

L'ÉVALUATION DES ACQUIS DES ÉLÈVES EN PHILOSOPHIE

**Rapport rédigé par Jean-Yves Chateau pour le groupe
de philosophie de l'inspection générale de l'Éducation
nationale**

Octobre 2010

L'EVALUATION DES ACQUIS DES ELEVES EN PHILOSOPHIE

Rapport rédigé par Jean-Yves Chateau pour le groupe de philosophie de l'inspection générale de l'Education nationale

Octobre 2010

SOMMAIRE

I - Problèmes

1) **Problème de vocabulaire : qu'entendre par « acquis » ?**

-Des acquis prévus et exigés par les programmes.

-Ceux qui méritent d'être tenus pour acquis spécifiquement du fait de l'enseignement effectivement reçu par les élèves.

2) **Problème d'échantillon : qui sont « les élèves » ?**

3) **Conclusion**

-Ce qui est acquis du fait de l'enseignement. Une double difficulté méthodologique.

-Trois moments possibles pour l'évaluation des acquis

-L'évaluation des effets de cet enseignement au cours de la vie.

-L'évaluation des apprentissages des élèves à partir de leurs devoirs et au baccalauréat.

-L'évaluation des acquis des élèves au moment de leur acquisition.

-La démarche.

II - Formes et degrés de l'évaluation des acquis des élèves

I - L'observation directe des acquis des élèves et ses limites : des résultats bruts.

II - Orientation nouvelle de l'enquête : l'observation et l'évaluation de l'acquisition.

La place de l'évaluation des acquis des élèves dans l'enseignement.

L'hypothèse de notre enquête.

2.1– Les représentations des professeurs.

A) L'objet et la finalité de l'enseignement.

Qu'est-ce que les professeurs pensent devoir apprendre à leurs élèves ?

Typologie des représentations concernant l'objet et la finalité de l'enseignement.

B) L'évaluation et la notation des copies ; l'apprentissage de la dissertation et de l'explication de texte ; la relation entre cet apprentissage et le reste du cours.

C) Les relations que les professeurs établissent entre l'enseignement et l'évaluation des élèves en général.

2.2 Les pratiques des enseignants.

Typologie et évaluation des types d'enseignement.

III – Conclusions et propositions

L'évaluation des acquis des élèves au moment de leur acquisition.

- Avantages :**
- Pour l'élève
 - Pour le professeur
 - Pour l'inspecteur

ANNEXES : Rapports des enquêtes menées dans les académies d'Aix-Marseille et de Nantes.

Suite à la publication du rapport sur *L'évaluation des acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école*¹, le groupe de philosophie de l'inspection générale, s'est donné comme thème de travail l'évaluation des acquis des élèves dans sa discipline. Comment pourrait-on méconnaître, en effet, que l'on soit décideur, cadre, enseignant, inspecteur, l'importance décisive des démarches qui cherchent aussi lucidement que possible à « évaluer les acquis des élèves » ?

Mais, en dépit de son importance et de son urgence, la question de « l'évaluation des acquis des élèves » n'est pas simple et l'évidence de la formule ne correspond pas à une indication parfaitement claire et univoque de ce qu'il y aurait à *faire* à cette fin.

I - Problèmes

1) **Problème de vocabulaire : qu'entendre par « acquis » ?**

Une difficulté préjudicielle, qu'il faut commencer par examiner sinon par régler, tient à un problème de vocabulaire, longuement examiné dans le rapport précité de l'inspection générale.

Le terme d'*acquis* a des défauts, au premier rang desquels il y a l'incompréhension ou l'inquiétude qu'il suscite chez beaucoup de professeurs, nous avons pu le constater au cours de notre enquête, tant que l'on ne s'est pas expliqué sur le sens qu'on lui accorde. Le double sens d'*acquisition*, selon qu'on l'entend comme une *action* ou comme un *résultat*, peut paraître un inconvénient dans la mesure où il est possible qu'il soit mal compris, mais on peut aussi considérer que c'est son avantage si l'on y prête constamment attention, et surtout dans la mesure où le rapport entre les deux sens peut correspondre aussi, à vrai dire, à la schématisation d'une difficulté essentielle de l'apprentissage scolaire et de son évaluation, qu'il serait regrettable de cacher sous une distinction de vocabulaire. Mais il peut également donner le sentiment de ne pas être bien adapté au type des réalités et à la nature des relations à ce type de réalité, qui sont en jeu quant il s'agit d'*apprendre*. Par « acquis », nous entendons : « ce que les élèves apprennent ». Cependant le terme d'*apprentissage*, qui peut paraître convenir à certaines situations, semble inadapté et réducteur pour d'autres. Le principal avantage que présente ce terme imparfait d'*acquis* est qu'il ne fait pas lui-même de différence entre des *savoirs* et des *savoir-faire*, entre des *connaissances* et des *compétences*, et l'on peut comprendre également sous ce terme la « culture », voire les « comportements », entendus comme des dispositions acquises et devenues habituelles, liés aux savoirs, aux savoir-faire et à la culture (c'est bien cela la chair de la culture : pas seulement, par exemple, *savoir* poser ou résoudre un problème ou utiliser une méthode de recherche, mais *avoir une disposition habituelle* à poser des questions et tel type de problème, à le résoudre par telle démarche, à utiliser telle méthode). Or cela présente un grand intérêt tout particulièrement en philosophie, dans la mesure où il n'est pas possible de

¹ Rapport IGEN 2005-079

séparer les uns et les autres ces sens divers, autrement que pour l'analyse, aussi bien du point de vue de leur enseignement que du point de vue de l'évaluation de leur appropriation. Mais cette largeur de signification possible n'est pas une assurance contre une réduction opérée par certains, qui mettent sous le terme « acquis » seulement des « connaissances », ou seulement des « savoir-faire » (même si c'est plus rare), et correspond donc finalement à un problème, qu'il faudra traiter clairement comme tel.

En somme, ce qu'il convient d'observer et d'évaluer autant que possible et aussi bien que possible, sous la dénomination d' « acquis », c'est ce que les élèves apprennent en philosophie, quels qu'en soient la nature, la forme, le statut, la dénomination, tout ce qu'ils apprennent, en tous les sens de l'expression, sans lui donner aucune technicité particulière susceptible d'exclure un aspect déterminé.

Des acquis prévus et exigés par les programmes – La notion d'acquis étant ainsi déterminée de façon aussi large que possible, on devra trouver le moyen, autant que faire se peut, d'identifier et de déterminer, dans les savoirs et les compétences philosophiques des élèves, ceux qui méritent d'être tenus pour acquis spécifiquement *du fait* de l'enseignement effectivement reçu par les élèves en fonction de ce qui est explicitement prévu par les programmes d'enseignement. Par exemple, on pourrait souhaiter savoir et vérifier si l'on peut dire que les élèves apprennent ou non, suffisamment ou non, de l'histoire de la philosophie, ou bien la doctrine de tel ou tel philosophe (Platon, ou Kant, ou Freud, ou Foucault), ou bien les « grandes idées directrices » correspondant aux domaines de l'économie, du droit, de l'épistémologie, de la technologie, etc. Il est tout à fait possible, étant donné ce que sont les programmes, que les élèves puissent savoir un peu de tout cela, et le sociologue qui dresserait un tableau de la culture des jeunes gens de 18-20 ans pourrait juger utile de se guider sur ces items. Mais, de fait, ils ne correspondent pas aux indications par lesquelles la réglementation donne son contenu et son sens à l'enseignement dont l'inspection générale a pour mission de vérifier ce que les élèves ont retenu et appris. C'est pourquoi **les acquis des élèves, dont il s'agit de vérifier la présence ou l'absence, ne peuvent donc être que ceux dont la possibilité est prévue par l'institution scolaire, dans les textes qui fixent ses attentes et ses exigences, notamment sous la forme des programmes d'enseignement.**

L'objet de notre enquête étant ainsi déterminé de façon aussi large que possible, en sorte d'exclure toute conception préjudicielle de ce que peut être *apprendre* en philosophie, mais limité à ce dont les programmes prescrivent l'acquisition, reste à fixer de quelle manière peut s'effectuer la collecte des informations. Et d'abord, auprès de qui (c'est le problème de l'échantillon) et dans quelles circonstances ?

2) Problème d'échantillon : qui sont « les élèves » ?

La difficulté dernière, lorsqu'on décide d'évaluer des acquis des élèves, et si l'on suppose toutes les autres résolues ou mises entre parenthèses, est de savoir auprès de qui le faire et dans quelle situation, c'est-à-dire qui sont « **les élèves** » à évaluer, où l'on doit les trouver, comment les choisir et les aborder, ou bien, mais cela revient au même, quelle est la portée de ce que l'on peut en dire. Il n'y a pas de difficulté particulière, en effet, à évaluer un élève ou un groupe relativement restreint d'élèves ; ordinairement cela fait quasiment

partie du fonctionnement de l'enseignement (même si la liaison intime des deux n'est pas assez comprise de beaucoup de professeurs). Quant au baccalauréat, il constitue une évaluation nationale de tous les élèves, une fois l'enseignement mené à son terme. Il fournit chaque année une évaluation des acquis de tous les élèves et des effets de l'enseignement, réalisée par l'ensemble du corps enseignant lui-même. Grâce à lui, on dispose chaque année de renseignements sur tous les élèves, que l'on peut étudier, le cas échéant, en opérant tous les regroupements que l'on souhaite, par classe, par lycée, par ville, par bassin, par département, par académie, nationalement, mais aussi par sexe, par âge, par catégorie socioprofessionnelle des parents, etc.. Cependant le sentiment est largement dominant que (indépendamment de toute contestation de la validité des notes attribuées) cela ne constitue pas une évaluation satisfaisante et suffisante de l'enseignement reçu et des acquis des élèves: la difficulté vient dès qu'il s'agit d'en rendre compte d'une façon instructive, dès qu'il s'agit d'indiquer précisément la *signification* des résultats obtenus et de leur donner une portée générale que l'on sache justifier. L'évaluation n'a pas le même sens, selon qu'elle vise une utilité pour le décideur, le cadre du système éducatif, l'enseignant dans sa classe, voire l'élève lui-même ou ses parents. Sa valeur et sa signification ne posent pas de problèmes importants quand il s'agit d'évaluer un élève ou un groupe d'élèves restreint ; mais plus la taille du groupe s'agrandit (notamment quand on dépasse le niveau de la classe), plus l'indication de ce que « les élèves » ont acquis devient indéterminée, en même temps que sa signification et son intérêt. Les généralisations concernant les acquis « des élèves », du moins si l'on indique ces acquis de façon brute, nous allons y revenir, sont on ne peut plus problématiques, en même temps qu'elles correspondent à ce dont le décideur rêverait évidemment de disposer pour fonder et orienter son action.

Le baccalauréat fournit chaque année, en un sens, une évaluation des acquis de tous les élèves et des effets de l'enseignement, réalisée par l'ensemble du corps enseignant lui-même (dans notre discipline). Mais (en dehors d'un certain nombre de considérations non négligeables sur la manière de noter, l'échelle de notation effectivement utilisée, la répartition des notes, etc.) quelle *leçon générale et fiable* peut-on en tirer sur les acquis des élèves et la qualité de l'enseignement, susceptible de justifier son fonctionnement ou de guider son amélioration, le cas échéant ? On ne peut y trouver une indication instructive et fiable sur le « niveau » général des élèves au plan national, notamment dans la mesure où ces résultats ne peuvent être comparés à rien d'autre, aucun autre pays n'ayant un système comparable, et la comparaison avec ceux d'une année antérieure étant peu significative par elle-même en général. Ces résultats globaux nationaux, académiques, par bassins, par lycées, permettent de se poser des questions plutôt que d'y répondre. Ils permettent de situer les uns par rapport aux autres, académies, bassins, lycées, voire les élèves, mais ils ne permettent pas par eux-mêmes de comprendre cette distribution, d'en apercevoir les causes, d'en tirer une leçon pour agir (pourquoi telle académie ou tel lycée ont-ils des résultats en moyenne meilleurs que telle ou tel autre ?). Au bout du compte, ces résultats bruts n'ont pas de signification déterminée, tant qu'on ne peut les mettre en relation avec d'autres facteurs, qui puissent en être considérés comme leurs causes ou leurs conditions. Comment identifier et étudier les facteurs les plus à même d'expliquer les différents aspects du phénomène et d'agir sur eux ? Quel est le bon niveau d'analyse pour y voir clair ? Telle est la (difficile) question.

Si les indications en termes de notes fournies par les résultats du baccalauréat ne semblent guère renseigner précisément sur ce que les élèves ont pu apprendre de philosophie, peut-on penser que la lecture de copies permette d'en avoir une vue plus déterminée en termes de contenus ? Sans doute ; et c'est ce qui fait que chaque professeur, du fait de la lecture des copies du baccalauréat (s'ajoutant à celles de ses propres élèves durant l'année), a le sentiment d'avoir une représentation du niveau des élèves, de même que ceux qui, notamment comme les inspecteurs, lors de leurs inspections ou à l'occasion des réunions de correcteurs, lisent un certain nombre de copies. Faut-il se dire que ces représentations sont certes naturellement approximatives et partielles mais qu'elles pourraient être contrôlées par des exercices de relecture qui permettraient de leur faire acquérir un degré supérieur d'objectivité ? Cela pourrait se faire² et parfois, certes, telle ou telle copie pourrait alors paraître mériter une note différente de celle qui lui a été attribuée ; mais cela ne changerait rien à la difficulté très grande qu'il y aurait à fournir une représentation de ces contenus dans un compte-rendu qui n'ait pas toute chance de paraître à la fois prolixe et sommaire, sans unité significative et sans précision. Cela reviendrait à tenter de faire, pour le baccalauréat, ce que le professeur tente de faire parfois quand il fait un compte rendu de correction en classe indiquant les diverses manières dont le sujet a été traité, avec quels degrés de pertinence, d'habileté, de culture. On rencontrerait les difficultés qui sont celles de la présentation d'une analyse statistique de contenus appliquée à un corpus immense et multiforme.

En somme, ce qui paraît difficile, peu fructueux et peu instructif, c'est de chercher à constituer *une évaluation générale, une représentation générale des acquis* des élèves et des effets de l'enseignement par *généralisation des évaluations individuelles* des élèves, telles qu'elles sont pratiquées régulièrement et réglementairement dans l'enseignement et pour le sanctionner au baccalauréat. Il est évidemment indispensable d'étudier les acquis des élèves tels qu'ils se manifestent dans les exercices institutionnellement prévus pour cela. La rédaction d'une copie (dissertation ou explication de texte) n'est pas seulement un moyen de vérifier des acquis, c'est ce dont l'élève doit acquérir la maîtrise, cela fait aussi partie des acquis dont il y a à contrôler l'effectivité (sinon il cesse d'être un moyen fiable de contrôler les autres acquis).

Mais on ne peut se contenter de chercher à recueillir des acquis de élèves tels qu'on peut les observer dans des copies (durant l'année ou au baccalauréat) ou au cours d'entretiens avec les élèves et ce que nous avons cherché à faire, plutôt que de cumuler des résultats et de les traiter statistiquement, c'est de **mettre nos observations des acquis des élèves en relation avec celles des conditions de leur acquisition**. Cela nous a conduits à considérer que **l'observation du moment où l'enseignement se réalise ou vient d'être réalisé** est à étudier particulièrement : l'élève acquiert-il quelque chose et quoi ? De quelle

² J'ai moi-même procédé pendant une dizaine d'années, dans l'Académie de Rouen, avec un petit groupe de professeurs d'université, de classes préparatoires et du second degré, à la relecture annuelle de plusieurs dizaines de copies de baccalauréat, qui avaient reçu les meilleures notes de l'Académie (à l'occasion de l'attribution d'un prix destiné à récompenser l'auteur de celle qui paraissait la meilleure). Une telle expérience est susceptible de donner des renseignements évidemment précieux sur la fiabilité de la notation mais aussi sur ce que peuvent savoir, savoir faire ou ignorer des élèves, qui ici étaient les auteurs de copies jugées excellentes (en général notée au delà de 16 ou 17 sur 20), et qui ne sont pas nécessairement conformes à ce que l'on entend dire souvent. Mais le problème est de donner à ces renseignements une forme générale et d'en tirer une leçon fiable.

manière, sur quel mode, avec quelle qualité, etc. ? Il faut d'abord avoir une vue claire et déterminée de ce qui se passe effectivement au moment supposé de l'apprentissage, pour que l'on puisse étudier avec la même clarté et la même détermination ce qui se passe dans des travaux (dissertation et explication de texte) supposés permettre de vérifier ces acquis et acquisitions.

Ce qui est acquis du fait de l'enseignement. Mais ce mouvement, qui nous a conduits à ne pas nous contenter de chercher les acquis de élèves tels qu'on peut les recueillir dans des copies ou au cours d'entretiens avec les élèves et à préférer *l'observation du moment où l'enseignement se réalise ou vient d'être réalisé*, repose aussi sur la prise en compte d'une *double difficulté méthodologique* de principe à l'égard du recueil de l'information :

1/ Ce que l'on peut observer comme savoir et savoir-faire philosophiques chez un élève peut venir d'une autre source que du cours de philosophie, comme par exemple les études antérieures, le milieu familial, une passion et un autodidactisme personnels.

2/ Mais aussi, et symétriquement, rien ne prouve que tout ce que les élèves apprennent en philosophie soit d'une nature telle que cela puisse être observable simplement et objectivement, à tout moment et de la même manière.

La prise en compte de ces deux difficultés, en un sens symétriques, devrait conduire nécessairement, semble-t-il, même si cela ne suffit pas, à **étudier les apprentissages des élèves au moment même où ils sont proposés et réalisés**, si du moins l'on veut réellement s'assurer de pouvoir rapporter des savoirs observés à un enseignement effectivement reçu, grâce auquel ils aient été acquis.

1/ Ce que l'on peut observer comme savoir et savoir-faire philosophiques chez un élève peut venir d'une autre source que du cours de philosophie, comme par exemple les études antérieures, le milieu familial, une passion et un autodidactisme personnels. Ce sont là des facteurs qui sont d'autant plus importants qu'ils interviennent souvent quand il s'agit de bons ou de très bons élèves. On pourrait à la rigueur les négliger si l'on souhaitait donner une signification seulement *sociologique* aux résultats de cette enquête, et encore en n'y recherchant qu'un tableau statistique du niveau culturel, notamment en philosophie, des jeunes gens en fin de lycée, sans souci aucun des conditions de genèse de la situation décrite (ce qui correspondrait à une sociologie statique rudimentaire). Mais ce que nous voulons évaluer sous le terme d'« acquis », c'est ce que les élèves savent *pour l'avoir appris au cours de philosophie*. Il faut donc, en tout cas, étudier ce qu'il en est des apprentissages qui ont eu pour lieu originaire et pour source un enseignement donné et, donc, ce qu'il en est des acquis à *l'issue même de l'apprentissage premier qui leur est proposé, voire, dans la mesure du possible, pendant qu'il se déroule*.

2/ Rien ne prouve, d'autre part, difficulté en un sens symétrique, que tout ce que les élèves apprennent en philosophie soit d'une nature telle que cela puisse être observable de la même manière, à tout moment, si habiles soient les observateurs : rien ne prouve que ce qu'un élève apprend vraiment et le plus profondément du fait de l'enseignement de la philosophie soit observable aisément sur le champ. Par exemple, de nombreux témoignages depuis de nombreuses générations nous apprennent que c'est souvent plusieurs années après que les marques les plus profondes en sont reconnues par les anciens élèves. Bien sûr, cela n'est pas vrai de tous les élèves ; même si, en général, l'acquisition profonde et durable ne peut guère être observée de manière certaine et fiable avant qu'un processus

d'intériorisation et d'appropriation ait eu le temps de se réaliser (cela prend parfois plusieurs années, mais il faut au moins donner la durée totale de l'année pour que la première acquisition de philosophie ait pu se réaliser de manière stabilisée). D'autre part, ce n'est pas cette marque « la plus profonde », qui doit être l'unique visée de cet enseignement (même si cela peut être tentant pour certains). Il y a des contenus d'enseignement prévus, dont on peut et l'on doit évaluer l'acquisition. D'autre part, ce qui n'a pas d'abord été acquis d'une certaine et première manière à un moment donné, ne risque pas de donner lieu à compréhension et maîtrise ultérieures. Ces observations et ces difficultés contrastées doivent nous avertir que l'observation et l'évaluation des acquis des élèves ne sont pas aussi simples à réaliser qu'on pourrait le penser : elles ne sont pas univoques, en effet, et, selon le moment qu'on choisit pour les étudier, les enseignements qu'on est en droit d'en tirer ne sont pas les mêmes. D'autre part, parmi tout ce que l'on peut considérer, en un sens, comme « acquis », il y a, à vrai dire, des modalités diverses : certains peuvent être moins « en acte » que d'autres, plus lents à mobiliser, et n'apparaître qu'en fonction d'une démarche plus ou moins active de celui qui les recherche, d'une situation d'expression plus ou moins stimulante (tous les exercices, tous les sujets de dissertation ne suscitent pas également chez les élèves une démonstration de culture et de savoir-faire semblable). Enfin même les modalités de l'acquisition (comme la répétition, précoce ou non, régulière ou non, et mille autres circonstances) sont des facteurs qui font varier la facilité de l'évocation et de la mobilisation de l'acquis.

Trois moments possibles pour l'évaluation des acquis - Il semble prudent au moins, dans ces conditions, de distinguer l'observation de ce que les élèves ont pu retirer plus ou moins durablement de l'enseignement de la philosophie et celle de ce qu'ils apprennent au moment où l'on cherche à le leur apprendre. Trois cas sont ainsi envisageables, le premier étant indiqué pour mémoire.

-L'évaluation des effets de cet enseignement au cours de la vie, indépendamment de l'extrême difficulté qu'il y aurait à la réaliser de façon objective, n'est pas de même nature que celles qu'on peut réaliser en cours ou en fin d'année notamment au baccalauréat. Elle ne saurait renseigner directement et clairement notamment celui qui se préoccupe de l'amélioration de l'enseignement et n'intéresserait pas directement l'enseignement mais plutôt le sociologue, peut-être le politique, si elle pouvait être fiable.

-L'évaluation des apprentissages des élèves au cours des travaux qu'on leur fait réaliser quelques temps après (toutes les trois à quatre semaines) voire en fin de trimestres ou d'année, est très importante et tout doit y être ordonné, puisque c'est celle qui correspond à l'évaluation institutionnelle que représente le baccalauréat. Cependant elle n'est elle-même pas suffisante du point de vue de la connaissance de l'enseignement et de ce qu'il permet aux élèves d'acquérir (en dépit d'un préjugé souvent tenace chez beaucoup professeurs, qui considèrent que le plus important est le résultat final de l'apprentissage) : elle indique ceux qui ont appris et ceux qui n'ont pas appris ; mais cette évaluation globale et terminale ne permet pas de savoir et comprendre de façon certaine pourquoi les uns ont appris et les autres non. Or c'est cela qui serait nécessaire pour guider l'enseignement de façon assurée et permettre sa justification ou son amélioration. Il y a au moins deux raisons à cette insuffisance : d'une part, on ne peut savoir de façon déterminée, précise, certaine, ce qui, dans ce que nous avons appelé le processus d'intériorisation et d'appropriation qui va

de l'enseignement donné à la réalisation d'une dissertation ou d'une explication de texte, s'est déroulé de façon satisfaisante chez les uns et moins bien chez les autres, et nous manque donc un tel savoir, sur lequel se fonder pour améliorer l'enseignement le cas échéant ; d'autre part, ce qui n'a pas d'abord été acquis à un moment donné ne risque pas de donner lieu à une intériorisation, une compréhension et une maîtrise ultérieure. Il paraît donc indispensable d'étudier *le moment même de l'enseignement*, où le maître s'efforce de faire apprendre, et d'évaluer les acquis des élèves dans cette situation. Il est évident qu'un apprentissage défectueux en ce moment initial peut être à l'origine des mauvaises performances lors des exercices ultérieurs – qu'il ne faut pas alors rapporter à un défaut de mémoire, d'attention, de courage au travail, de méthode, de rhétorique et d'art d'écrire, etc., voire à des conditions socioculturelles, comme on le fait souvent. Il faut au moins étudier si et comment ces premiers apprentissages sont à l'origine des performances satisfaisantes ou non dans les exercices globaux de dissertation et d'explication de texte, sur lesquels les élèves sont évalués finalement, en cours d'année et au baccalauréat – s'ils sont ou non décisifs, et dans quelle mesure ; s'ils le sont, dans quels cas ; s'ils ne le sont pas (ou s'ils ne sont pas suffisants), par quels apprentissages ils doivent être complétés.

-L'évaluation des acquis des élèves au moment même de leur acquisition, paraît donc indispensable ***à l'issue même de l'apprentissage premier qui leur est proposé, voire, dans la mesure du possible, pendant qu'il se déroule*** (c'est une méthode « clinique », qui s'impose ici). C'est la situation où l'observation et l'évaluation sont réalisables avec le plus de sûreté ; cependant les résultats bruts qu'on peut en tirer ne doivent pas être généralisés, ils ne disent pas tout sur les acquis des élèves ; mais c'est par rapport à eux que les performances observables dans les devoirs en cours d'année et surtout au baccalauréat (qui sont décisives à ce titre) peuvent prendre du sens.

Trois hypothèses sont alors à prévoir et à examiner : 1) il se peut que des facteurs décisifs se rajoutent en général à ce qui est le fruit de ce premier (moment d') apprentissage pour déterminer les performances satisfaisantes aux exercices d'évaluation finale (dissertation et explication de texte) ; 2) il se peut, au contraire, que ce qui se passe au cours de ce premier moment d'apprentissage soit en général déterminant pour les performances aux exercices d'évaluation finale ; 3) il se peut enfin que l'on ne puisse rien dire de déterminé à ce degré de généralité (de généralisation) et que la première ou la seconde hypothèse soit justifiée *selon la nature de l'enseignement donné* c'est-à-dire de l'apprentissage premier. Cette dernière hypothèse exige que l'étude des acquis au moment même de leur acquisition première soit accompagnée d'une typologie des différentes formes possibles d'enseignement.

On peut schématiser notre démarche de la façon suivante³ :

1) Nous avons d'abord demandé à divers professeurs de nous confier pour lecture des copies d'élèves (écrites à des moments différents de l'année), sur lesquelles étaient portées leurs annotations (ce qui nous a permis de ne pas étudier seulement le contenu des copies mais de le mettre en relation avec la manière dont le professeur les corrige – sur quoi il fait porter la correction, son style d'intervention sur la copie (rectificatif, conseiller, suggestif, etc.).

³ On pourra voir, en annexe, le détail du déroulement de l'enquête dans les rapports des deux IA-IPR, qui l'ont conduite dans les académies d'Aix-Marseille, et de Nantes

2) Nous avons tenté de mettre en relation les observations que nous avons pu réaliser sur les copies avec les représentations que les professeurs se font de l'enseignement, de l'évaluation et des relations entre enseignement et évaluation, notamment à partir de leur analyse des textes réglementaires comme les programmes d'enseignement. A cette fin, nous avons interrogé les professeurs, par écrit et par oral, au cours d'entretiens longs, et nous en avons dégagé une typologie.

3) En sorte de ne pas nous en remettre seulement aux représentations des professeurs, nous avons cherché à observer des pratiques effectives d'enseignement en les classant selon une typologie issue de la précédente. D'autre part, nous avons interrogé, parfois assez longuement (surtout au début de notre enquête), en compagnie du professeur, les élèves à l'issue d'une leçon à laquelle nous venions d'assister, sur le contenu de cette leçon, en sorte d'évaluer ce qu'ils en avaient compris et appris – démarche qui nous a paru la plus féconde et de loin.

II - Formes et degrés de l'évaluation des acquis des élèves

I - L'observation directe des acquis des élèves et ses limites : des résultats bruts

La première forme de l'évaluation des acquis des élèves correspond à l'examen de travaux d'élèves, des devoirs réalisés en classe à divers moments de l'année, dans diverses situations (classe/maison) et notamment au baccalauréat. Un tel examen et une telle évaluation sont bien sûr indispensables. Ils semblent avoir à première vue une valeur instructive fondamentale pour notre recherche. Mais ce n'est pas si évident qu'il y paraît.

En philosophie, en effet, on a beau lire beaucoup de copies et régulièrement, cela n'apporte pas, pour des raisons de principe, de renseignements généraux clairs, fiables, aisés à formuler et à exploiter sous forme de résultats généraux. C'est que les objectifs, tels qu'ils sont donnés à l'enseignement, ne sont pas des items et ne peuvent pas aisément être ramenés à des items, dont l'acquisition puisse être vérifiée isolément, condition pour qu'ils puissent être comptabilisés statistiquement ensuite. Ce qu'il y a à apprendre en philosophie, si l'on se conforme aux programmes d'enseignement⁴, n'est pas séparable des acquis de plusieurs autres disciplines (l'évaluation de leur acquisition distincte rencontre déjà de ce fait un sérieux problème) et, surtout, la culture philosophique qu'il s'agit d'acquérir n'est pas séparable de l'exercice du jugement, de l'autonomie et de la responsabilité intellectuelles, qui doit être l'instrument de son acquisition et de sa démonstration (en situation d'évaluation). C'est ce qui fait que la dissertation et l'explication de texte sont les deux seules formes que la réglementation prescrit à l'évaluation des acquis en philosophie, qui doit, autant que l'enseignement lui-même, éviter de les émietter (en séparant, par exemple, connaissances et savoir-faire ; et même les termes du programme sont présentés comme autre chose qu'une division impérative de la matière à enseigner ou qu'un ordre à suivre). C'est sous forme de sujets de dissertation ou d'explication de texte, c'est-à-dire des problèmes exigeant indissolublement culture et exercice du jugement, que la matière philosophique, ce que les élèves ont à apprendre en philosophie, doit être proposé aux élèves pour être évalué.

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

La culture philosophique à acquérir durant l'année de terminale repose elle-même sur la formation scolaire antérieure, dont l'enseignement de la philosophie mobilise de nombreux éléments, notamment pour la maîtrise de l'expression et de l'argumentation, la culture littéraire et artistique, les savoirs scientifiques et la connaissance de l'histoire. Ouvert aux acquis des autres disciplines, cet enseignement vise dans l'ensemble de ses démarches à développer chez les élèves l'aptitude à l'analyse, le goût des notions exactes et le sens de la responsabilité intellectuelle. Il contribue ainsi à former des esprits autonomes, avertis de la complexité du réel et capables de mettre en œuvre une conscience critique du monde contemporain. » B.O. 2003 n°25 du 19 juin 2003.

Quand on lit des copies des élèves d'une classe (comme nous le faisons souvent en inspection) ou d'un lycée, ou d'un « bassin » (comme nous l'avons fait dans le cadre de notre enquête), ce sont des « acquis bruts », pour ainsi dire, que l'on prend en compte et dont on cherche à apprécier la valeur, au moyen de la notation des copies, par exemple. Mais la notation, même réalisée par le meilleur correcteur, a par principe quelque chose d'arbitraire et de relatif (à une échelle de notation, par exemple), et permet surtout de situer une copie par rapport à d'autres (ou un groupe de copies par rapport à un autre). C'est une opération dont le sens est de situer la valeur d'un individu ou d'un groupe d'individus (une classe, un paquet de copies) par rapport à d'autres; elle permet aussi de représenter la distribution des notes, et cette distribution, normalement devrait avoir une allure « normale », c'est-à-dire gaussienne, en cloche. Mais il n'est pas commode d'en tirer un enseignement *général* sur ce que savent, ont appris, ont acquis, les élèves, quel que soit le sens que l'on donne à ces termes. C'est que l'idée de « niveau moyen ou général », si communément employée, se révèle extrêmement faible, fragile, peu significative, en réalité, dès qu'on y prête attention ou que l'on veut en faire un usage pour agir et améliorer l'état des choses.

Le risque le plus évident, bien sûr, est que les copies lues n'aient pas une valeur représentative assurée, déterminable. Faut-il, pour échapper à ce danger, multiplier le nombre des copies ? Sans doute cela peut-il aider dans certaines conditions ; mais en même temps que l'échantillon devrait tendre à devenir plus représentatif, la courbe deviendra seulement de plus en plus « normale » (en un sens, donc, moins instructive).

Mais le point le plus délicat est que, si l'on veut tirer de l'examen de copies des enseignements sur les acquis des élèves en termes qualitatifs et de contenus, apprendre **ce qu'ils** ont précisément acquis, on devra *abandonner l'évaluation globale de la copie, c'est-à-dire l'évaluation de la copie elle-même*, et l'on risque d'être conduit à l'analyser en termes d'éléments de connaissances, d'expression, de composition, de rhétorique, etc.. Or (outre que cela semble ne pas aller dans le sens qu'indiquent les programmes) il ne sera pas plus aisé de *donner une représentation générale des résultats* de l'investigation sur chacun de ces points, une représentation qui soit véritablement instructive. Une méthode possible serait de coder et de noter ces divers éléments, ce qui permettrait, si l'échantillon est bien formé, de construire une représentation générale « moyenne » concernant chacun de ces éléments et de leur corrélation. On sait faire en principe, mais l'opération prend du temps et devient vite extrêmement lourde, et plus elle grandit, si elle reste rigoureuse et analytique, moins elle donnera des renseignements généralisables (mais plutôt sur le niveau comparé de tel ou tel élève ou groupe d'élèves, dans le cadre de la classe, de l'établissement, du bassin, de l'académie, etc.). On aura ainsi multiplié les problèmes de représentation du niveau des élèves, mesuré par une note, par le nombre de traits que l'on a distingués, codés, traités. Une telle démarche peut avoir son intérêt, bien sûr, par exemple, dans une recherche pointue de didactique de la dissertation, si l'échantillon est réduit, ou dans une étude destinée à des spécialistes, mais elle risque de paraître peu instructive dans une évaluation des acquis des élèves qui cherche à avoir une portée générale pour guider l'enseignement et l'améliorer le cas échéant⁵.

⁵ On peut dire que tel *item* a pu être compté tant de fois. Mais on voit que l'on ne peut dépasser un certain nombre d'items sans risquer de compromettre la possibilité d'une représentation globale. S'il s'agit d'*items* appréhendés comme relevant de *la manière de faire*, tel que la présence ou non d'une introduction (et dès que l'on va préciser que l'introduction est *correcte* ou non, cela va déjà se compliquer), de transitions,

Pour conclure, ce qui fait la limite du caractère instructif de l'observation des « résultats bruts » des élèves nous semble tenir au conflit tendanciel entre le fait que l'évaluation des acquis des élèves en philosophie a nécessairement quelque chose de global et les conditions d'un traitement analytique et statistique. Il faut, pour s'assurer de l'objectivité d'un phénomène, pouvoir l'observer dans des cas aussi nombreux que possible, et, de ce point de vue, la possibilité d'avoir, chaque année, grâce au baccalauréat, les résultats d'une évaluation de la totalité des élèves qui ont eu un enseignement de philosophie, est une chose précieuse. Mais il est difficile d'en tirer des leçons instructives dans la mesure où l'évaluation de chaque élève, ou mieux de sa « performance », est nécessairement globale, ce qui veut dire qu'elle ne peut se faire qu'à partir d'un exercice qui, écrit ou oral, a quelque chose de la forme de la dissertation ou de l'explication de texte, c'est-à-dire où problématisation de l'ensemble du propos, analyses de notions, argumentation, discussion de thèses, exercice du jugement, doivent pouvoir s'exprimer librement. Dans les situations où cette liberté n'est pas possible, on peut certes évaluer des éléments considérés comme partiels, associés, préparatoires, etc., mais on reste dans l'indétermination sur leur caractère vraiment philosophique, précisément parce qu'ils sont sortis du contexte qui seul était susceptible de leur conférer ou non ce caractère. Il est incertain, dans ces conditions, d'appliquer ensuite des analyses et des traitements statistiques à ces résultats bruts de performances évaluées par principe globalement.

II - Orientation nouvelle de l'enquête : l'observation et l'évaluation de l'acquisition. La place de l'évaluation des acquis des élèves dans l'enseignement.

L'observation des « résultats bruts » des élèves ne nous semble pas apporter par elle-même des renseignements aussi instructifs, généraux, fiables, qu'on le voudrait et qu'on le croirait avant de s'y être essayé, même si elle constitue un point de départ et un horizon de notre recherche mais aussi de notre préoccupation professionnelle ultime et une sorte de principe de réalité. Sans doute suggère-t-elle presque inmanquablement à chacun de ceux qui ont quelque information sur tout ou partie de ces résultats (comme les professeurs, les inspecteurs, les chefs d'établissement, les cadres administratifs, les journalistes, les parents, etc.) des interprétations diverses, qui signifient surtout qu'ils la rapportent de façon plus ou moins explicite à d'autres facteurs, dont ils pensent avoir une connaissance sûre. Et il est vrai qu'une représentation ne commence à avoir une valeur de connaissance déterminée qu'à partir du moment où elle cesse d'être une représentation isolée et absolue et qu'on peut la mettre en relation avec des conditions. C'est pourquoi nous ne nous sommes pas cantonnés dans l'examen des acquis bruts des élèves, observés, par exemple, au moyen de la lecture de copies, mais il nous a semblé plus utile et instructif de chercher à mettre en relation de ce que les élèves sont capables d'acquérir en philosophie avec les conditions de cette

d'argumentation, de discussion, etc., on pourrait en tirer des tendances pour l'enseignement : il faut, ou non, faire porter l'apprentissage, insister davantage, sur tel ou tel point statistiquement défailant. Mais s'il s'agit d'un *item* qui se rapporte au « contenu » du devoir, que va-t-on pouvoir observer et compter d'instructif ? Ni les idées, ni les références, présentes ou absentes des copies (par rapport à quelle attente ?), ne constitueront en général un enseignement utile, dans les conditions qui sont celles de l'enseignement secondaire et du baccalauréat.

acquisition, avec l'enseignement qui leur est donné effectivement : cela nécessite d'étudier le moment même de l'acquisition, de l'apprentissage, de l'enseignement en acte.

L'hypothèse que nous nous mettons en situation d'examiner et, le cas échéant, de vérifier est que, si tous les élèves ne se valent pas, parmi les différences que l'on peut observer entre eux, par exemple à partir d'un paquet de copies du baccalauréat ou si l'on corrige les productions de tous les élèves d'un lycée ou d'une zone déterminée, il y en a que l'on peut rapporter à l'enseignement, à la nature de l'enseignement reçu. Il y a, sans doute, des élèves qui, quel que soit l'enseignement reçu, réussiraient mal (certes non pas par fatalité mais pour toutes sortes de raisons extra-scolaires); il y en a qui, quel que soit l'enseignant, réussiraient bien ; mais, **pour ce qui est de la majorité des élèves, le niveau de réussite dans l'apprentissage dépend de la façon dont procède l'enseignement**. Reste à tester cette hypothèse : par exemple, est-ce que dire « la majorité des élèves » est excessif ? Est-ce une part moins grande mais importante, ce qui peut être encore très intéressant et utile ? Ou bien ne peut-on faire apparaître l'effet de la nature et de la qualité de l'enseignement sur une part significative des élèves, ce qui constituerait une information inquiétante sur l'efficacité de l'enseignement quel qu'il soit ?

Encore faut-il, bien sûr, à cette fin, pouvoir identifier ce qui, dans l'enseignement, aurait cette vertu et trouver de quel point de vue il faut se placer pour le découvrir.

Nier la différence de niveaux entre les élèves n'a pas de sens : l'expérience la plus commune montre le contraire, et l'étalement des notes obtenues au baccalauréat en témoigne. Les correcteurs ont le sentiment de très grandes différences qualitatives entre les meilleures et les plus mauvaises copies (aujourd'hui, des notes autour de 1 ou 3 sur 20 sont nombreuses, de même qu'entre 17 et 20 sur 20). Si, parmi les rares enseignements généraux que l'on peut tirer de l'observation des résultats du baccalauréat, il ne fallait en retenir qu'un, ce serait bien celui-là, même s'il ne paraît pas très original. Ne serait-il pas possible, cependant, de soutenir que ces différences de notes relèveraient seulement de l'étalement graduel des différences entre les individus de toute population, quel que soit le trait par rapport auquel elle peut être distribuée de manière normale, et ne reflèteraient en rien une différence significative entre les copies d'élèves, qui seraient toutes aussi mauvaises et nulles philosophiquement les unes que les autres ? Mais cette interprétation paradoxale, qui ferait bon marché du sentiment de la quasi-totalité des professeurs et correcteurs du baccalauréat, supposerait de plus et surtout que l'enseignement ne serait pas un facteur décisif identifiable (la « qualité » des élèves serait globalement plus forte que la qualité ou la nature de l'enseignement, et c'est ce qui ferait que, dans une classe, avec le même enseignant, il y a des élèves plus ou moins performants). Notre hypothèse, en revanche, est que la nature de l'enseignement est une condition importante. Tel est l'enjeu de notre enquête et le sens de l'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage initial de la philosophie, que nous avons conduite : non pas donner une représentation générale des acquis des élèves, mais déterminer une condition décisive de la possibilité même de l'enseignement de la philosophie.

Cette hypothèse nécessite que l'on puisse distinguer deux ou plusieurs *types* d'enseignement, en sorte d'examiner leurs relations avec des performances variées d'élèves, et que l'on construise donc une typologie. A cette fin, on peut se fonder sur des

caractères divers (l'histoire de la didactique et de la pédagogie en a proposé plusieurs, fondés par exemple sur la psychologie du maître, celle de l'élève, les types de relations possibles entre eux, etc.). Comme nous souhaitons, quant à nous, examiner la différence d'influence des types d'enseignement sur les acquis des élèves, tels qu'ils sont définis par les programmes, nous avons choisi **de fonder notre typologie des formes d'enseignement précisément sur le type de rapport que l'enseignant entretient avec ce que les programmes réglementairement font une obligation au professeur de faire acquérir aux élèves**. Nous nous sommes demandé si l'on pouvait faire des distinctions entre divers types de rapports effectifs (dans leur pratique) des professeurs avec ce qui est indiqué réglementairement comme devant être acquis par les élèves, dans le but d'examiner si ces divers types paraissent avoir une influence observable sur les acquis des élèves (du point de vue de la qualité aussi bien que de la quantité). Et, notamment, en sorte de serrer notre objet au plus près, nous avons choisi d'étudier **quels sont la place et le rôle de la vérification et de l'évaluation des acquis dans les divers types ainsi établis**, et s'ils ne pouvaient pas même être au fondement ou au cœur de la typologie recherchée.

Il nous a semblé que ce dernier point ne pouvait être étudié seulement au moyen d'un examen objectif des pratiques des enseignants, mais qu'il était prudent de vérifier aussi leurs représentations sur ce point. Les divers types que nous voulions établir devaient certes caractériser la pratique effective des professeurs et être observables et identifiables à même leur pratique, mais, même si nous savons bien qu'il y a souvent une certaine distance entre les représentations et déclarations et la pratique effective, il nous a semblé que, si notre typologie des pratiques était suffisamment homogène avec les représentations que les professeurs se font de ce que la réglementation leur fait obligation de faire acquérir aux élèves, notre observation serait d'autant plus pertinente. Car la nature de la conscience et de la compréhension de cette obligation, la manière dont ils la transforment pour eux en un but de leur action enseignante, la nature de ce qu'ils cherchent à faire ou disent chercher à faire, constituent un point de départ important sinon indispensable, pour comprendre ce qu'ils font, même si cela ne correspond pas toujours exactement à ces représentations, à ces projets, à ces déclarations.

Nous avons donc construit des typologies de leurs représentations et de leurs pratiques à partir (outre notre propre expérience d'inspecteurs) de questionnaires qui leur furent adressés, d'entretiens approfondis avec eux (une trentaine dans chacune des deux académies où nous avons mené notre investigation) et de visites de classes (Ces typologies et ces classements sont établis de points de vue différents et peuvent se recouper et se recouvrir).

2.1– Les représentations des professeurs.

Nous avons interrogé par écrit les professeurs et nous sommes entretenus avec eux sur les *représentations* qui sont les leurs :

A) sur l'enseignement (son objet, sa finalité, ses contenus, etc.) ;

B) sur la manière d'évaluer et de noter les copies, et sur le sens qu'ils accordent à cette activité, sur la manière dont ils apprennent à leurs élèves à faire dissertations et explications de texte, sur la relation qu'ils établissent entre l'apprentissage de la dissertation et de l'explication de texte et le reste du cours;

C) sur les relations que les professeurs établissent entre l'enseignement (et, notamment, l'acte d'enseignement) et l'évaluation des élèves en général.

Sur chacun de ces points nous avons tenté d'établir une typologie des enseignants du point de vue de leurs représentations de l'enseignement.

A) L'objet et la finalité de l'enseignement.

Qu'est-ce que les professeurs pensent devoir apprendre à leurs élèves ?

De ce premier point de vue, les professeurs se divisent en deux ensembles heureusement fort inégaux de nos jours mais dont la proportion était naguère différente, entre, d'une part, ceux qui pensent que (ou font comme si) il n'y avait, ni dans la réglementation ni plus profondément dans la philosophie elle-même du fait de sa nature, aucune détermination précise de ce qu'il y a à enseigner (il n'y a quasiment plus personne pour oser le dire, même si plus nombreux sont ceux qui continuent à faire comme si), et, d'autre part, ceux qui pensent qu'ils ont l'obligation d'enseigner quelque chose de déterminé, qui se trouve exprimé dans les programmes officiels.

Les programmes officiels, dans un dispositif dont l'équilibre est, à la fois, fortement et subtilement réglé, indiquent : 1) l'objectif général de l'enseignement de la philosophie (« 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 ») sous la forme d'une dualité mais dont l'unité doit être « substantielle » ; 2) un programme précis de notions à étudier, auxquelles doivent se rapporter clairement les sujets sur lesquels sont interrogés les élèves au baccalauréat ; 3) les deux formes que peuvent prendre les sujets du baccalauréat, dissertation et explication d'un texte court, tiré de l'œuvre d'un auteur dont la liste est établie, même s'il doit être choisi en sorte que, pour l'expliquer, la connaissance de la doctrine de l'auteur ne soit pas requise.

La « culture philosophique initiale » à acquérir, dans ces conditions, n'est pas laissée dans le vague et l'indéfini, mais se trouve déterminée par un réseau assez fin de notions dont les relations les unes avec les autres sont multiples et parfois étroites, et dont le traitement requiert l'étude et l'examen de doctrines variées de la tradition philosophique ; elle est déterminée aussi, de fait, par la nécessité de la lecture de fragments (au moins pour la préparation de l'écrit) et d'œuvres suivies (au moins pour la préparation de l'oral, dans les séries générales), même si cette nécessité réglementaire est largement débordée, en général, par les lectures appelées par l'étude des notions et des doctrines qui permettent de

les penser. Cependant, ce n'est pas par un programme prescriptif et normatif de doctrines philosophiques, que se trouve déterminée la culture philosophique à acquérir. Il est important de le noter, car c'est cela qui fait qu'il n'y a jamais à interroger les élèves (lors de l'examen ; en cours d'année et à titre de moyen pédagogique, c'est une autre affaire) sur leur connaissance précise des doctrines philosophiques ; et c'est heureux, car il faudrait sinon indiquer quelles sont les doctrines d'histoire de la philosophie sur les doctrines philosophiques qui sont recevables (les vrais connaisseurs de l'histoire de la philosophie sont ceux qui se disputent sur l'interprétation des auteurs, y compris sur les points qui peuvent paraître les plus importants et les plus évidents (y a-t-il deux mondes séparés chez Platon ou un seul ? la sagesse éthique porte-t-elle, chez Aristote, sur les moyens ou bien sur la fin ? etc.). En revanche, les acquis des élèves en termes de culture et de connaissances doctrinales ne font l'objet d'examen et d'évaluation que sous la forme de dissertation ou d'explication de texte. On ne peut jamais demander à un élève de réciter ou d'exposer une doctrine ou une partie de doctrine pour elle-même ; on peut même lui reprocher de le faire dans une dissertation (c'est un des principaux défauts dont il faut se prémunir quand on apprend à dissenter).

La dualité et l'unité substantielle de l'objectif de l'enseignement de la philosophie indiqué par les programmes, on le voit, correspondent très précisément au fait que c'est à travers un exercice de dissertation ou d'explication de texte, que la culture philosophique doit être finalement examinée et évaluée, et au fait que « l'exercice réfléchi du jugement » ne peut être séparé de l'acquisition d'une culture dans l'enseignement reçu et de sa mise en œuvre dans les travaux demandés aux élèves (en quoi il n'est pas question de confondre « l'exercice réfléchi du jugement » avec la carrière donnée à un échange d'opinions, même s'il est impensable, cependant, de refuser leur expression dans un cours de philosophie).

De fait, dans les entretiens avec les professeurs sur les représentations de ce qu'ils font et ont à faire dans leur enseignement, est apparue comme un élément décisif, la conscience qu'ils ont, sous des formes diverses, de cette dualité de l'objectif de l'enseignement de la philosophie et de ce qui peut faire problème dans la réalisation de son unité véritable. Pour tous, ce qui est important, que ce soit pour caractériser la difficulté de l'enseignement ou la voie par laquelle il s'efforcent de la traiter, c'est la dualité traditionnellement reçue (chez les enseignants autant que chez les élèves) entre « le cours » et les « exercices » par lesquels sont vérifiés et évalués les acquis (quelle que soit la nature de ces acquis), que la plupart rapportent explicitement à la dualité de la « culture » et de « l'exercice réfléchi du jugement ».

Typologie des représentations des professeurs concernant l'objet et les finalités de l'enseignement.

Types : A-1, A-2 [(A-2.1.1, A-2.1.2), (A-2.2.1, A-2.2.2)]

A-1) Certains pensent que ce qu'ils ont à enseigner est la philosophie, ou de la philosophie, en général, c'est-à-dire, largement à leur gré et selon leur inspiration et leur choix.

Ils conçoivent la philosophie avant tout comme une « matière », et peu importe, au fond, sur quoi ils font cours. Il s'agit avant tout de cultiver et d'exercer le jugement et l'esprit

critique. Un cours de philosophie doit parler de certains sujets, utiliser un certain vocabulaire, certaines tournures de pensée et d'expression, manifester un certain attachement à certaines valeurs, certains mots, certains thèmes. Sans qu'il s'agisse d'objet déterminés et vraiment obligatoires, il y a des « musts ».

Un tel cours peut témoigner d'une culture solide du professeur et il peut cultiver les élèves, sans tenir compte clairement de l'existence du programme. Il ne laisse pas démuni un élève qui possède une aisance suffisante dans l'art de la dissertation. Ce modèle, fréquent autrefois, l'est sans doute un peu moins aujourd'hui.

Mais on peut également rattacher à ce modèle un enseignement qui, tout en suivant à peu près thématiquement et vaguement, les termes du programme, n'indique pas explicitement le sujet, la question, le problème qu'il se proposerait de traiter, ni en début ni en cours de séance.

De cette matière, que lui livre le cours, de cette « pâte », qu'il n'est pas vraiment nécessaire d'apprendre mais à laquelle il faut surtout s'habituer, l'élève peut tirer de quoi alimenter et, en quelque sorte colorer ses devoirs (on peut se demander si cela ne correspond pas parfois au fait qu'un certain nombre de professeurs, dans les copies de baccalauréat, semblent admettre que le sujet soit à peine ou bien mal traité, mais considèrent comme un élément catastrophique que l'on n'ait pas l'impression que l'élève ait suivi un an de philosophie et aurait pu écrire sa copie au sortir de la classe de Première).

A-2) *Les autres pensent qu'ils ont à enseigner quelque chose de précisément déterminé.*

A-2.1.1) Certains pensent qu'il s'agit avant tout de préparer au baccalauréat, c'est-à-dire à la dissertation et l'explication de texte, et ils font porter leur effort pédagogique avant tout sur la « méthodologie ». L'objet de l'enseignement est avant tout une *compétence* ou un ensemble de compétences, comme « problématiser, conceptualiser, argumenter » etc. Ces compétences s'acquièrent par l'exercice à partir de sujets et d'une matière littéraire, dont l'importance peut être considérée comme secondaire : elle est l'occasion d'exercer l'apprentissage de ces compétences. (D'une certaine manière, ce cas de figure ressemble au cas précédent (A-1), dans la mesure où la détermination du contenu est tenue pour d'importance secondaire ; la différence est que ce cas là n'accordait pas d'importance didactique à l'apprentissage de l'écriture). Les leçons ont souvent pour forme la juxtaposition d'une interrogation sur les « représentations spontanées » des élèves et de la lecture de quelques fragments de 10 à 20 lignes.

A-2.1.2) Certains se représentent l'objet de l'enseignement de la philosophie comme consistant essentiellement en des « connaissances », des contenus littéraires, doxographiques (« historiques » au sens de Kant). Les exercices (dissertations et explications de texte) sont secondaires ; ce sont des exercices d'application, voire de vérification des apprentissages.

A-2.2.1) Certains considèrent que l'objet de l'enseignement de la philosophie est double : connaissances et compétences, qu'il faut travailler les uns et les autres de façon parallèle ou alternative.

A-2.2.2) Certains pensent qu'il faut travailler l'ensemble des connaissances et des compétences de façon aussi unifiée que possible (nous verrons plus loin à quoi cela peut correspondre). Ils se justifient en citant la lettre du texte réglementaire du programme : « 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 ». Sans doute cela correspond-il à la difficulté la plus profonde de l'enseignement mais aussi à l'objectif qui lui est clairement assigné.

Le type général **A-2** regroupe tous ceux qui reconnaissent l'importance des programmes et des obligations qu'ils posent.

Les types **A-2.2.1** et **A-2.2.2** considèrent que la formulation initiale des programmes quant à son objectif représente bien la tâche de l'enseignement de la philosophie. La différence entre les deux est que ceux qui correspondent au type **A-2.2.1** considèrent que l'unité « substantielle » de l'enseignement est un idéal qui ne peut guère s'atteindre qu'au bout ou au cours de la formation, dans le mystère de l'élaboration interne et propre à chaque élève, et que le professeur peut au mieux travailler alternativement l'une ou l'autre des deux faces du problème. La différence avec les types **A-2.1.1** et **A-2.1.2** est que ceux-ci, partageant le même sentiment de la difficulté qu'il y a à atteindre l'unité des deux dimensions de l'enseignement de la philosophie, ont tendance à privilégier l'une ou l'autre.

B) La manière d'évaluer et de noter les copies, et le sens que les professeurs accordent à cette activité ; la manière dont ils apprennent à leurs élèves à faire dissertations et explications de texte ; la relation qu'ils établissent entre l'apprentissage de la dissertation et de l'explication de texte et le reste du cours.

Les renseignements fournis par les professeurs, aussi bien par écrit que par oral, ont été très riches et très intéressants. Trop riches et détaillés pour permettre l'établissement d'une typologie suffisamment simple pour qu'elle donne une vue d'ensemble claire et éclairante sans perdre le détail dans lequel descendaient les contributions les plus intéressantes sur les manières de faire.

En revanche, l'examen des copies d'élèves que les professeurs nous avaient confiées nous a immédiatement paru beaucoup plus instructif, dans ces conditions, que lorsque nous les avons lues une première fois comme un témoignage brut sur ce que savent ou ne savent pas faire des élèves. Des leçons nous paraissent se dégager de façon au moins très suggestives, quand on cherche à observer les relations qui apparaissent entre les copies réalisées par les élèves et :

1) la manière dont elles sont corrigées (quantité et type d'annotations, sans parler de la rapidité à les rendre, mais aussi du suivi, c'est-à-dire de l'attention portée à la correction effective de la copie par l'élève lui-même) ;

2) la manière dont le professeur apprend aux élèves à faire dissertations et explications de texte (y compris dans la manière de les rendre et d'en faire la correction) ;

3) la manière d'enseigner, le style de l'enseignement, notamment du point de vue de la relation du cours (de l'essentiel du cours, de ce que le professeur se représente comme tel) et de tout ce qui concerne les travaux des élèves, (l'apprentissage de l'écriture, et sa correction, son amélioration).

La complexité et la diversité des manières de faire nécessitera un commentaire à part de leur influence, au demeurant évidente, sur les apprentissages des élèves tels qu'ils apparaissent dans les copies. Disons seulement que la lecture des copies mise en relation avec les conceptions et les manières de faire des professeurs concernant la correction et l'apprentissage méthodologique, fait apparaître une grande corrélation, et que, malgré un certain nombre de cas, les copies des élèves ne sont pas le fruit d'une production aléatoire, mais que beaucoup d'élèves font dans leurs devoirs à peu près ce qu'on leur a appris à faire. Un apprentissage raisonné est possible dans ce domaine. Mais dans beaucoup de cas, cet apprentissage de la dissertation et de l'explication de texte n'existe pas ou il se réduit à fort peu de chose, et, de plus, sans cohérence claire avec le reste de l'enseignement. Ce point est très important, étant donné que des polémiques vives existent sur la possibilité même de faire faire dissertations et explications de textes aux élèves, et que, qui plus est, ces deux exercices servent à l'évaluation des élèves notamment lors du baccalauréat. Il est important de se donner les moyens d'obtenir une vue claire sur ce point ; or, c'est celui où, dans notre travail d'enquête, nous est apparue le plus nettement la nécessité de ne pas se contenter de la lecture de copies pour évaluer leur qualité mais de se mettre en situation de pouvoir les rapporter aux conditions de leur production et des apprentissages qui les ont préparés.

C) Les relations que les professeurs établissent entre l'enseignement (et, notamment, l'acte d'enseignement) et l'évaluation des élèves en général.

De ce point de vue, une distinction nette est apparue entre deux positions, qui recoupent assez fortement l'opposition entre le type **A-2.2.2** et les autres types **A-2**, et en partie avec les oppositions apparues dans le point de vue **B** (sur la correction des copies et l'apprentissage méthodologique) :

- **C-1** : Certains considèrent l'évaluation comme extérieure, voire très extérieure, à l'enseignement.
- **C-2** : Certains considèrent que l'évaluation fait partie de l'enseignement comme un procédé de régulation.

Ces trois points de vue d'analyse (A, B, C) sont plus ou moins liés les uns aux autres et se recouvrent plus ou moins, ou, au contraire, sont fortement ou complètement disjoints, selon le style d'enseignement des professeurs : on peut donc tenter de composer une typologie des styles d'enseignement effectifs, fondée sur cette analyse, qui correspond aux représentations des professeurs.

Ce n'est évidemment pas une découverte que d'observer **qu'il y a souvent un certain écart entre représentations et discours, d'un côté, et pratiques effectives de l'enseignement, de l'autre.** Cependant les représentations formulées permettent de comprendre parfois des

pratiques même si elles y dérogent, et, en tout cas, elles permettent, au moins à titre d'hypothèse, de construire une grille d'analyse et une typologie des styles d'enseignement.

2.2 Les pratiques des enseignants - Evaluation des acquis au moment ou à l'issue immédiate de leur acquisition

Notre but était, en construisant une typologie des formes d'enseignement, d'examiner les relations entre celles-ci et la nature et la qualité des apprentissages des élèves, telles que nous pouvions les appréhender dans les diverses situations où nous cherchions à repérer et à évaluer ce qu'ils avaient acquis du fait de l'enseignement reçu. Bien sûr cela se situait en continuité avec notre pratique et notre expérience de l'inspection, mais cela nous a conduits à systématiser une démarche d'observation des pratiques effectives d'enseignement, que nous n'avions que rarement mise en œuvre auparavant (bien qu'elle corresponde à l'une des plus anciennes de l'inspection) : ***nous avons, notamment, procédé à l'interrogation systématique des élèves, en fin de leçon (en présence du professeur et parfois avec sa collaboration), sur son contenu, son objet, son problème, son propos d'ensemble, son développement, les notions analysées, les thèses rencontrées, les arguments et les exemples utilisés, sa conclusion. Bref, il s'agissait de reprendre la leçon, pour examiner comment et dans quelle mesure les élèves l'avaient reçue, ce qu'ils en avaient compris et appris. En somme : une évaluation des acquis au moment même ou à l'issue immédiate du processus de leur acquisition.***

En construisant une typologie des formes d'enseignement, à partir de l'analyse des textes officiels, des représentations des professeurs et des visites de classes par lesquelles nous comptions renouveler notre expérience, notre but était d'examiner les relations entre certaines formes d'enseignement et la nature et la qualité des apprentissages des élèves, telles que nous pouvions les appréhender dans les diverses situations où nous cherchions à repérer et à évaluer ce qu'ils avaient acquis du fait de l'enseignement reçu. Nous avons donc été conduits à *considérer la manière dont les professeurs enseignent effectivement (envisagée dans sa globalité : « cours » aussi bien que préparation à la dissertation et à l'explication de texte)* comme un élément **indispensable pour donner un sens raisonnable et circonstancié à nos observations concernant les productions et les résultats des élèves.** Faire comme si tous les élèves bénéficiaient d'un enseignement identique, avec seulement un peu plus de talent chez un professeur que chez un autre mais point de différence significative de nature, paraît peu conforme à la réalité, selon notre expérience. ***Notre hypothèse est qu'il existe, et que c'est un point très important dans la compréhension des réussites et des échecs des élèves, une corrélation entre le style de l'enseignement et la qualité des résultats des élèves dans les exercices demandés au baccalauréat.*** Mais le problème est de trouver une typologie pertinente pour l'établissement de la corrélation cherchée. Car il peut y avoir plusieurs typologies cohérentes et acceptables des formes d'enseignement, mais dont les types ne soient pas corrélés de façon décisive avec les performances des élèves que nous cherchons à étudier. Il ne s'agit pas, en tout cas dans un premier temps et dans une perspective de méthode, de chercher quels sont les professeurs que l'on peut juger les meilleurs et dont on peut espérer ainsi que leurs élèves seraient les meilleurs ; ce serait faire comme si le problème était déjà résolu. Notre problème n'est pas

de classer les professeurs selon leur qualité intrinsèque (une qualité philosophique et pédagogique déjà reconnue), mais selon non pas tant leur capacité (ou alors à des degrés variables, il ne s'agit pas de considérer d'abord que ce sont, comme tels, les « meilleurs ») que leur préoccupation constante de faire acquérir à leurs élèves les savoirs et savoir-faire attendus au baccalauréat (à des degrés variables mais de façon recevable). Ce que nous cherchons donc à construire est une typologie telle qu'un des styles d'enseignement qu'elle comprend, soit corrélé de façon importante avec le savoir et le savoir-faire attendus au baccalauréat.

Nous préférons parler de « style » d'enseignement plutôt que de « qualité ». Sans doute pourrait-on dire que c'est à la *qualité* de l'enseignement, qu'il serait normal et légitime de rapporter la qualité des travaux des élèves, et c'est, en un sens, évident. Mais cette manière de parler ne nous paraît cependant pas suffisamment claire et éclairante. C'est qu'il y a un certain nombre de professeurs, qui ne manquent pas de qualités, qui connaissent bien la philosophie, qui ne disent rien de faux ou de contestable, sont parfois même très savants, réalisent un cours très fouillé et très instructif, d'une certaine manière, qui parlent bien, clairement, agréablement, simplement, etc. (ils ont aussi certaines des qualités « pédagogiques » fondamentales), et dont on ne dirait donc pas facilement que ce ne sont pas de « bons professeurs », en un sens. « Ils font de la philosophie », pourrait-on dire pour faire bref et simple, et il ne paraît pas commode ou pas raisonnable, d'une certaine manière, de demander autre chose.

Cependant notre sentiment est qu'il y a encore autre chose qui fait, comme un facteur décisif, qu'un professeur est un « bon professeur », en tous les sens du terme, cette fois-ci : c'est qu'il forme réellement ses élèves, qu'il les instruit vraiment, **qu'il leur apprenne effectivement ce qu'ils ont besoin de savoir et de savoir-faire pour réussir l'examen qui est prévu pour eux**. Car il y a plusieurs manières de faire de la philosophie, authentiquement et au meilleur niveau ; or, ce qui est demandé aux professeurs, à l'intention des élèves des lycées, en classe terminale, qui est une classe d'examen, ce n'est pas de « faire de la philosophie », en général, sans indication institutionnelle et réglementaire. La *définition d'un programme*, d'un côté, détermine *de quoi* il faut s'occuper et s'instruire et à *propos de quoi* il faudra pouvoir faire la preuve qu'on en est suffisamment instruit, et, d'autre part, la *définition des épreuves de l'examen* détermine la forme, ou les formes, sous lesquelles cette preuve devra pouvoir être apportée. On voit, dans ces conditions, comment la qualité du professeur ne se réduit pas à sa qualité philosophique, si grande soit-elle (bien que ce soit sa puissance première et essentielle), même s'il s'y conjoint un talent « pédagogique », qui rend effectif son enseignement parce qu'il obtient qu'il soit effectivement reçu ; quand l'enseignement de la philosophie est organisé dans un cadre institutionnel comme le nôtre, il y a encore une condition, outre la qualité philosophique et pédagogique, qui relève de l'effectivité et de la mise en acte : c'est qu'il instruit les élèves en philosophie *de telle manière* qu'ils sauront répondre à ce qu'on leur demandera aux épreuves d'examen, qu'il leur apprenne la philosophie telle qu'il leur sera demandé à l'examen de faire la preuve qu'ils la connaissent. ***Il y a là une double exigence : non seulement que ce à propos de quoi il leur enseigne la philosophie relève du programme, c'est-à-dire ce à propos de quoi ils seront interrogés, mais encore que la manière dont il fait de la philosophie avec eux, la manière constante dont il leur apprend à faire de la***

philosophie, corresponde directement à la manière dont on attend qu'ils en fassent à l'examen.

On peut alors tenter d'établir une ***typologie des professeurs ou des manières d'enseigner***, en classant les styles d'enseignement de ce point de vue, c'est-à-dire d'abord à l'aune de cette double exigence.

Typologie et évaluation des types d'enseignement

Types : D, (D-1, D-2), E

D) Il y a des professeurs qui séparent nettement leur « cours », dans lequel ils se représentent qu'ils enseignent la philosophie (et dont ils attendent plus ou moins de leurs élèves qu'ils l'apprennent), et les moments de « méthodologie » (qu'ils utilisent ce terme ou non, voire affectent de s'en moquer, là n'est pas le problème), où ils s'efforcent d'apprendre à faire des dissertations et des explications de texte (en donnant des conseils ou des règles, en faisant des « corrigés » traitant les sujets des devoirs individuellement corrigés, etc.).

-Dans ce cas, le « cours » peut naturellement être d'excellente qualité philosophique, mais il n'a pas nécessairement une forme explicitement et constamment homogène avec ce que l'on demande aux élèves de faire au baccalauréat. Dans ce modèle, notamment, on voit souvent le professeur exposer un morceau de doctrine, ou encore une position personnelle non (suffisamment) discutée.

-Dans ce cas, la dissertation et l'explication de texte sont considérées comme des *exercices d'application du cours*, selon un modèle aussi ancien que répandu dans de nombreuses disciplines et aux divers niveaux d'enseignement.

Les deux composants de l'enseignement (« cours » et « méthodologie ») peuvent se trouver en des proportions et des relations variables :

D-1) Pour certains, c'est le cours qui est l'essentiel et la dissertation ou l'étude de texte ne s'apprennent quasiment pas, en dehors de quelques conseils, de quelques annotations sur les copies, et d'un corrigé qui peut se réduire à un schéma sommaire, autrement que par l'exercice : on ne peut l'apprendre qu'en en faisant.

D-2) Pour d'autres, l'apprentissage méthodologique doit être pris au sérieux et il est distinct de l'apprentissage de la philosophie, même si on lui consacre moins de temps qu'à ce dernier. On est toujours dans un modèle qui fait de la dissertation et de l'explication de texte un exercice d'application du cours, même si l'on aperçoit les difficultés propres de l'application et que l'on a conscience qu'il faut les faire travailler aussi elles-mêmes.

Ainsi, dans tous ces cas, l'élève est confronté à deux manières de faire de la philosophie : d'une part, celle qui est réservée au professeur, quand il fait « cours » et dont l'imitation de certains aspects lui est interdite (s'il le fait dans un des ses devoirs, on lui mettra en marge : « doctrine exposée pour elle-même », « vous oubliez le problème », « répondez à la question posée », « dogmatique », « démontrez davantage », etc.) ; d'autre part, celle qui lui est imposée et correspond aux exigences de la dissertation ou de l'explication de texte, et que le professeur ne s'impose pas de suivre, quant à lui. On dira à l'élève qu'il faut tout expliquer, tout analyser, tout démontrer, et ne pas se réfugier dans la

doxographie et dans l'argument d'autorité ; mais il pourra avoir le sentiment que le professeur se dispense parfois de ces exigences. Cette situation, où le professeur ne peut pas être imité en tout, est susceptible de créer chez l'élève un de ces « conflits cognitifs », qui sont propres à perturber même les meilleurs. C'est la philosophie qui peut apparaître, dans la personne du professeur, arbitraire, et autoritaire, et susciter chez certains élèves une réaction de refus ou le sentiment que c'est une discipline où l'on ne comprend jamais ce qu'il faut faire.

Plusieurs professeurs (fonctionnant selon ce modèle) nous ont indiqué comme un fait répétitif et fréquent : « on dit bien à l'élève ce qu'il faut faire et ne pas faire dans la dissertation ou l'explication de texte, et il le fait quand même ». La tentation est alors d'accuser une mauvaise volonté, une inattention, ou une déficience culturelle et rhétorique des élèves (« ils n'ont rien appris dans les classes avant la Terminale, notamment pas à écrire », ce qui est souvent vrai, mais ne justifie pas que l'élève ne puisse rien apprendre en Terminale si on le lui apprenait enfin avec cohérence et constance), ou bien encore la trop grande difficulté de la dissertation ou de l'explication de texte, alors qu'on ne met pas l'élève en situation de l'apprendre. La dissertation n'est pas de ces choses que l'on puisse apprendre en général par règles, mais de celles, selon la formule d'Aristote, qu'on n'apprend qu'en en faisant. Il est nécessaire que les règles que l'on en donne ne soient pas arbitraires ou injustifiées, bien sûr, mais toutes les règles fournies trop à part de leur mise en œuvre possible risquent de devenir abstraites, ankylosantes ou artificielles. Rien ne vaut un professeur qui les mette lui-même en œuvre continûment dans son enseignement, si l'on n'a pas la chance de vivre dans un milieu familial culturel qui le fasse.

Une autre observation, faite de façon répétée dans nos deux académies d'enquête, par des professeurs qui n'imaginent guère un autre modèle d'enseignement, est très instructive : tel point a fait l'objet d'un enseignement, et le professeur a le sentiment qu'il a été compris, parfois pour avoir interrogé, par oral ou par écrit. Or, dans la dissertation, il apparaît que ce n'est pas le cas. « Comment est-ce possible, se demande alors le professeur, que ce qui a été enseigné et compris dans le cours, l'élève ne sache le réutiliser dans ses travaux personnels ? » Le professeur n'a pas conscience, en général, que la question comprend la réponse et que c'est le sentiment que l'hétérogénéité du cours et de la dissertation (conçue comme exercice d'application) va de soi, qui est largement constitutif de la difficulté et indique *a contrario* la solution. C'est cette observation qui conduit en général les professeurs à considérer qu'il faut consacrer beaucoup de temps à l'apprentissage de la dissertation, conçue comme application ou « transposition » des contenus du cours. Mais cela peut aller jusqu'à la tentation, ici encore, d'accuser la dissertation elle-même (plutôt que cette conception du cours et de la dissertation).

E) Il y a des professeurs qui s'efforcent d'unifier et d'homogénéiser autant qu'il le peuvent leur enseignement, traitant tous les sujets donnés comme devoirs de la même manière que les autres sujets du cours (et cela peut conduire à un choix calculé des sujets un peu différent), et donnant, d'autre part, aussi constamment que possible, à leur cours une forme explicite de traitement de problèmes ou d'explication de textes relativement brefs. Cela ne signifie pas, loin de là, que le professeur confonde, ou cherche à faire confondre aux élèves, une leçon et une dissertation, mais que le mouvement et les exigences dans les deux sont les mêmes, en dehors de celles qui tiennent précisément au fait que, dans la leçon, le

professeur instruit ses élèves (il apporte quelque chose de nouveau, qui s'expose et se communique sur un rythme approprié, dans la mesure où il s'adresse à un auditoire qui en est ignorant et le découvre, et qu'il ne doit pas se soucier seulement de rigueur démonstrative mais aussi de persuasion, etc.), tandis que, dans leur devoir, les élèves s'adressent à quelqu'un qui sait déjà, ou n'en sait pas moins qu'eux, en principe. Sans doute le fait est-il plus net quand le professeur non seulement livre un enseignement homogène dans ses divers moments, mais encore accompagne constamment son cours d'un commentaire méthodologique sur la manière dont il procède (qui peut être, le cas échéant, l'occasion de souligner les différences entre leçon et dissertation. (On pourrait dire à peu près la même chose, bien que la différence soit moins perceptible, peut-être, en ce qui concerne une leçon qui explique un texte et une explication de texte donnée comme devoir : même s'il y a des différences comparables, ce qui est décisif, c'est que le professeur, quand il fait le « corrigé », ne se contente pas d'un schéma et de quelques renseignements sur le texte, mais qu'il l'explique vraiment en en faisant un véritable objet d'instruction philosophique).

Conclusions et propositions

L'évaluation des acquis des élèves au moment de leur acquisition.

*Il nous semble qu'il existe une corrélation très importante entre le style d'enseignement, au sens où nous l'avons analysé, et les performances des élèves dans les exercices demandés au baccalauréat : lorsque le professeur enseigne constamment d'une manière homogène, en distinguant le moins possible ce qui serait un « cours », où il donnerait des « contenus », des « connaissances » (que ce contenu apparaisse avant tout comme de la doxographie ou comme une pensée personnelle), et des moments de « méthodologie », les résultats sont meilleurs ; ou, pour le dire autrement, lorsque l'enseignement donné par le professeur aussi constamment que possible est visiblement, aux yeux de l'élève, homogène avec ce qui est lui demandé de faire dans ses devoirs et au baccalauréat ; ou encore, lorsque le professeur montre aussi constamment que possible à l'élève ce qu'on lui demande de savoir faire, et sur des sujets au moins comparables. C'est l'occasion de le redire, car ce point a été contesté de diverses manières : si nos observations sont justes (dont la vérification nécessite que l'on reprenne les distinctions entre plusieurs styles d'enseignement, que nous avons faites), *la philosophie peut s'enseigner, la dissertation et l'explication de textes peuvent s'enseigner*, et cela est heureux car quel autre instrument aurait-on sinon pour évaluer les apprentissages philosophiques, qui ne risquerait pas par principe d'entrer en contradiction avec ce que l'on essaie d'évaluer ? Les dissertations et explications de texte rédigées par les élèves ne sont pas « toutes également mauvaises », comme si leur apprentissage était impossible ou leurs résultats nécessairement aléatoires. La lecture de copies en grand nombre et choisies aléatoirement, à l'occasion du baccalauréat ou en cours d'année, fait apparaître à l'évidence que certains élèves ont su apprendre à en rédiger, et certains fort bien. Et la question pertinente à cet égard n'est pas : *soit, mais quel pourcentage représentent-ils du total ?* La question décisive, pour sortir de la confusion et savoir ce qu'il faut faire pour améliorer la situation, est : *quel pourcentage de ceux à qui on l'a vraiment appris ?* Sans doute, il est plus aisé d'arriver à apprendre à rédiger correctement dissertations et explications de texte, si l'on a grandi dans un milieu où*

l'exercice de la parole qui expose, argumente, discute, illustre, construit, cherche à convaincre, etc., est partagé ; mais cette considération, à elle seule, suffirait à montrer déjà que cela peut s'apprendre, et nos observations nous ont paru confirmer que cet apprentissage peut se réaliser dans le cadre scolaire. Les résultats au baccalauréat et la lecture de copies⁶, quand on n'est pas en situation de pouvoir les rapporter aux conditions déterminées et précises de l'apprentissage telles que nous les avons distinguées plus haut (au point **B** de l'analyse des représentations des professeurs sur l'évaluation des copies), peuvent donner le sentiment que les performances sont aléatoires et que beaucoup ne savent pas faire ces exercices. Nous avons renoncé à donner des résultats quantifiés, pour les raisons que nous avons dites, mais notre expérience nous a fait apparaître qu'il est constant que, lorsque le professeur se consacre à une formation des élèves telle que celle que nous avons décrite sous le type **E** (où il se soucie fortement des apprentissages méthodologiques mais en les intégrant de manière aussi homogène que possible à tout le reste de son enseignement), les effets en sont visibles chez la plupart de ses élèves⁷. Il faut

⁶ Et, cela d'autant plus qu'on en lit de nombreuses, car on rencontre alors de tout, comme souvent dans un lycée, mais beaucoup plus dans le cas d'un bassin de formation ou d'une académie, contrairement, par exemple, à une classe, ou aux élèves d'un même professeur. C'est un véritable piège pour celui qui s'en remet à ce qui serait une vertu des grands nombres et des statistiques pour révéler ce qui est réel et vrai. Si notre hypothèse est vraie, elle ne peut être vérifiée ni falsifiée au moyen de l'examen de copies choisies de cette manière (correspondant à des conditions aléatoires).

⁷ Il ne s'agit pas d'oublier que notre hypothèse principale n'a rien d'une affirmation idéaliste et d'un optimisme béat : elle est liée, nous l'avons dit en commençant, à l'hypothèse que tous les élèves ne peuvent obtenir les mêmes résultats, quel que soit l'enseignant (on peut toujours les répartir de façon gaussienne). Mais, même dans les travaux des élèves médiocres (sinon de ceux qui sont vraiment défaillants), on voit souvent apparaître de façon déterminée la trace du type de l'enseignement donné. Le nombre des facteurs qui interviennent (variables indépendantes), si l'on traite les résultats et les termes de leur évaluation comme des variables dépendantes, est si grand qu'on a certes beaucoup de mal à y voir clair. Prenons un seul exemple. Un nombre non négligeable de professeurs, qui sont de ceux qui essaient de guider l'apprentissage méthodologique, malheureusement, s'y prennent mal : il n'y a pas seulement ceux qui passent trop vite dessus comme si cela allait de soi, ni ceux qui insistent, dans le cadre d'une méthodologie séparée de l'enseignement, sur des conseils et des règles que l'élève a beaucoup de mal ensuite à « appliquer » ; il y a aussi ceux qui donnent des règles (rhétoriques, de composition, et sur la manière de faire en général) discutables, arbitraires, et parfois exigent leur respect avec d'autant plus de rigueur qu'elles sont discutables. Lorsque les copies de leurs élèves, lors du baccalauréat, sont corrigées par des professeurs que choquent ces manières artificielles de faire, la hiérarchie des notes obtenues risque d'être souvent perturbée par rapport à celles qu'ils attribuaient durant l'année, de même que s'il corrigent avec leurs exigences personnelles et leurs préjugés les copies d'élèves à qui l'on a appris des façons de faire plus raisonnables. Dans les deux cas supposés, on voit comment élèves, parents, professeurs, peuvent être choqués et portés à dire que la notation est aléatoire au baccalauréat, ou encore que les copies rédigées en situation de baccalauréat sont toutes très mauvaises (« comme s'ils n'avaient rien appris ou qu'on ne leur avait rien appris »). Deux leçons sont à tirer de cette situation que nous avons rencontrée plus d'une fois dans notre expérience professionnelle. D'abord, à vrai dire, et indépendamment de savoir quelles sont les mauvais et les bons conseils (ce n'est pas ici le lieu mais on peut dire de façon générale qu'il est recommandable de bannir tout académisme et toute règle arbitraire), ce que fait apparaître ce genre de situation, si l'on a le moyen de connaître la manière dont tel ou tel professeur a pu apprendre à faire dissertations et explications de texte, c'est que les élèves font souvent ce qu'on leur a appris à faire, y compris les moins bons des professeurs. C'est en tout cas une hypothèse à vérifier sérieusement et systématiquement, nous semble-t-il, tant elle paraît se confirmer quand on peut le faire.

La seconde leçon que nous tirons de ce genre de situation que nous avons souvent rencontrée, c'est qu'il y a un **vrai travail à faire de façon urgente de formation initiale et continue** concernant l'apprentissage de la dissertation et de l'explication de texte et leur correction, et d'abord concernant la dissertation et l'explication de texte. On sait que, depuis plusieurs années, les performances dans les concours de recrutement, y compris à l'agrégation, ne sont pas très satisfaisantes, à l'évidence, faute d'apprentissage et d'entraînement suffisants et adaptés. Il est souhaitable et relativement urgent que des réunions de formation continue des professeurs sur

encourager cette manière de faire, dont l'efficacité est au demeurant assez intelligible par elle-même, à l'occasion des inspections et de la formation initiale et continue ; ce faisant on poursuivra la vérification empirique et quantitative de notre hypothèse, et, s'il advenait qu'elle ne paraisse pas satisfaisante en élargissant l'expérience, il faudrait l'abandonner sous cette forme, nous serions les premiers à le penser, et la rectifier au mieux.

Sans doute, l'établissement de la corrélation dont nous faisons notre hypothèse comme un fait statistiquement démontré sur des grands nombres de cas est-il difficile à imaginer au point où nous en sommes et avec les moyens d'investigation qui sont les nôtres, mais surtout du fait du très grand nombre de facteurs qu'il faudrait traiter comme des variables indépendantes et également du nombre d'analyseurs des performances des élèves qu'il faudrait tenir pour des variables dépendantes. Elle demeure **une hypothèse dont la vérification empirique doit être poursuivie**. Mais notre analyse des représentations des professeurs concernant l'objet et les finalités de l'enseignement et celle des styles d'enseignement que nous avons distingués, prépare et rend possible en droit une telle vérification. Cette vérification nous paraît quasi constante, à mes deux collègues IPR des académies d'Aix-Marseille et de Nantes et à moi-même, lors de nos investigations à l'occasion de nos inspections.

Mais il s'agit, à vrai dire, désormais de davantage que d'une hypothèse à vérifier empiriquement : si l'on accepte la typologie des manières d'enseigner que nous avons décrites à partir des exigences du programme, la forme d'enseignement qui s'efforce de répondre au besoin et au droit des élèves d'être préparés et instruits directement de ce qu'on leur demandera de savoir faire dans leurs travaux et à l'examen, ne correspond pas seulement à une hypothèse qu'il conviendrait de vérifier empiriquement, voire statistiquement, elle correspond aussi à **une exigence déontologique et professionnelle** dans la mesure où elle répond à un besoin et un droit des élèves ; si bien que l'on ne peut que demander aux professeurs d'approcher autant que possible de ce modèle d'enseignement sans attendre plus longtemps une démonstration de sa validité et de son efficacité.

ces sujets leur permette d'approfondir leur réflexion là-dessus et d'homogénéiser leurs représentations, leurs attentes, leur façon de noter. Les réunions d'entente et d'harmonisation, si importantes pour la qualité et la justice lors de la correction du baccalauréat, seraient alors beaucoup plus efficaces dans ces conditions. Notre expérience de travail avec nos deux groupes académiques sur ce sujet, lors de notre enquête, nous a paru rendre la chose absolument évidente.

Pour terminer sur une note optimiste, évoquons une situation qui nous a été signalée récemment et qui, même si elle correspond à un cas rare voire extrême et ne saurait donc à elle seule autoriser une généralisation, peut être rapportée à notre analyse : lors de la correction du baccalauréat, la qualité d'un certain nombre de copies, dispersées entre plusieurs correcteurs a été jugée si exceptionnellement bonne que plusieurs d'entre eux ont signalé au Rectorat qu'il y avait sans doute eu une fraude, que le sujet avait du être connu à l'avance par certains, qui semblaient reproduire un corrigé fait de main de maître. Vérifications faites, il n'y avait pas eu de fuite, ces copies étaient celles des élèves d'un même professeur, qui n'avait même pas traité le sujet durant l'année, mais en revanche admirablement formé ses élèves. L'IPR, qui ne faisait pas partie de notre petit groupe de recherche, mais me le citait comme un cas correspondant assez bien à notre type E et à notre hypothèse générale, m'a dit que le professeur était excellent à tous points de vue et qu'apparaissait chez lui avec une singulière force un souci de former et d'instruire précisément ses élèves ; et que non seulement il y avait plusieurs copies dont la note approchait le maximum mais que dans plusieurs un peu moins bonnes on avait été frappé de retrouver quelque chose de commun.

C'est par principe qu'il est difficile d'apporter une preuve statistique de la validité de la corrélation dont nous faisons l'hypothèse. Mais l'expérience que nous avons faite de la visite de classes où, à l'issue de la leçon, nous interrogeons les élèves sur elle, nous a conduits à penser que la vérification statistique de notre hypothèse n'est pas si importante que cela. Cette expérience d'interrogation des élèves à l'issue des leçons nous a donné le sentiment de constituer une vérification pour ainsi dire indirecte.

Lorsque la leçon a correspondu dès le départ à un objet et une question bien identifiés, à un propos dont l'unité était évidente (pour avoir été soulignée par tous les moyens appropriés), que tout en elle a été position de problème et réponse à ce problème, analyse de notions, discussion de thèses et argumentation claires, alors la reprise de la leçon avec les élèves fait apparaître parfaitement, en général, qu'elle a été bien comprise et appropriée. En revanche, quand la leçon n'a pas eu cette netteté, ce que l'interrogation fait apparaître est rarement la sottise ou l'incompréhension des élèves, mais plutôt un défaut, le plus souvent, dans la détermination du sujet et du problème traités (comme dans les leçons qui démarrent sans qu'aucune question ne soit posée, aucun enjeu n'apparaisse, ni aucun objet de discussion et d'argumentation véritables, et qui s'arrêtent à la sonnerie sans aucune conclusion parce qu'on n'a rien établi – ou bien des leçons qui, sans être à ce point indigentes, restent flottantes là-dessus) ; mais aussi une défaillance dans le suivi des idées, dans la détermination d'une thèse soutenue ou discutée, dans la clarté d'une argumentation ou d'une analyse d'exemple. Ce qui apparaît avoir manqué, c'est en général ce que le professeur a laissé trop dans l'ombre (pour toutes sortes de raisons) et qui serait apparu plus explicitement s'il s'était contraint à le présenter comme dans un exercice de dissertation ou d'explication de texte, tel qu'il les réclame souvent lui-même à ses élèves. Ce que fait apparaître la reprise de la leçon avec les élèves, c'est la nécessité de rebâtir le propos, en lui restituant tous ces éléments qui assurent détermination, intelligibilité, communicabilité effective. Ce qui manque à la leçon, c'est ainsi ce qui la rapproche des exigences et des attentes par lesquelles les professeurs définissent eux-mêmes la plupart du temps dissertation et explication de texte (quelque différence de nature, on l'a dit, qu'il y ait entre une dissertation ou une explication faites par un élève et une leçon faite par un professeur). L'interrogation des élèves sur la leçon (non seulement en présence mais parfois avec la collaboration du professeur), c'est-à-dire l'évaluation de ce qu'ils ont pu y apprendre, si elle est suffisamment fine, détaillée, effective, en acte, conduit à rebâtir la leçon et à lui restituer tous ces éléments qui la rapprochent des exigences de la dissertation et de l'explication de texte, si elle semble avoir été défaillante (et, si elle a été satisfaisante, à les retrouver précisément). Cette reprise, dans le premier cas, n'est pas seulement un moment de diagnostic des défaillances supposées, elle ré-effectue proprement la leçon en lui donnant, du fait de l'interrogation des élèves sur les principaux points qui pouvaient faire difficulté et qu'il était indispensable de comprendre, ce qui lui avait d'abord précisément manqué. Faisons un pas de plus : non seulement, nous y reviendrons, la présence de l'inspecteur n'est pas nécessaire et l'interrogation des élèves destinée à évaluer leurs acquis aurait pu aussi bien être réalisée par le professeur lui-même, mais surtout il aurait pu le faire avant la fin de la leçon, en conclusion des moments principaux de son développement, ne serait-ce qu'en sorte de s'assurer qu'il n'allait pas inutilement vite et loin, alors que les premiers moments n'étaient peut-être pas bien compris ; dans ce cas, ce que la reprise en fin de l'heure ferait apparaître, le cas échéant, pour le réparer ou le compléter, se découvre en grande partie au fur et à mesure du développement et participe de son élaboration effective. On voit ici

comment le fait même de chercher à évaluer les acquis des élèves et à en tenir compte au cours de la leçon tend à lui donner effectivement (et pas seulement à indiquer) ce qui aurait pu lui faire défaut et n'était peut-être pas assez prévu dès sa préparation (et ne pouvait peut-être pas l'être), à lui conférer le tour qui aurait été souhaitable. **L'évaluation des acquis des élèves au cours (au cœur) même de l'enseignement tend à son perfectionnement effectif. Elle constitue de ce fait une perspective de formation initiale aussi bien que continue des professeurs considérable, mais aussi, par voie de conséquence, pour les conseillers pédagogiques et pour les inspecteurs.**

C'est ainsi que, tandis que la vérification quantitative et statistique de notre hypothèse principale nous paraît compromise par la lourdeur qu'elle impliquerait, sa vérification indirecte, pour ainsi dire, se réalise *cliniquement* chaque fois que nous assistons à une leçon que nous pouvons faire suivre d'une interrogation des élèves. La reprise de la leçon, qu'elle ait été bien ou moins bien reçue par les élèves, revient toujours à la refaire d'une manière qui est par construction conforme au modèle de leçon que nous avons appelé **E**.

Le professeur, (de) lui-même et hors de toute situation d'inspection mais seulement pour autant qu'il cherche à évaluer la réception de sa leçon en la reprenant avec les élèves selon cette manière de faire, tend nécessairement à lui conférer, quelque forme qu'il lui ait d'abord donnée, une tournure conforme à notre type **E**. Comme nous le disons aux professeurs que nous rencontrons, procéder ainsi, c'est se mettre en situation de pouvoir se passer de toute inspection et de tout conseil pédagogique. C'est *s'instruire soi-même auprès de ses propres élèves des effets objectifs de son propre enseignement* ; c'est se mettre dans la situation la plus propice pour trouver les rectifications ou compléments à apporter immédiatement à ce qui peut apparaître défailant ou insuffisant. Notre expérience absolument constante, dès la première fois que nous avons opéré ainsi dans la classe d'un professeur, est que le professeur voit immédiatement ce qui, le cas échéant, n'allait pas dans ce qu'il a fait – plus rapidement et plus profondément, m'a-t-il semblé, que lors d'un entretien avec un inspecteur, tout de suite à la fin d'une leçon. Faut-il préciser que, lorsque l'entretien suit une telle reprise de la leçon avec les élèves, il est beaucoup simplifié et, en général, qu'il n'y a plus beaucoup à ajouter de vraiment important sur la leçon, car l'on a été conduit à se centrer avant tout sur l'essentiel de l'acte d'enseigner (ce qui a réussi ou non à devenir « commun » à l'enseignant et à l'enseigné et les voies par lesquelles cela est ou non advenu).

Nous faisons remarquer au professeur rencontré dans cette situation que non seulement cette pratique de l'évaluation de ce que les élèves ont appris et compris ne nécessite pas la présence d'un inspecteur mais peut être réalisée systématiquement : il n'y a pas de raison de ne pas y procéder à chaque leçon, car il n'y a pas de raison de ne pas s'occuper de la réception de la moindre leçon et qu'il n'y a pas à craindre de perdre du temps (quel que soit le sentiment que « le temps presse par rapport à la lourdeur du programme ») ; le professeur qui se souvient que son rôle n'est pas de *traiter des sujets*, si bien que ce soit, *devant* ses élèves mais de les *instruire*, ne pensera jamais qu'il soit utile d'aller de l'avant tant que ce qui a été déjà expliqué n'est pas compris, il n'aura donc jamais le sentiment de perdre du temps en vérifiant si c'est compris et en réexpliquant ce qui doit l'être. Au demeurant, rien n'exige qu'il faille attendre la fin de l'heure ou d'une leçon pour

vérifier ce qui en est compris et retenu et ce qui ne l'est pas, car il n'est jamais trop tôt pour reprendre à nouveaux frais ce qui ne va pas. La crainte de laisser « décrocher » un élève doit être plus forte que celle de ne pas aller assez vite dans le programme ; en philosophie, en tout cas, il est impossible de dire le contraire.

Alors l'évaluation des acquis des élèves peut être constante dans l'enseignement, plus comme un stimulant et un guide que comme un constat ou un jugement ; elle peut bien être *au cœur de l'enseignement*.

Une telle pratique permet d'intensifier considérablement la fonction de l'évaluation de ce qui se fait dans l'enseignement, alors que ni l'augmentation du temps de présence d'inspecteurs ni la pression psychologique que cela représenterait pour les professeurs ne paraissent envisageables ni souhaitables. L'autoévaluation a mauvaise presse dans la mesure où elle risque trop facilement de tourner à la complaisance avec soi-même et à l'aveuglement sur soi-même. Mais dans ce que nous décrivons ici, l'interrogation des élèves est un facteur d'altérité et d'exigence, qui n'est pas négligeable et qui est plus contraignant, moins abstrait et général qu'un examen de conscience ou que l'intention de « se remettre en question ».

Nous souhaitons que cette manière d'inspecter se généralise, en philosophie, et que les inspecteurs, ce faisant, montrent aux professeurs que c'est une démarche qui ne nécessite pas la présence de l'inspecteur ; que c'est une démarche, en revanche, dont l'utilité est quotidienne pour eux.

Cette démarche, dont nous avons prévu à l'origine seulement qu'elle nous permettrait d'observer le moment de l'acquisition première, a montré une fécondité inattendue : elle permet de connaître avec beaucoup de détail et de finesse ce qui se passe au moment de la leçon et comment se fait ou non l'acquisition ; et elle permet aussi de faire apparaître ce qui était défailant non pas d'abord aux yeux du professeur ou de l'inspecteur mais pour les élèves (ou pour tel ou tel élève, car la classe n'est pas toujours monolithique) ; de le redresser largement sur-le-champ. Cette évaluation est plus fine et objective que beaucoup d'autres en raison du moment et des conditions où elle se déroule, mais de plus elle ne se ramène pas à un diagnostic, elle agit sur ce qu'elle évalue, le répare, le complète, l'améliore. Cette démarche nous a semblé instructive (et même passionnante) au-delà de ce que nous avons prévu, dans le cadre de notre enquête d'abord, mais, bien davantage, pour les inspecteurs que nous sommes, pour les élèves, pour les professeurs, et la quasi-totalité des proviseurs avec lesquels nous avons eu à nous entretenir a semblé très intéressée.

La nature des relations que l'inspecteur noue avec les élèves, fort différente de ce qui se passe ordinairement dans une inspection, autant qu'avec le professeur, et qu'il induit et observe entre le professeur et les élèves, nous est apparue, à mes deux collègues IPR et à moi-même, tellement intéressante, passionnante et instructive, que nous en avons fait part à nos collègues de tout le groupe et que, depuis cette année, la plupart ont commencé à introduire ce type de pratique dans ses inspections.

Pour terminer, résumons les principaux avantages de cette démarche pour les élèves, pour le professeur, pour l'inspecteur.

Pour l'élève, cette démarche lui permet *d'apprendre la leçon*, ce qui est si difficile et si rare en philosophie, de la réviser. Dans les conditions de l'entretien, cette répétition ne consiste pas à l'apprendre par cœur ou comme pour la redire platement (pour ne pas dire servilement), ce qui bien sûr ne correspond pas à ce qu'il faut faire en philosophie (surtout en Terminale) ; mais ici la reprise est philosophique, problématisante (autant sinon plus que la leçon elle-même), elle est approfondissante. Il apprend aussi à discuter, à argumenter, à expliquer, à expliciter, hors d'une méthodologie séparée, au cours d'un apprentissage non pas par règles, mais en acte et constamment soutenu et, le cas échéant, corrigé.

De plus, ce qui est encore plus précieux, *il apprend ce que c'est qu'une leçon de philosophie*, ce qu'il y a à apprendre en elle ; ce que c'est qu'apprendre une leçon de philosophie, ce que c'est qu'apprendre de la philosophie (et non pas telle ou telle doctrine). Il apprend et comprend ce qu'on attend de lui en philosophie. Que ce soit en philosophie ou dans les autres disciplines, à un très jeune âge ou tardivement, la principale source des échecs, légers ou graves (pouvant aller jusqu'au « décrochage » complet) est quelque chose que l'enseignant la plupart du temps ne comprend ni ne soupçonne : dans ce cas, *l'élève ne sait pas ou ne comprend pas vraiment ce qu'on attend de lui* ; lui manquent les « codes », la connivence culturelle et sociale. Il ne sait pas vraiment ce qu'on attend de lui, il vit dans un état de malaise la situation d'enseignement, et il tente de ne pas le montrer, ce qui ne facilite pas la tâche de l'enseignant. Il essaie d'en faire le moins possible et, quand il faut absolument, de faire semblant, souvent en imitant ce qu'il a cru comprendre qu'il fallait faire dans une autre discipline. Ici, il a l'occasion de voir de manière répétée ce que l'on attend de lui, ce à quoi il faut qu'il prenne garde, ce qu'il faut qu'il note, ce à quoi il faut qu'il se prépare à répondre, le cas échéant. La plupart des élèves, nous l'avons observé, ne savent pas ce qu'il y aurait à apprendre d'un cours de philosophie ; ou bien ils essaient de tout retenir, ayant le sentiment que le professeur veut qu'on répète tout (dogmatiquement), ou bien encore qu'il faut retenir les renseignements donnés sur les doctrines, et ils ne comprennent pas pourquoi souvent la démonstration de ce qu'ils prennent pour des « connaissances philosophiques » leur est reprochée. Ici, l'élève voit, par les questions qui lui sont posées, par leur forme et leur nature, ce qui était à noter, à comprendre, à retenir, sur quoi, le cas échéant, il fallait interroger. Plus l'interrogation et l'évaluation sont intégrées au cours de la leçon, plus l'élève apprend et voit cela clairement.

Il est visible que la situation d'interrogation en fin de leçon par l'inspecteur, loin d'être inquiétante pour les élèves ou rébarbative, semble plutôt leur plaire en général, induire une bonne humeur de bon aloi, et, pour certains, que l'on avait sentis plutôt fermés voire hostiles pendant la leçon, leur donner envie de s'exprimer, parfois fort bien.

Enfin, une des caractéristiques de cette démarche est de *redonner une place à l'oral, à l'expression (rigoureuse), au discours*, qui n'est pas suffisante dans l'enseignement français actuel depuis plusieurs décennies⁸.

⁸ A cet égard, nos observations sur les bénéfices que les élèves peuvent tirer, dans l'apprentissage de la dissertation et de l'explication de textes, d'un enseignement qui donne constamment dans ses leçons l'exemple direct de ce qui est attendu d'eux lors du baccalauréat, qui le fait observer aux élèves de façon régulière (dans un métadiscours d'accompagnement méthodologique qui réfléchit sur ce qui est fait au moment où la nécessité s'en fait sentir, et qui dispense ainsi presque entièrement de toute séquence de

Pour le professeur, cette démarche permet d'abord, à lui aussi, quelquefois (cela est bien sûr valable surtout pour le stagiaire et le débutant), de comprendre ce que c'est qu'une leçon de philosophie, comment on l'apprend et comment on peut la faire apprendre, comment il faut l'exposer, la faire noter, la soutenir par des aides au tableau, etc., pour la faire comprendre utilement. Le débutant peut, sitôt la leçon ou le morceau de leçon présentés (« essayés »), s'instruire directement auprès de ses élèves des effets objectifs de son enseignement. Il peut se rendre compte tout seul de ce qu'il a fait effectivement (pas de son projet, de son intention) beaucoup plus vite et beaucoup plus sûrement que s'il suit seulement l'avis d'un conseiller, qui peut lui paraître parfois injuste ou partial (et qui peut l'être, au demeurant). En tout cas, il peut avoir un rapport à ce qu'il fait qui est en tiers par rapport à ce que lui dit son conseiller pédagogique ou l'inspecteur.

Cela est vrai aussi du professeur qui a davantage d'expérience : il a le moyen parfois de comprendre plus vite par lui-même un problème que s'il en reçoit l'indication de la bouche de l'inspecteur. Il a le moyen de contrôler telle ou telle observation qu'on lui fait et que d'abord il peut ne pas comprendre ou accepter. Il a le moyen d'y revenir tout à loisir dans les jours où il est rendu à sa solitude et à son rythme personnel de travail et de réflexion. Il a le moyen de justifier, le cas échéant, un désaccord avec un observateur extérieur. En somme, cette démarche sort l'enseignant de l'alternative entre la solitude de son sentiment intérieur et le face à face avec un observateur qui n'a peut-être pas bien compris son projet et sa stratégie d'enseignement. Le professeur peut devenir à lui-même son premier conseiller, s'il a le courage de tenir compte de ce que l'interrogation et l'évaluation des élèves lui renvoient.

La plupart des professeurs que j'ai rencontrés dans cette situation, au demeurant, m'ont paru plutôt à l'aise, voire passionnés par la situation, découvrant en quelques secondes tout ce qu'ils pouvaient en tirer, indiquant très vite comment ils imaginaient de reprendre et de compléter la leçon. C'est un instrument extraordinaire pour stimuler l'imagination pédagogique et favoriser les progrès : sans elle le professeur n'a en général que son sentiment personnel et sa mémoire ; avec elle il a le moyen, le cas échéant, de corriger, de modifier analytiquement, point par point, ce qu'il a essayé de faire passer une première fois. La situation de l'enseignement de plus est modifiée au sens où ici il ne s'agit pas seulement dans tous les cas de refaire une autre fois ce qu'on aurait jugé insuffisant sur tel ou tel point : le diagnostic est un acte pédagogique au cours duquel la rectification peut déjà être en train de se réaliser.

Pour l'inspecteur, cette démarche est très précieuse pour sa formation initiale et continue. Tout ce qui vient d'être dit des élèves et des professeurs, de la manière dont ils peuvent s'instruire et s'améliorer grâce à elle, indique ce faisant comment l'inspecteur peut en observer et en étudier le processus ; or n'est-ce pas précisément ce sur quoi il doit acquérir la compétence la plus fine et la plus sûre ? Il dispose grâce à cela d'un laboratoire précieux

méthodologie séparée) et qui les interroge de façon régulière pour s'assurer qu'ils ont bien compris et sont capables de refaire, ces observations constituent une contribution à la démonstration de la possibilité d'utiliser de façon efficace l'oral pour l'apprentissage de l'écrit, thème sur lequel l'Inspecteur général André Pessel a rédigé un rapport en 1999.

de didactique, de pédagogie, d'apprentissage. Plus précisément encore, il peut devenir un « clinicien » de l'enseignement et de l'apprentissage.

D'autre part, cette démarche lui permet, outre la manière dont il s'instruit de ce qui est le plus précieux pour son métier, de pouvoir réaliser l'acte d'inspection dans des conditions de lucidité et de sécurité accrues : l'interrogation des élèves lui donne l'occasion et le moyen de vérifier, de compléter de rectifier sa réception et son évaluation de la leçon. Il découvre comment les élèves ont reçu la leçon, eux qui ne sont ni professeur ni inspecteur (on ne peut exclure, même si c'est rare, bien sûr, alors que la leçon lui paraissait défailante, qu'elle lui paraisse finalement avoir été plus instructive et profitable pour les élèves, qu'il ne s'y attendait ; et qu'inversement une leçon qui lui paraissait correctement et classiquement conduite, s'avère n'avoir pas été si bien comprise que cela par les élèves). D'autre part, il permet au professeur de se rendre compte par lui-même des effets de son enseignement, et cela ne peut en général que faciliter l'entretien avec lui, qui suivra. Il y a souvent bien moins de points qu'il soit nécessaire de dire et d'établir après une telle séance que lorsque l'entretien débute immédiatement après la leçon, parce que cet entretien peut alors prendre pour point de départ une expérience partagée, qui lui donne d'emblée un contenu plus riche et plus concret. Cette démarche offre des moyens d'une incomparable efficacité à l'inspecteur pour aider le professeur à prendre conscience et à accepter les points sur lesquels il serait souhaitable qu'il s'examine et s'amende, et donc à progresser.

On peut inspecter sans utiliser cette démarche pour toutes sortes de raisons (dont la plus avouable est le temps – au demeurant limité dès qu'on a l'habitude de la chose – que cela prend). Mais, si l'on essaie de résumer les raisons *de fond* qui pourraient s'opposer à une telle démarche, on dira que seul peut ne pas voir l'avantage qu'il y aurait à se ménager la possibilité d'une telle démarche, un inspecteur qui considérerait que son rôle peut consister à contrôler la conformité de la leçon avec ce qu'il pense qu'il aurait fallu qu'elle soit et qui aurait une confiance absolue en lui-même sur ce point-là, qui penserait qu'une leçon consiste en un contenu intellectuel objectif et qu'on n'a pas à se soucier de sa réception⁹, enfin qu'on n'a pas à se soucier de la manière dont le professeur lui-même se rapporte à ce qu'il a fait, par exemple pour l'aider à progresser.

⁹ Contre une conception de ce qu'est proprement *enseigner*, que l'on peut faire remonter cependant au moins à Aristote : il n'y a enseignement véritable que là où il y a un « acte commun » entre un professeur qui apprend à l'élève (*didaxis*) et un élève qui apprend du professeur (*mathêsis*). On peut dire de manière imagée que le chemin qu'ils ont à faire l'un et l'autre doit être le même, mais pas dans le même sens, plutôt l'un vers l'autre – encore que ce ne soit qu'une image imparfaite : ils doivent aussi parfois cheminer de conserve et du même pas. La puissance du professeur est le savoir, celle de l'élève l'ignorance, mais il n'y a d'*enseignement* à proprement parler que dans la mesure où ces deux puissances symétriques s'actualisent dans cet acte commun. L'enseignement n'est pas puissance mais *acte* ; personne ne peut se justifier de son enseignement en faisant seulement valoir une puissance qu'il aurait acquise d'enseigner. L'enseignant n'a pas seulement à mettre *en acte* son savoir en parlant, en faisant voir (aux yeux de l'esprit, du corps, de l'imagination), en faisant toucher et manipuler, il faut que cet *acte soit commun* avec celui de l'élève qui sort de l'ignorance et apprend : ce qu'il dit doit être dit en même temps par l'élève, ce qu'il regarde, touche ou manipule, doit être vu, touché et manipulé par l'élève de la même façon. Il y a bien des manières pour un homme savant comme un professeur de mettre en acte son savoir (en écrivant, en parlant avec des amis ou à la radio, en faisant des conférences, des livres ou des didacticiels, etc.) ; pour celui qui est ignorant comme un élève, il y a bien des manières de s'instruire (à vrai dire, tout instruit ou peut instruire quand on est ignorant : les lectures, que l'on fait seul et souvent à l'aventure, mais aussi et d'abord « la vie », « les autres », « les voyages », etc.) ; mais il n'y a d'*enseignement véritable* que dans la mesure où c'est *au moment et du fait* d'un acte du professeur, commun avec celui de l'élève, que, dans cet acte, l'élève apprend. S'occuper seulement du savoir du professeur, c'est s'occuper de sa

puissance d'enseigner (ce qui certes n'est pas rien !) mais non pas de l'enseignement effectif, qui, en un sens, est d'une autre nature. S'occuper de tous les moyens (et d'abord les plus simples et traditionnels, comme faire dire à l'élève ce que le professeur dit et veut dire, le lui faire écrire, l'écrire au tableau en même temps que lui, lui faire opérer une analyse de concept, d'exemple, d'un fragment de texte, etc.), qui permettent aux élèves d'effectuer en même temps que le professeur ce qu'il est en train d'effectuer ou de chercher à effectuer, autant qu'il est possible ou d'aussi près qu'il est possible, voilà résumée toute la pédagogie. L'évaluation des acquis des élèves juste à l'issue d'une leçon qu'on leur donne et, mieux encore, au cours de cette leçon, participe ainsi clairement de cette ancienne et vénérable conception de l'enseignement, à laquelle s'opposent, en revanche (tout en croyant souvent qu'elle est d'une dangereuse modernité), ceux qui pensent que l'on peut évaluer la valeur d'un enseignement sans considérer l'acte d'enseigner lui-même, mais seulement la puissance d'enseigner, que sont le savoir et la préparation de l'enseignant.