ainsi, à chaque fois que cela est possible (c'est-à-dire à chaque fois qu'est prévue à l'emploi du temps des élèves une séance de deux heures d'enseignement consécutives), au schéma suivant :

- observation de la leçon : 1H

- questionnement des élèves sur la leçon (en présence et avec le concours du professeur) : 15minutes
- entretien individuel 45 minutes).

Deux remarques préalables à la présentation de quelques exemples des types de questions adressées aux élèves sont nécessaires : en premier lieu, il est important d'indiquer que ce nouveau déroulement de l'inspection individuelle, ainsi que les raisons qui le justifient, ont été explicitement présentés aux professeurs lors des journées d'animation pédagogique, puis rappelés à l'occasion de la lettre de rentrée ; non seulement cela n'a pas heurté les professeurs, mais il semble même que le fait que cette démarche s'adresse désormais à tous les professeurs de philosophie d'une académie a permis d'éviter tout risque de malentendu ou de suspicion concernant le premier moment de l'enquête qui s'adressait d'abord à des professeurs volontaires. En second lieu, il convient de remarquer que, loin d'être compris comme un empiètement arbitraire sur le temps de l'entretien individuel, le quart d'heure dévolu au questionnement des élèves à la suite de la leçon observée contribue à renforcer la dimension proprement professionnelle de l'entretien, étant le plus souvent vécu comme offrant au professeur et à l'inspecteur un point de départ partagé sur lequel peuvent se croiser et dialoguer plusieurs analyses réflexives. Loin de se surajouter artificiellement à l'entretien ou de s'y substituer, le temps de questionnement des élèves oriente d'emblée l'entretien sur un acte d'enseignement suffisamment dégagé des représentations subjectives et affectives (qu'elles soient colorées de complicité ou de suspicion) pour avoir la consistance d'un réel objet commun.

La nécessité de limiter à un temps bref le moment des questions adressées aux élèves sur la leçon implique celle de resserrer, de concentrer le questionnement sur l'essentiel : en ce sens on peut dire que, du point de vue de la méthode, cette « nécessité » s'est vite transformée en « vertu ». Ce resserrement des questions adressées aux élèves permet en effet de mettre davantage encore l'accent sur ce qui est, tant du point de vue philosophique que pédagogique, l'essentiel attendu d'un enseignement de la philosophie en classes terminales : *la compréhension des raisons qui confèrent à un problème à la fois sa réalité et sa spécificité philosophique, ainsi que le mouvement rationnel qui, à partir de la manière suffisamment précise dont a été posé le problème lui-même, permet de procéder à son instruction progressivement ordonnée.* Avant de conclure sur le triple bénéfice qu'il nous semble pouvoir être retiré de cette intégration du questionnement élèves à l'acte d'inspection, donnons quelques exemples (liées à des inspections récentes – premier trimestre de la présente année scolaire) permettant de se faire une idée du type de questions adressées aux élèves et de leurs liens à l'objectif présenté.

Exemple 1 / Leçon observée : leçon du professeur sur la conscience autour de la question : « La conscience me permet-elle de savoir qui je suis ? »

Première série de questions adressées aux élèves à la suite de la leçon du professeur : *Sur quoi portait la leçon*⁵ ?

Premières réponses : « On a parlé de la conscience. – On s'est demandé ce qu'est la conscience, ce que veut dire « je ».

Reprise de la première question et des premières réponses en vue de vérifier la capacité des élèves à préciser l'objet de la leçon, notamment celle de comprendre cet objet non comme un simple « thème », mais comme la mise en évidence d'un problème philosophique directeur, donnant sens et cohérence à l'examen de la conscience comme notion

⁵ Les questions posées sont écrites en bleu, les réponses des élèves en vert.

philosophique. Retour à cette fin sur des éléments de la leçon du professeur afin de vérifier si et ce que les élèves en ont compris : faut-il faire une distinction entre « avoir conscience de quelque chose » et « être une conscience » ? Quelle différence faites-vous entre la question « Que suis-je ? » et la question « Qui suis-je ? » Difficultés des élèves à expliquer ce qui a été présenté dans la leçon comme des distinctions premières. Par contre, les élèves parviennent plus clairement à repérer le problème de la leçon comme celui de la « permanence du sujet » en le formulant ainsi : « comment penser l'identité de la conscience si en même temps il y a une multiplicité et un changement incessant de nos états de conscience ? »

Deuxième série de questions portant sur le mouvement progressif de la leçon : *Quel est le point de départ de la leçon ? Qu'a-t-on commencé à analyser ? Pour procéder ensuite, et pourquoi, à quel examen ? Finalement à quoi aboutit-on, (qu'a-t-on appris) à la fin de la leçon ?*

Réponses des élèves : « on a commencé d'abord à définir la conscience comme une série d'états de conscience. On a qualifié cette conscience d' « empirique » et le professeur ayant tracé un schéma au tableau, on a placé cette conscience en bas du tableau, en la représentant par une série de points pour illustrer le caractère multiple des états de conscience. »

« Puis on a fait l'hypothèse d'une conscience une cette fois, assurant la permanence de la conscience de soi. On l'a placée alors en haut du schéma, et on l'a représentée comme le point vers lequel convergent tous les points de la conscience empirique. »

Reprise du questionnement (afin de vérifier pour finir la compréhension globale de la leçon) :

Finalement alors, nous serions dotés de deux consciences, ou d'une seule ? Pouvez-vous expliquer la relation entre ces deux déterminations de la conscience ?

Les réponses des élèves montrent ici un réel embarras, que certains avaient d'ailleurs manifesté au cours même du déroulement de la leçon en interrogeant précisément le professeur sur ce point (remarque élève : « la conscience « d'en haut », si elle est extérieure à la conscience « d'en bas », est-ce que loin d'unifier notre conscience de soi, elle ne va pas faire encore qu'il y ait une pluralité de « je » en un même moi ? »). Les élèves sont plus à l'aise par contre quant il s'agit simplement de restituer un terme (comme celui, par exemple, d' « aperception », dont on s'assure d'abord de la compréhension minimale par une question portant sur la manière dont il faut l'écrire (en un ou deux mots)).

Bilan effectué avec le professeur en début d'entretien : Le professeur est sensible à la difficulté finale des élèves à comprendre vraiment la leçon essentielle dont il voulait les instruire sur la conscience de soi. Tout en dégageant les éléments positifs de la leçon, ce que les élèves ont compris et sont réellement capables de mobiliser à propos, il est également plus aisé de revenir avec lui, toujours sur la base des indications fournies par l'interrogation adressée aux élèves, sur les raisons qui peuvent rendre compte des difficultés rencontrées par les élèves. Pour ne citer ici que les plus importantes :

- mieux prévenir les élèves du risque de confondre un ordre chronologique de présentation avec l'ordre logique d'exposition du problème. Ici, comme on a commencé à définir la conscience comme un série d'états de conscience pour faire surgir la nécessité d'une réflexion sur ce qui peut permettre à la conscience de soi de se penser comme une identité à travers la série de ses états de conscience, les élèves comprennent (en termes temporels plutôt que logiques) que nous sommes d'abord des états de conscience multiples et divers,

d'où surgirait ensuite (mais dont on ne sait où) une sorte de supra-conscience qui permettrait d'unifier les premiers.

- éviter de substituer à la vérification de la compréhension par les élèves du *sens* même de la question examinée une vérification de la mémorisation de certains termes introduits (on acquiert alors peut-être le mot, nullement l'idée).

- inversement, ne pas croire toujours possible, et encore moins souhaitable, de différer l'apprentissage des concepts qui permettent de fixer de manière précise à l'esprit l'objet même dont il est question. La « conscience » reste finalement dans la leçon un terme polysémique, faute d'en préciser davantage le statut et au moins de commencer à travailler le sens philosophique de la notion de « sujet » pour éviter une assimilation de termes encore imprécis comme le « moi », le « je », la conscience de soi », les « états de conscience ».

Exemple 2/ Leçon sur la liberté à partir de deux textes de Hobbes (*Léviathan*, chapitres 6 et 21) :

Première série de questions portant sur l'objet même de la leçon : *Sur quoi portait la leçon d'aujourd'hui ? Quelle question a été examinée ?*

Les réponses des élèves citent l'une ou l'autre de ces notions comme l'objet de la leçon, en ordre dispersé : « -*Sur la liberté chez Hobbes. – Sur la raison, mais aussi sur la décision. – Sur la liberté dans le champ de l'action, car ce n'est pas une simple idée. »*

Alors même que le contenu de la leçon était philosophiquement substantiel, les élèves ont un peu de mal à répondre, à déterminer avec précision ce qui était en question dans cette leçon. C'est que la présentation initiale du professeur n'est pas dénuée d'une certaine ambiguïté (reprise en entretien) : si le texte du chapitre 21 est présenté comme support d'un examen philosophique du sens de la notion de liberté (distinction liberty / freedom), le chapitre 6, dont l'examen occupe l'essentiel de la leçon, est présenté pour sa part comme étudiant trois autres notions : la raison, la volonté et l'appétit. L'absence finalement du dégagement d'un premier problème philosophique directeur, animant et donnant sa cohérence à l'ensemble des éléments de savoir et d'analyse transmis tout au long de la leçon, ne permet pas alors aux élèves d'énoncer clairement les rapports que ces notions entretiennent effectivement entre elles, au sein de l'examen d'une question directrice.

Deuxième série de questions portant sur le déroulement progressif et ordonné de la leçon : *même type de questions que pour l'exemple 1.*

Réponses élèves : « *on a étudié la thèse de Hobbes sur la liberté. – Dans le premier texte Hobbes montre que la liberté ne consiste pas à penser ce que l'on veut. – C'est le plus fort désir, ou « appétit », qui nous détermine. – dans le deuxième texte, Hobbes montre que la liberté est un pouvoir d'action. »*

Là encore les réponses des élèves, si elles permettent de mettre en évidence la compréhension de deux enjeux explicites de la leçon du professeur (premièrement, mettre en évidence que l'idée de liberté ne saurait se contenter d'admettre comme allant de soi qu'elle consisterait en une capacité immédiate de « penser ce que l'on veut », tant en tout cas que cette notion de volonté n'a pas été elle-même éclairée ; deuxièmement, inviter à réfléchir la liberté non dans le seul domaine de la délibération mentale entre plusieurs possibles, mais également du point de vue de l'action), révèlent un réel embarras quand il s'agit de reconstruire avec précision les étapes de l'instruction du problème soulevé, et par conséquent, celles qui ont scandé le déroulement de la leçon. Ce point met en relief également une seconde difficulté, liée d'une part à l'usage de textes courts qui finissent, dans l'esprit des élèves par recouvrir, sinon se substituer à la question censée animer la

leçon, d'autre part à la raison explicitement évoquée par le professeur du choix de la référence : prendre le contre-pied d'une « conception philosophique traditionnelle » renvoyant la liberté à la raison plutôt qu'à l'appétit, à la pensée plutôt qu'à l'action, au libre-arbitre plutôt qu'à la délibération (conçue comme calcul des conséquences des différents appétits ou aversions). Les questions adressées aux élèves mettent bien en évidence cette difficulté : les élèves ne peuvent pas s'appuyer sur cette prétendue remise en question d'une première conception de la liberté, puisque celle-ci n'a pas encore été étudiée, ce qui ne leur permet guère de saisir une progression dans la démarche d'instruction du problème et les conduit même à finalement perdre de vue la dimension problématisante de la leçon au profit d'une séance d'enseignement qui leur apparaît alors comme l'exposé d'une thèse d'un philosophe sur la liberté.

Reprise du questionnement (afin de vérifier la compréhension globale de la leçon) : *Finally, quelle conception ou définition de la liberté peut-on dégager de cette première analyse ?* Reprise, sur ce point, d'un moment de la leçon, centré sur ce passage du texte de Hobbes : « On appelle cela délibération, parce que c'est le fait de **mettre fin** à la liberté que nous avons d'accomplir ou d'omettre conformément à notre appétit ou notre aversion ». Deux questions sont posées aux élèves : a) *cela signifie-t-il que la délibération met fin à notre liberté ?* Finissant (non sans hésitation) à répondre négativement, b) *qu'est-ce alors que cette « liberté d'accomplir ou d'omettre » qui serait antérieure à la délibération ?* Là encore, quelques élèves réfléchissent ici par delà ce qui a été expressément formulé dans la leçon pour se demander s'il : « - ne faudrait pas alors distinguer entre deux significations de la liberté : celle existant avant la délibération, et celle que rend possible la décision et l'action. »

Bilan effectué avec le professeur en début d'entretien : ce que les élèves ont perçu et réellement saisi de la richesse de la leçon ne se situe précisément pas là où le professeur le pensait et l'espérait. Le professeur, très intéressé par la démarche, en convient et en tire lui-même les leçons. Les éléments les mieux compris par les élèves n'ont pas porté sur l'objectif que s'était fixé explicitement le professeur (réflexion sur le sens de la notion de liberté) mais plutôt sur une certaine conception de la raison (comme calcul des conséquences). Les élèves ont bel et bien acquis quelques connaissances, mais ils ont bien du mal à comprendre ce que, au bout du compte, on peut en retirer pour éclairer la liberté : notamment l'idée que cette analyse proposait non pas seulement une thèse négative (opposition au « libre arbitre ») mais un approfondissement de la liberté non comme simple ballottement entre différents appétits mais comme capacité à délibérer pour agir – tout en laissant pour l'heure encore ouverte la question de savoir si cette délibération pouvait se réduire à un effet résultant d'un jeu de puissances, ce qui aurait entraîné un rebondissement du problème et la nécessité d'une poursuite de l'examen dans la leçon suivante, permettant ainsi aux élèves eux-mêmes d'en comprendre les raisons).

Exemple 3/ deuxième leçon d'un cours sur l'histoire. Question générale : Peut-on se passer de l'idée d'une rationalité à l'œuvre dans l'histoire ?

Première série de questions : *Sur quoi portait la leçon ? De quoi était-il question ?*

Réponses premières : « de la conception hégélienne de l'histoire (le professeur ayant fait appel, à un moment de la leçon, à un extrait de *La raison dans l'histoire* de Hegel).

Reprise de la question pour revenir à la mise en évidence du problème philosophique examiné. (« Soit ; mais pourquoi, en lien avec quelle interrogation sur l'histoire ? ») C'est

finalement les réponses des élèves à la deuxième série de questions qui vont leur permettre de le préciser.

Deuxième série de questions portant sur le déroulement méthodiquement ordonné de la leçon :

Cette fois les élèves parviennent à répondre de manière claire et précise : « on a d'abord rappelé (et de fait, le professeur a d'abord invité les élèves à faire eux-mêmes, et fort bien, un rappel des points essentiels de la leçon précédente, notamment de la question dégagee à partir du problème du lien entre deux sens du terme d'histoire) que la constitution par l'historien d'un « récit » historique en vue de connaître (« ou de comprendre ») les événements passés supposait que le cours de l'histoire ne soit pas totalement « absurde ». Mais alors comment peut-on se représenter un tel cours ? « -On est parti d'une première hypothèse : ce cours de l'histoire serait constitué d'un enchaînement mécanique d'événements tragiques, de sorte que l'histoire serait « un champ de ruines » (première évocation de l'extrait d'un texte de Hegel), condamné à « un éternel recommencement ». Puis on s'est demandé si cette première hypothèse n'était pas un point de vue trop partiel : n'y a-t-il pas autant d'éléments positifs que négatifs qui surgissent dans l'histoire ? Peut-être peut-on même penser qu'il faut que des « choses meurent » pour que d'autres, « nouvelles », apparaissent. » Cela vous a conduit à envisager le devenir de l'histoire selon une nouvelle perspective ? « - Oui ; finalement l'histoire ne serait pas le lieu seulement d'un changement ou d'un retour cyclique des mêmes tragédies, mais d'une évolution ; - le lieu d'un progrès. » Evolution et progrès sont-ils cependant des termes synonymes ? - ... (un blanc ici). « -Enfin, Hegel fait état d'une nouvelle perspective : jusqu'ici nous avons pensé l'ensemble des événements historiques comme ayant comme cause majeure les passions. Mais il y aurait dans l'histoire une autre puissance, une « Raison » ou un « Esprit » qui explique l'histoire, non pas ses « causes », mais par ses fins ; - les « fins ultimes » qu'elle ou il poursuivrait. »

Reprise du questionnement élèves visant à vérifier ce que les élèves ont compris de la dernière « perspective », usant des termes d'Esprit ou de Raison, ainsi que de la distinction introduite par le professeur entre « cause » et « fin » (distinction au demeurant assez confuse dans la leçon elle-même). Les élèves ont du mal à répondre, la leçon (et moins encore l'extrait choisi de Hegel, qui sur ce point, ne fait qu'exposer la thèse sans apporter pour l'instant les éléments pouvant servir à sa démonstration) ne pouvant guère les y aider. Tentant malgré tout des hypothèses (« cette fin ultime, c'est peut-être l'Humanité ; - c'est une fin à long terme, qui dépasse les passions individuelles ») l'interrogation permet aux élèves de dégager une distinction de perspectives sur l'histoire (à l'échelle des acteurs individuels ou d'une logique plus générale, mais dont on ne sait si elle « dépasse » ces acteurs, ou encore si elle est immanente aux événements ou l'expression d'une « transcendance »).

Bilan effectué avec le professeur en début d'entretien : le professeur constate l'écart entre ce qu'il a cherché à faire (et en partie cependant réussi) : amener les élèves à comprendre pourquoi l'esprit cherche à conférer sens et cohérence à l'histoire malgré le spectacle premier d'un apparent désordre, et les réponses premières des élèves qui semblent surtout avoir retenu de la leçon qu'elle était l'exposition d'une thèse doctrinale. Après avoir indiqué cependant les moments où les élèves parviennent bel et bien à mettre en évidence cette question et à en indiquer les raisons, nous pouvons revenir ensemble sur un certain nombre de points de la leçon qui peuvent rendre compte des difficultés rencontrées par les élèves (formulations encore trop indéterminées, notamment sur ce qui touche à la notion même de

raison et de rationalité, tantôt entendue comme simple condition de possibilité d'une intelligibilité des phénomènes, tantôt comme une puissance spirituelle à l'œuvre dans l'histoire, mais qui est ici simplement suggérée de manière quasi magique ; mauvaise distinction entre cause et fin, qui obscurcit le sens de la question plutôt qu'elle n'aide réellement les élèves à la comprendre ; usage enfin assez inutile de l'extrait hégélien, ou prématuré : il faudrait d'abord avoir transmis aux élèves dans une véritable leçon les éléments d'éclairage nécessaires à l'appropriation de cette référence pour pouvoir ensuite, par exemple en vue d'une vérification de la compréhension des élèves, leur donner à lire et à expliquer l'extrait).

Exemple 4 / leçon en série L sur bonheur et « religion » à partir de l'étude de la Lettre à Ménécée d'Epicure.

Question 1 et reprises : « Sur quoi portait la leçon d'aujourd'hui ? - On a parlé de la superstition. – De la superstition chez Epicure. Soit. Mais pour quelle raison avez-vous interrogé la notion de superstition, et que peut-on entendre par ce terme ? - Parce qu'on étudie La lettre à Ménécée d'Epicure. – La superstition, c'est la crainte des dieux – du châtement par les dieux après la mort – la crainte des enfers ». Une élève cependant finit par retrouver le lien de la leçon avec la question et la notion du programme actuellement à l'étude, en remobilisant les acquis des leçons précédentes : « - On s'interrogeait sur le bonheur. Or vivre dans la crainte des dieux peut nous empêcher d'être heureux. – On l'avait vu aussi avec Spinoza. »

Question 2 et reprises : « Que fait alors Epicure ? Comment s'y prend-il pour remettre en question cette crainte du châtement divin ? Remet-il en question l'existence même des dieux ? - Non ; il considère que les dieux ne s'occupent pas des hommes (des affaires humaines). Pour quelle raison ? - Parce qu'ils sont parfaits – ils n'ont pas de besoin. Donc ? – ils ne s'occupent que d'eux. »

Question 3 et reprises : On cherche alors à évaluer de manière plus précise la réelle compréhension de l'analyse épicurienne, c'est-à-dire à la fois de savoir si les élèves (tous les élèves de la classe, et non seulement ceux qui répondent le plus fréquemment au professeur) ont compris les propos d'Epicure autrement que comme une opinion plus ou moins arbitraire que l'on se ferait sur la nature des dieux, et si notamment (car ces éléments faisaient partie de ce que la leçon du professeur a cherché explicitement à éclairer) les élèves pouvaient reprendre à leur compte le lien logique que tente d'établir Epicure entre l'idée d'indifférence des dieux à l'égard des affaires humaines et celles d'autarcie et de perfection divine, qu'il faudrait parvenir à concevoir d'une manière suffisamment épurée des représentations anthropomorphiques que nous pouvons nous en faire. « Si Epicure considère qu'il faut libérer l'homme de la crainte liée à certaines représentations qu'on se fait des dieux et de leurs pouvoirs, que c'est là une condition nécessaire à notre bonheur, pourquoi ne nie-t-il pas purement et simplement l'existence des dieux ? Ne serait-ce pas une solution bien plus simple ? - Non, parce qu'il y a en nous une idée de dieu. Soit. Vous vous souvenez du terme qui a été utilisé pour la désigner ? – Une « prénotion ». Bien ; mais on pourrait encore dire que cette idée ou prénotion de dieu que je rencontre en mon esprit est elle-même le résultat d'une fiction, un effet de mon imagination, ou de ce qu'on m'a enseigné (référence dans la leçon à Homère, dont l'*Odyssée* est examiné en cours de lettres). Ne peut-on pas alors distinguer entre une idée vraie de dieu et des idées fictives, et à partir de là la distinguer de ce que vous m'avez dit s'appeler « superstition » ? Mais alors, comment opérer cette distinction ? A quoi je vais pouvoir reconnaître que telle ou telle « idée » ou représentation que je me fais des dieux ne peut pas être vraie ? – Quand je lui

attribue des passions, de la colère par exemple. Oui ; pourrait-on dire plus généralement : quand je le représente à mon image ? Comment dans la leçon ce type de représentations a été qualifié ? – un blanc ici ; les élèves ont bien mémorisé, et même notés dans leur cahier le terme d' « anthropomorphisme », mais il semble qu'ils n'en ont pas saisi le lien avec le fait ici d'attribuer aux dieux des passions humaines ; (l'anthropomorphisme, avant cette reprise, signifiant pour eux seulement une image au sens littéral du terme, une représentation figurée des dieux sous les traits physiques – et non psychologiques - d'un corps ou d'un visage humain). A partir de là, reprise : « Bien. Maintenant, au cours de la leçon, vous avez été nombreux à faire part de votre étonnement devant cette conception de ou des dieux, qui ne s'occuperaient pas des affaires humaines. Vous avez fait la remarque suivante : Mais alors ces dieux ne sont pas de vrais dieux, ils ne servent à rien. » Or si on cherche maintenant à appliquer à cette représentation ce qui vient d'être rappelé des représentations anthropomorphiques des dieux, que diriez-vous de cette idée selon laquelle les dieux doivent nous servir, ou nous être utiles ? « - Ah oui ! C'est peut-être encore anthropomorphique. – Reste que si c'est vrai, ces dieux sont égoïstes. D'ailleurs chez Epicure (reprise par le même élève d'une remarque qu'il avait déjà faite en cours de leçon, à laquelle il avait été répondu de manière très brève) sa conception du bonheur, même chez les hommes, n'est-elle pas égoïste ? Reprise du questionnement, cette fois sur la question du bonheur : « Mais qu'entendez-vous exactement par égoïsme ? Toute recherche du bonheur n'est-elle pas « égoïste » ? Les élèves, d'abord surpris qu'on puisse se poser cette question (et certains qui n'avaient jusqu'ici jamais pris la parole, mais qui manifestement portaient cette question en eux-mêmes, sont satisfaits qu' elle soit explicitement posée, et qu'on se demande si et à quelle condition l'égoïsme peut être considéré comme un défaut) participent dès lors à la réflexion (« -on est bien obligé de se soucier de soi – de satisfaire nos besoins ») et finissent par distinguer l'égoïsme, entendu comme passion exclusive portée au seul moi et le souci légitime de soi, nous conduisant nécessairement – précisément parce que nous ne possédons pas l'autarcie divine, à chercher à satisfaire nos besoins et certains de nos désirs. Que de ce fait, selon la fine remarque d'une élève, la référence à l'autarcie divine puisse aussi servir de « modèle » à notre propre recherche du bonheur sans cependant nous confondre avec les dieux semble être désormais davantage intelligible de tous (dans la leçon, une remarque du même ordre faite par la même élève avait trop vite été écartée, la réponse apportée s'étant contentée d'insister sur la différence entre nature humaine et divine, ce qui ne permettait pas d'entendre suffisamment l'intuition juste de cette remarque).

Bilan conjoint opéré en début d'entretien avec le professeur : assez bonne compréhension globale de la leçon par les élèves, notamment de la critique opérée par Epicure d'une crainte superstitieuse des dieux. Par contre, et en dépit d'un rappel opéré par le professeur en début de leçon (il serait donc sans doute souhaitable que ce rappel soit fait, au moins en partie, par les élèves eux-mêmes) non pas le « thème », mais l'objet proprement philosophique de la leçon, c'est-à-dire le problème soumis à l'examen – ici le lien entre bonheur humain et représentation de notre relation au divin - est perçu de manière moins nette (une série de questions finales, portant sur l'exploitation que les élèves pensent pouvoir faire de cette leçon pour éclairer telle ou telle notion du programme, ou telle ou telle relation entre elles, le confirme. – Pour le bonheur, répondent quelques élèves. - La vérité, selon d'autres. Paradoxalement peu ou pas de réponse sur la notion même de religion, sans doute parce que sa distinction avec la notion de superstition n'est apparue

que lors de la reprise après la leçon (ce qui en soi, démontre l'intérêt, pour les élèves comme pour le professeur, de proposer aux élèves une telle reprise régulière).

Enfin, la reprise aura mis en évidence la nécessité d'un approfondissement de la réflexion proposée (sur la distinction entre idée et représentation imagée, sur la question de l'autarcie et du besoin, sur l'« égoïsme » du bonheur) si l'on veut que les élèves comprennent vraiment la rationalité de la démarche d'une pensée philosophique et ne la confondent pas avec une simple opinion de plus sur le thème abordé, opinion qui leur paraît alors injustement présentée par le professeur comme une vérité. C'est un point très important, car il en va ici des conditions de la réception par les élèves de l'intérêt philosophique de la leçon, c'est-à-dire rien d'autre que de la question de la compréhension du sens de l'enseignement dispensé. Le désintérêt apparent ou réel que manifestent en classe certains élèves est en effet beaucoup plus souvent lié qu'on ne le pense généralement au sentiment que ce qui leur est présenté comme les résultats d'une démarche pleinement justifiée en raison n'est cependant compris par eux encore que comme une simple opinion (dont l'intérêt ne repose encore que sur ce qui relèverait du simple argument d'autorité, celui que confère l'agrément de la « culture » ou de la tradition).

Exemple 5 : leçon sur « l'idée de loi » en série L.

Question 1 et reprises : « Quel était l'objet de la leçon ? – On est parti d'une citation de Montaigne : « les lois se maintiennent en crédit non parce qu'elles sont justes mais parce qu'elles sont lois ». – la thèse ici, c'est que les lois n'ont pas besoin d'être justes pour être des lois. – C'est ce que Socrate soutenait dans le *Criton* : Socrate accepte sa mort parce que c'est la loi qui le condamne, et non pas parce que la condamnation est juste ». Cette thèse vous a-t-elle paru soulever un problème ? – Oui. Une loi peut-elle être une « vraie » loi si elle n'est pas juste ? – Si on enlève à la loi son idéal de bien », alors la loi n'est plus qu'un « procédé administratif ».

Question 2 et reprises (déroulement progressif et ordonné de la leçon) : « On en est venu alors à se demander si la loi reposait sur une « transcendance », et ce qu'elle pourrait être. – La tradition, les mœurs, les usages d'un peuple, d'une culture. » Qu'entendez-vous par transcendance ? – Un blanc (la leçon a dit en effet qu'elle y reviendrait, mais n'a pas jugé nécessaire d'en proposer un premier éclairage). Voyez-vous une relation entre cette question et celle de la justice ? « - c'est peut être la justice, cette transcendance ! – parce qu'elle donnerait sa valeur à la loi. »

Question 3 et reprises (s'assurer, évaluer le degré de compréhension effective des éléments conceptuels et réflexifs nécessaires à l'instruction de la question) : Pour répondre à cette question, ne faut-il pas tenter d'éclairer un peu plus ce que l'on entend ici par loi ? Comment avez-vous fait dans la leçon ? « - On a cherché à distinguer entre différents types de lois : les lois morales, les lois juridiques. – Les lois morales, ce sont celles qui renvoient aux mœurs. – or ces lois changent avec le temps et les sociétés, alors que les lois juridiques sont plus fixes et plus contraignantes. » La leçon, qui s'est voulu une simple introduction s'appuyant sur une collecte de représentations premières, n'a pas jugé utile ou nécessaire de reprendre point par point ces représentations pour commencer à en interroger le bien fondé. La reprise du questionnement tente alors de s'orienter en direction du point de compréhension essentiel : Mais la leçon, en dépit de ces différences, a envisagé toutes ces lois, morales, juridiques et politiques comme ayant à leur principe l'intelligence et la volonté humaine. Peut-on ainsi les distinguer d'un autre genre de lois ? « – Les lois naturelles. » On en profite alors pour reprendre la question directrice : Avons-nous besoin là encore de

référer ces lois à l'idée de justice pour les connaître et les reconnaître comme des lois ? « - Ah non ; c'est pour les lois humaines que la question se pose. » Et notamment dans quel domaine, présenté notamment en fin de leçon ? « - Un blanc ici. » On finit par faire rappeler aux élèves la question finale posée par la leçon (distinction entre autorité de l'Etat de droit et relation de soumission à un simple pouvoir, et paradoxe (une question pour voir si les élèves avaient compris ici que ce paradoxe n'était pas une simple contradiction) du citoyen à la fois sujet et assujetti à la loi civile).

Bilan : si les élèves ont bien saisi ce qu'était la question directrice de la leçon et sont capables de se l'approprier, en revanche la démarche adoptée par la leçon ne permet que très difficilement aux élèves de repérer ou de saisir dans l'instruction de la question une progression ordonnée. Pareille démarche, en isolant trop le temps de la collecte des représentations de la démarche du jugement qui tente de les éclairer, a bien le souci de s'interroger sur les conditions effectives de réception de la leçon par les élèves, mais elle repose encore sur une idée *passive*, et somme toute, *négative*, de la réception en l'envisageant comme une simple collecte d'informations, et d'informations que l'on soupçonne a priori d'être entachées d'erreurs ou, au mieux, de partialité. Cette difficulté est particulièrement sensible au moment où il s'agit de vérifier la compréhension des *raisons* mêmes pour lesquelles la question (du rapport loi/justice) se pose (cf. question 3) : c'est parce que les élèves n'ont pas été amenés à commencer par la première distinction (loi au sens des lois de la nature ou au sens des institutions humaines) et à réfléchir à la manière différente dont se pose, pour ces deux grandes significations du terme même de loi, la question de leur rapport à l'idée de justice qu'ils ont du mal à saisir un ordre dans la leçon, et notamment qu'ils ne parviennent plus à ressaisir la continuité de la construction qui a amené finalement la leçon à tenter d'exposer les modalités politiques du rapport loi/justice. Le professeur au cours de l'entretien a fait état de l'apport que lui avait apporté ce bref questionnement pour déterminer de façon bien plus précise les points sur lesquels il devait rendre davantage explicite tout à la fois la détermination de la notion étudiée, et par voie de conséquence, à la fois celle du problème directeur et des étapes de la démarche nécessaires à son instruction (en se méfiant davantage de ces « introductions générales » qui finissent par faire perdre de vue aux élèves la détermination précise de ce dont il est question, et donc de la question directrice de chaque leçon).

Exemple 6 : leçon sur la liberté en terminale STI arts appliqués) :

Question 1 et reprises : Sur quoi portait la leçon ? – La liberté. – Soit, mais pourquoi ? Quel problème soulevait cette notion ? - La question de savoir si on est vraiment libre, ou bien conduit sans le savoir par des forces qui nous déterminent. – En fait (rappel effectué par un élève des leçons précédentes) on a envisagé avant cette leçon l'existence de circonstances extérieures déterminant mon action. On se demande maintenant si l'on peut agir selon sa raison. – Agir selon sa raison nous rendrait libre ? – Oui. Mais je ne comprends pas encore tout à fait : cela signifie-t-il que la raison conteste l'existence de « circonstances extérieures » capables de déterminer nos actes ? – Un blanc. Reprise : le professeur a évoqué au cours de la leçon l'idée d'une « libre nécessité » : qu'est-ce que cela peut bien signifier ? – En fait, l'idée, c'est que la raison permettrait de connaître les causes qui nous déterminent, et grâce à cela on serait libre. – Un autre élève : Spinoza soutient que « plus on apprend, plus on est libre ». – Bien. Connaître les causes qui nous déterminent nous rendrait libre, ou tout au moins produirait un effet de libération. Mais comment ?

Question 2 et reprises : A partir de là, pouvez-vous indiquer le mouvement général de la leçon ? Vous êtes partis de l'exposition d'une nouvelle thèse, puis vous vous êtes demandé comment la raison, en prenant connaissance de la nécessité, parvenait à en faire un mode de la liberté ? - Non ; en fait on a pris un exemple : une passion, la colère. – Oui. Pourriez-vous le reprendre ? – Il y a différentes manières possibles de répondre à une agression. Ou bien on rend les coups qu'on a reçus, emporté par la colère : c'est une sorte de « réflexe ». – Quel rapport alors avec la question de la liberté ? – Dans ce cas on n'est pas libre. – C'est un geste irréfléchi. – Entendu. Ou bien ? – ou bien on répond en cherchant à faire usage de sa raison. – C'est-à-dire ? – Spinoza montre qu'on peut répondre à la haine par l'amour ou la générosité.

Question 3 et reprises : Finalement à quoi aboutit-on ? La liberté consiste-t-elle à se détacher des passions, à leur substituer la raison ? Peut-on et doit-on supprimer les passions pour être libre ? - Après l'énoncé de réponses contradictoires de la part des élèves : En fait, il faut s'opposer aux désirs qui portent sur des objets matériels, car sinon, on vit dans une insatisfaction permanente. – La solution ce serait alors de substituer certains types d'objets de désirs à d'autres ? De substituer aux désirs portant sur des objets matériels des désirs d'ordre « spirituel » ? – Non ; en fait il faut savoir se contenter. »

Bilan : Les réponses des élèves sont à l'image de la leçon : si la détermination, dès le début de la leçon, de la question directrice est clairement effectuée, (de sorte que les élèves n'ont pas de difficulté à se l'approprier) en revanche son instruction, sans doute parce qu'elle veut intégrer des remarques d'élèves sans parvenir à les articuler avec suffisamment de précision au problème qu'on cherchait à éclairer, rend de moins en moins explicite la cohérence de sa démarche, et, comme l'indiquent les réponses des élèves, ne parvient pas à supprimer tout malentendu dans la compréhension même de la thèse (spinoziste) qu'on souhaitait exposer et éclairer. Là encore on constate que si la structure problématisante de la leçon permet effectivement aux élèves de comprendre et de coopérer activement à la réflexion proposée, en revanche, dès que l'exposition d'une référence philosophique ne maintient plus (du moins au même degré) l'effort de montrer aux élèves comment le philosophe lui-même reprend à son compte le problème, en précise les termes et produit par là les moyens d'en proposer une résolution possible et rationnellement justifiée, on constate que les élèves ont alors bien plus de mal et à en comprendre la signification précise et originale, et à ne pas la rabattre sur une opinion qu'on croit déjà comprendre ou connaître. La « culture » philosophique demeure alors conçue encore comme quelque peu extérieure à l'élaboration du problème et de ses conditions de résolution, malgré l'effort louable effectué ici par le professeur pour donner une tournure interrogative et réflexive à sa leçon.

Remarque générale sur les exemples :

Ces exemples n'ont d'autre fin que d'indiquer, de manière très générale, la manière dont l'intégration à l'inspection individuelle de l'interrogation des élèves à la suite de la séance d'enseignement observée contribue à renforcer la dimension professionnelle de l'entretien. Ce moment de travail partagé par l'inspecteur, le professeur et les élèves cherche en effet à éviter dès le début à l'entretien d'être ressenti comme une simple confrontation d'opinions ou de points de vue subjectifs sur la leçon observée, à partir d'une évaluation qui risque d'apparaître au professeur comme l'effet d'un regard extérieur et ponctuel. La tâche de l'inspecteur consiste ici, à l'aide d'un examen de la leçon envisagée du point de vue de sa *réception* effective par les élèves, à tendre au professeur un instrument réflexif sur sa

propre leçon, l'invitant par là même à entrer dans un processus d'évaluation conjointe, qui n'a pas pour objet l'attente (espérée ou redoutée), d'une sentence définitive sur la valeur de l'unique leçon observée. Il s'agit bien plutôt de procéder à une évaluation conjointe de la manière dont non pas seulement cette leçon mais *toute* leçon de philosophie (quelle que soit la notion sur laquelle elle porte) doit pouvoir intégrer à sa mise en œuvre la vérification de sa réception par les élèves et ainsi procéder à sa propre évaluation (et à partir d'elle, comme dans toute œuvre de métier, aux éventuels réajustements nécessaires). Outre la raison déontologique qui veut que, pour éviter ne serait-ce que le sentiment d'une inégalité de traitement entre les professeurs lors de l'inspection, les protocoles de chaque moment de l'inspection individuelle s'appliquent de la même manière à tous les enseignants, c'est ce souci de faire comprendre à tous les professeurs la nécessité d'intégrer aux leçons cette dimension essentielle de l'acte d'apprendre qui constitue la raison essentielle de la production d'un *cadrage général commun* aux questions adressées aux élèves, en dépit de la diversité des contenus et des procédés mis en œuvre lors des leçons observées. Il ne s'agit évidemment pas par là d'ignorer, moins encore de remettre en cause la riche diversité des leçons observées, mais le relevé des exemples et le compte-rendu qui en ait fait ici ont choisi de se limiter volontairement à la mise en évidence de ce cadre commun, pour les deux raisons précédemment évoquées.

4. Conclusions

Un **triple bénéfice** nous semble pouvoir être dégagé de la mise en œuvre de cette nouvelle démarche d'inspection :

- **Pour l'inspecteur** : elle permet en effet, d'une part d'affiner sa propre évaluation de la leçon, d'autre part de proposer au cours de l'entretien au professeur une réflexion en acte sur la leçon envisagée du point de vue de sa réception effective par les élèves. Surtout, comme nous l'avons dit, elle favorise, par l'examen d'une situation d'enseignement objective et partagée, une efficacité plus grande des remarques et conseils : fondés sur l'analyse d'un objet commun, l'échange professionnel est ainsi mieux armé pour résister aux représentations qui en feraient l'expression d'un jugement de l'inspecteur que le professeur pourrait croire fondé sur des attentes ou des préférences (philosophiques, didactiques ou pédagogiques) purement subjectives.
- **Pour le professeur** : une telle démarche met l'accent sur la nécessité d'intégrer à son enseignement cette dimension de vérification méthodique et régulière des *acquis effectifs* des élèves : qu'ont-ils réellement compris de la leçon, et ce qu'ils en ont compris est-il bien en adéquation avec ce que le professeur jugeait essentiel que les élèves comprennent (« la leçon de la leçon » en quelque sorte) ?

L'intégration de cette dimension à l'acte d'enseignement du professeur, si elle se généralisait, aurait notamment deux effets très profitables à l'enseignement de la philosophie. En premier lieu elle permettrait de mieux répondre à la tension produite par deux exigences liées à la finalité même de cet enseignement : d'un côté en effet, cette finalité étant l'exercice du jugement réfléchi des élèves, et les épreuves de philosophie (dissertation et explication de texte philosophique) ayant précisément comme objet d'évaluation un tel exercice du jugement, on ne peut attendre d'une simple restitution mécanique de « connaissances » acquises par le « cours » la

réalisation d'un tel objectif. Mais d'un autre côté, si les professeurs de philosophie dispensent aux élèves qui leur sont confiés des leçons ou un cours, c'est bien dans l'idée que ces leçons leur seront profitables et que, d'une manière ou d'une autre, elles préparent bien les élèves à la réussite aux épreuves de l'examen (sur les différences, voire les divergences, dans les représentations comme dans les pratiques, concernant cette articulation entre les leçons et la préparation aux épreuves, voir tout le premier moment de l'enquête, p. 1 à 13 du présent rapport). Or le moment d'interrogation des élèves sur la leçon a précisément comme objet de faire apparaître au professeur réellement soucieux de cette articulation entre chacune de ses leçons et la mise en œuvre des conditions de la réussite de ses élèves aux épreuves de l'examen la nécessité de construire et de conduire ses leçons de telle manière que les élèves soient en mesure de retrouver dans chacune d'entre elles non certes une identité, mais une *analogie de structure* entre les procédures de dégagement et d'instruction des problèmes philosophiques mis en œuvre par le professeur dans son cours et ces mêmes procédures attendues des élèves lors de la production de leurs propres travaux (comme d'ailleurs, en classe, dans leurs prises de parole contribuant ainsi, de manière active, à cette instruction). Bref, l'intégration par le professeur à la *construction* comme à la *conduite* de ses leçons des types de questions adressées aux élèves⁶ devrait lui permettre d'évaluer lui-même la manière dont la leçon atteint les objectifs qu'elle s'est fixée, et qui correspondent bien à ceux fixés par l'institution à l'enseignement de la philosophie en classes terminales. En amont de sa mise en œuvre, la capacité (ou non) de la leçon à *s'appliquer à elle-même* ce type de questionnement serait déjà un instrument réflexif tout à fait instructif pour le professeur ; en aval, le questionnement des élèves sur la leçon permettrait au professeur d'affiner l'évaluation de la leçon, l'effectivité de la réalisation de ses objectifs⁷.

En second lieu cette intégration du questionnement des élèves aux leçons peut prendre la forme d'exercices réguliers, dont le professeur peut d'ailleurs faire varier l'amplitude comme les modalités : l'amplitude tout d'abord, *selon l'objectif* qu'on se donne à évaluer (compréhension quasi immédiate de la dernière leçon, intégration de la démarche de cette dernière leçon aux leçons précédentes instruisant dans sa continuité un même problème, avec possible rappel par les élèves de ce lien, mise en relation de la notion actuellement étudiée avec d'autres notions du programme également mises en jeu par l'instruction du problème actuel, capacité inversement à mobiliser à nouveaux frais des analyses ou des connaissances antérieurement acquises en vue du dégagement d'un nouveau problème philosophique,...) ; les modalités ensuite : exercice donné à la maison ou effectué en classe, avec ou sans exploitation active du cahier ou du classeur de cours des élèves). Une telle démarche permettrait de clarifier ce qu'on attend généralement des exercices dits « partiels », et ne perdrait pas de vue (comme risque de le faire le simple « contrôle de connaissances ») le lien substantiel qui unit acquisition d'une véritable culture philosophique initiale et exercice du jugement (lien sans lequel d'ailleurs les élèves n'auraient nullement acquis une véritable *culture* philosophique).

⁶ Portant, comme on l'a vu, sur a) le repérage clair et distinct de son problème directeur b) les étapes de son instruction c) la justification rationnelle de la conclusion à laquelle on aboutit grâce à cette instruction.

⁷ Inviter les professeurs à s'emparer de cette démarche est d'ailleurs envisagé comme la prochaine étape du travail mené jusqu'ici en académie sur cette question de l'évaluation des acquis des élèves.

- **Pour les élèves :** enfin et surtout, une telle démarche permet à l'élève de mieux comprendre *ce qu'on attend de lui en philosophie*, et donc ce qu'il y a lieu essentiellement d'apprendre et de comprendre. Or c'est là la condition de possibilité première de réussite pour l'élève, aussi bien pour satisfaire aux attendus des différents travaux et exercices qui lui sont proposés que pour savoir prendre des notes⁸. Le moment des questions adressées aux élèves au moment de l'inspection s'adresse donc également à l'élève afin de lui montrer *quel type de questions il devrait se poser* et poser à chacune des leçons effectuées, ce qui favorise la prise de conscience de la présence en acte, dans le cours du professeur, des exigences réflexives et méthodiques qui sont précisément celles qu'on attend de l'élève dans ses productions.

Cette démarche permet également à l'élève de *savoir vraiment s'il a compris et ce qu'il a compris* : même en s'aidant de ses traces écrites, l'élève ne peut en effet réellement savoir s'il a compris que si on l'invite à se mettre en situation d'*exercice*, à condition de comprendre l'exercice comme occasion offerte d'exercer son jugement sur la leçon en cherchant à reprendre à son compte la démarche qu'elle a mise en oeuvre pour dégager et éclairer son problème directeur. Il s'agit donc, pour l'élève lui-même, de savoir ce qu'il a ou non véritablement compris et acquis, ce qu'il est ou non en mesure d'expliquer à son tour à partir de sa prise de notes (ce qui est le seul moyen pour lui comme pour le professeur de savoir si cette prise de notes est suffisante ou non, contrairement à une interrogation très générale qui se contente encore trop souvent d'adresser à la classe une interrogation vague et massive, du type : « Vous avez des questions ? », question à laquelle personne en réalité ne répond parce que nul ne sait vraiment s'il peut ou non y répondre).

Notons pour finir que ce moment d'interrogation est très souvent vécu par les élèves comme un temps vivifiant de l'enseignement de la philosophie : mobiliser, même en très peu de temps, analyses et connaissances pour expliquer à son tour le sens et la raison d'être d'un problème philosophique (comme s'il fallait à l'élève à son tour enseigner à quelqu'un, donc apprendre ce qu'on vient soi-même d'apprendre et de comprendre) fortifie chez l'élève *le plaisir d'apprendre*, en même temps qu'il met l'accent sur la *réalité* d'un objet d'enseignement *commun*, qui réunit alors, brièvement certes mais de manière significative, inspecteur, professeur et élève.

⁸ Avant d'être une question de recettes pratiques, la prise de notes nous paraît essentiellement liée à la compréhension par l'élève de ce qu'on attend de lui : il faut d'abord savoir clairement ce qu'il y a lieu d'*apprendre* pour savoir seulement *prendre* utilement des notes susceptibles de servir de supports suffisants à la rédaction et à la structuration du cahier de cours.

Annexe : questionnaire adressé aux professeurs (premier temps de l'enquête)

1. Que pensez-vous pouvoir et devoir évaluer en fait d'acquisition des élèves ? (Précisez la nature de ces acquis et de quelle manière reconnaît-on un progrès des élèves dans leur acquisition).
2. Comment caractériseriez-vous les acquis et l'évaluation des acquis que suppose chacune des sortes d'activité ou de travail demandé aux élèves (par oral, par écrit, en classe durant le cours, ou sous forme de devoirs, etc.) ?
3. Quels procédés déterminés estimez-vous utiles pour faire comprendre aux élèves ce qu'on attend d'eux (les acquis liés à la finalité institutionnelle attendue de l'enseignement de la philosophie au baccalauréat : savoir poser et instruire un problème philosophique) ?
4. Evaluation des acquis méthodologiques :
 - Comment apprendre à faire des dissertations et des explications de textes philosophiques ?
 - Comment évaluez-vous ces acquisitions ?