

## **ATELIER SUR L'ÉVALUATION**

Octobre 2017 – Janvier 2018

Nous avons inauguré en 2017 une nouvelle façon de travailler entre collègues sur des thématiques pédagogiques et didactiques. L'idée était de réunir autour de l'IA-IPR une dizaine de collègues professeurs de philosophie qui se sont retrouvés à quatre reprises en ateliers d'une demi-journée. Le thème retenu pour cette première session était « l'évaluation ». Nos réflexions et nos échanges ont donné lieu à ce rapport qui vous est adressé. C'est précisément parce que ce rapport s'efforce de refléter nos échanges, c'est-à-dire nos points d'accords et de désaccords, nos perplexités et nos convictions que nous avons tenu à ce qu'il ne soit pas anonyme. Les membres de cet atelier, qui s'étaient tous portés volontaires, étaient les suivants :

Francis AUBERTIN, lycée Louis Vincent, Metz  
David BUONO, Lycée Saint-Exupéry, Fameck  
Gaston-Paul EFFA, Lycée Mangin, Sarrebourg  
Aymeric LAUFF, lycée Fabert, Metz  
Lorraine LOMBARD, lycée Loritz, Nancy  
Yann MARTIN, IA-IPR  
Emmanuel UHRIG, Lycée Lopicque, Epinal  
Jean-Régis VALOT, Lycée Guillaume, Mirecourt  
Matthieu VENNEN, lycée Chopin, Nancy  
Nordine ZERROUKI, lycée Callot, Vandoeuvre-lès-Nancy

Si le thème retenu pour nos sessions de travail était l'évaluation, il a d'emblée été restreint au domaine qui nous intéresse au premier chef, celui de la philosophie. À l'intérieur de ce domaine, les questions portant sur l'évaluation formative ont été préférées à celles qui portent sur l'évaluation sommative telle qu'elle doit avoir lieu, par exemple, lors des épreuves de baccalauréat. En effet, il nous a semblé tout naturel de partir de la façon dont nous évaluons les élèves afin de les rendre aussi aptes que possible à répondre aux exigences de l'examen terminal.

Dès la première séance sont apparus quelques éléments de consensus :

- Il y a en philosophie une difficulté particulière de l'évaluation qui tient à la nature même des exercices canoniques, notamment de la dissertation.
- La dissertation de philosophie est un exercice difficile que les professeurs eux-mêmes sont parvenus à maîtriser peu ou prou après plusieurs années d'études universitaires et de préparation aux concours.
- L'évaluation des élèves des classes de philosophie a lieu dans ce contexte particulier d'une année qui est tout à la fois « terminale » (elle prépare au baccalauréat) et « initiale » (il s'agit bien d'une année d'initiation). Il convient par conséquent de ne pas perdre de vue que nous évaluons des élèves qui découvrent la philosophie.
- Si on parle beaucoup aujourd'hui d'évaluation « bienveillante », cela ne saurait signifier que les élèves doivent simplement être notés généreusement. La bienveillance n'est pas la gentillesse, mais le souci que l'on a de veiller au bien de ceux qui nous sont confiés et dont nous sommes responsables. Or, le bien de nos élèves, dans la mesure où il nous concerne, est de développer les compétences qui les rendront capables de progresser dans l'exercice du jugement réfléchi. La façon dont nous les évaluons doit être tout entière orientée vers ce but.
- La note n'est pas l'évaluation. Elle en est une dimension possible. Évaluer n'est pas seulement énoncer un jugement qui permet à un élève de se situer sur une échelle. C'est aussi indiquer les compétences qui se développent et celles qu'il reste à développer.

L'évaluation n'a donc de sens que dans la perspective d'un accompagnement des progrès de l'élève. Toute modalité d'évaluation qui empêcherait ce progrès (en décourageant l'élève par exemple, ou en l'enfermant dans la représentation d'une inaptitude indépassable à la philosophie) est donc à bannir.

Les principaux points de divergence portaient sur l'idée d'un barème susceptible de garantir une plus grande objectivité de la notation. Si chacun de nous s'est accordé sur l'existence de critères, l'idée de barème n'a pas fait l'unanimité. Ses partisans ont fait valoir son utilité pour des élèves qui peuvent ainsi cibler plus précisément des axes de progrès possible. Ses adversaires ont fait valoir ce qu'il y a d'artificiel dans la décomposition analytique d'un processus organique. En définitive, nous avons donc préféré parler de « critères », nous entendant sur trois critères fondamentaux : une dissertation de philosophie doit affronter un problème, distinguer des concepts et construire un parcours de pensée. Bien d'autres critères ont été évoqués (niveau de langue, usage des exemples, références doctrinales ...) mais s'ils sont apparus importants, ils n'ont pas toujours été considérés comme fondamentaux.

Au cours de nos travaux, nous nous sommes aperçus que notre réflexion tournait plus particulièrement autour de l'évaluation de la dissertation. Peut-être un autre atelier, une autre année, pourra-t-il être l'occasion d'un échange sur l'explication de texte. En attendant, c'est de ce dont nous avons effectivement parlé qu'il nous faut rendre compte. La méthode retenue a été de lister les points les plus importants dont nous avons débattu. Nous en avons retenu 9. Chaque membre de l'atelier s'est ensuite porté volontaire pour prendre en charge l'un ou l'autre, non pas d'abord à titre personnel, mais en tant que porte-parole du groupe dans son ensemble. Malgré le souci de fidélité à notre réflexion dans son caractère collectif, nous n'avons pas voulu gommer le caractère et la sensibilité singuliers des participants ; dès lors, une grande diversité des manières pourra se constater d'un point à l'autre de l'analyse commune.

Nous tenons enfin à souligner que ce rapport n'a aucun caractère prescriptif. Il s'agit simplement de partager des réflexions sur un problème qui, sans doute, intéresse tous les professeurs de philosophie. S'il n'y a pas une norme unique de « la bonne façon d'évaluer », un professeur qui refuserait d'interroger cette difficulté commune prendrait le risque de réduire l'évaluation à une stratégie de notation dépourvue de sens pour la plupart des élèves, c'est-à-dire pour ceux qui n'y verraient rien d'autre qu'une manière de les classer les uns par rapport aux autres. C'est pourquoi Il nous reste à souhaiter que la lecture de ce compte-rendu fera de chaque lecteur un membre associé de notre atelier qui portera avec lui certaines de nos questions, qui partagera certains de nos doutes, qui poursuivra pour lui-même la réflexion engagée.

## **POINT 1 : De la difficulté d'évaluer, de la difficulté d'être juste**

Pourquoi engager une réflexion sur l'évaluation en philosophie ?

À l'origine de ce groupe de réflexion, il y a d'abord un double constat, celui, à travers nos pratiques, d'une notation parfois sévère et celui d'un principe de bienveillance susceptible de se muer en démagogie. Si l'on peut comprendre voire justifier ce qui motive ces attitudes, il n'en reste pas moins qu'elles témoignent de la difficulté que nous rencontrons à évaluer justement. C'est pourquoi elles nous interrogent sur l'évaluation elle-même : qu'est-ce qu'évaluer ? que s'agit-il d'évaluer ? comment et dans quels buts nous proposons-nous d'évaluer ?

Qu'est-ce qu'évaluer au juste ? Ce n'est pas simplement sanctionner une production par une valeur chiffrée. Une note ne fait que conclure l'évaluation, elle n'en est pas la raison d'être et, surtout, elle ne se justifie pas elle-même. Cependant, si note il y a, cette dernière

doit être intelligible, pour l'élève bien sûr, pour tous ceux qui l'accompagnent dans son parcours scolaire aussi. D'où la tâche essentielle, d'une part, d'apprécier et d'expliquer les ratés et les réussites d'une réflexion : une note « juste » est une note susceptible d'être comprise par l'élève parce qu'elle est explicitement justifiée. La responsabilité, d'autre part, de valoriser les compétences déployées et de relever les efforts non concluants par des propositions de remédiation : en évaluant, nous faisons sens afin de favoriser la progression de l'élève, nous situons un acte de pensée et nous indiquons un cap. Cela requiert alors une clarification de nos exigences sans laquelle l'élève est sans boussole pour tracer sa voie. L'évaluation d'une réflexion est un état des lieux accompagné de sa feuille de route, en même temps qu'un miroir de notre rapport à la classe et de la façon dont nous envisageons, dans toute sa liberté pédagogique et philosophique, la fonction d'enseignant.

Or, s'il est particulièrement difficile d'évaluer en philosophie, c'est d'abord parce que l'année de Terminale est le lieu d'un certain paradoxe. En effet, il s'agit d'initier les élèves à la philosophie, de les amener, pas à pas, à produire des gestes de pensée et, tout autant, de les préparer, en vue de l'examen final, à ces exercices exigeants que sont la dissertation et le sujet texte. L'idéal souhaité appelle un regard lucide sur la situation initiale de nos élèves, bien souvent démunis face à des exercices qu'ils n'ont que peu rencontrés au cours de leur cursus.

Cela tient ensuite à l'objet même de l'évaluation : un geste de pensée. Nous devons évidemment tenir compte des connaissances et des références philosophiques, de la culture générale, de la maîtrise de la langue écrite etc., mais ce n'est pas là ce qui fait un geste de pensée, ce n'est pas là ce que nous devons essentiellement évaluer et, in fine, noter. Or, nous avons pu constater que de tels gestes ne sont pas nécessairement normés, ils peuvent prendre des formes inattendues voire étonnantes auxquelles le correcteur doit être capable de s'ouvrir. Il est donc ici difficile (et sans aucun doute peu souhaitable) de proposer une évaluation type ou des critères stricts d'évaluation dont le non-respect serait rédhibitoire.

Cela tient encore aux « biais » influençant tout enseignant. Nous ne pouvons ignorer, au risque de voir notre crédibilité contestée, ce que révèle la docimologie. Au contraire, c'est en prenant conscience de ce problème touchant particulièrement notre discipline que nous pourrions envisager une évaluation plus objective.

Enfin, la difficulté de l'évaluation est liée à celle de rendre justice. Rien n'est plus dommageable pour un enseignant qu'un élève croyant être victime d'une injustice. En évaluant, nous poursuivons l'objectif de donner à l'élève ce qu'il mérite, à savoir la justesse d'une analyse de son travail. Mais nous tenons compte aussi des circonstances, c'est-à-dire de la situation particulière d'une pensée en acte, et nous identifions des besoins. En ce sens, peu importe le point de départ d'une réflexion qui se met à l'œuvre, ce qui compte c'est son cheminement, jamais sans encombre. En évaluant donc, nous rendons justice aux efforts de l'élève et l'aidons à prendre la mesure des progrès qu'il lui reste à accomplir. Là encore, difficile de proposer une évaluation standardisée, juger s'apprend mais ne s'explique peut-être pas. Dès lors, à nous aussi d'innover, d'expérimenter afin de valoriser les qualités inhérentes d'un travail philosophique supposé singulier et original.

## **POINT 2 : La prise en compte de la difficulté de l'exercice**

Il nous a ensuite semblé important d'aborder un second point : la prise en compte dans le processus d'évaluation de la difficulté de l'exercice. Nos cours, dès lors qu'ils sont magistraux, procèdent d'une certaine verticalité : l'élève reçoit, et par là même s'élève. Mais il nous élève également et peut utilement nous renvoyer à nos propres difficultés. Le fait d'être parvenu au bout du chemin que nous demandons à l'élève de parcourir ne nous donne-t-il pas parfois l'illusoire idée que c'est plus *facile* que ça ne l'est, simplement parce que c'est, et a été, *possible* ?

La bienveillance de l'évaluation réside donc dans une certaine prise de conscience de la difficulté de la tâche à accomplir. « Bienveillance » : le mot honni, pris en otage par la

pédagogie, le mot-valise, vidé de son sens, le mot idolâtré, ne pourrions-nous le réinvestir en lui redonnant son sens propre ? À quel bien veillons-nous ? De quel bien sommes-nous finalement responsables ? Le bien en question, n'est-ce pas celui qui consiste à faire connaître aux élèves le plaisir de la construction d'un acte de pensée, en somme le bien qui consiste à veiller au plaisir de penser ? La bienveillance peut évidemment devenir une sorte de démagogie, au sens où il pourrait s'agir de faire croire aux élèves qu'ils sont meilleurs qu'ils ne sont en réalité. Loin de cette doxa, n'est-il pas possible d'être à la fois bienveillant et exigeant ? On peut même aller plus loin : la bienveillance requiert l'exigence.

En effet, la bienveillance, si elle est ce souci constant de veiller au bien de l'élève, ne peut avoir qu'une seule signification pour nos élèves de la classe de terminale en philosophie : veiller à leur bien intellectuel. Or, comment mieux y parvenir que par le biais de l'exigence ? La bienveillance, on le voit, requiert l'exigence pour avoir un véritable sens. Comment alors faire coexister ces deux aspects ?

Nos élèves sont fort jeunes, et le temps passé dans la classe de philosophie est en somme très court : huit mois pour apprendre à dissenter. Combien d'années nous aura-t-il fallu pour apprendre l'art de dissenter que nous enseignons ? Nous exerçons-nous encore assez régulièrement, si toute recherche suppose que le savoir nous quitte régulièrement, et doit se reconstruire ? La reconnaissance du fait que cet art a fait l'objet d'une relative maîtrise au terme d'un parcours semé de difficultés peut permettre de mieux tenir compte de cette dimension dans le processus d'évaluation. Pourquoi, au fond, nous excepterions-nous d'une difficulté à laquelle nous sommes, ou avons été, associés ? Le maître n'est-il pas celui qui a mis du temps pour parvenir à une maîtrise, et qui sait que ce temps long est nécessaire pour construire la connaissance ? La position qui est la nôtre, l'illusoire maîtrise du maître, alors même qu'aucun savoir de nature philosophique ne vit sans se risquer à nouveau, peut être l'un des biais de l'évaluation, puisque évaluer, c'est nécessairement sanctionner un résultat, alors qu'apprendre à dissenter est un art au long cours. De cette difficulté nous pouvons d'autant mieux prendre conscience que nous nous y sommes confrontés longuement, et que nous en avons finalement fait notre métier.

Pour autant, cette prise de conscience ne nous semble pas de nature à conduire à une bienveillance du point de vue de la notation, mais bien de l'évaluation. Comment évaluer une pensée en construction ? Comment la note, par exemple, sanctionne-t-elle un cheminement de pensée, un effort qu'il nous est à présent difficile de mesurer, et se donne-t-elle comme une certaine finalité, comme un couperet ? Faut-il réduire la difficulté ou former l'esprit des élèves à vaincre cette difficulté ? Il vaudra sans doute toujours mieux adapter l'élève à la difficulté de l'exercice qu'adapter l'exercice à la supposée difficulté de l'élève. La bienveillance requiert l'exigence. Il faut donc nous montrer exigeant : ce que nous pouvons leur demander, il faudrait le leur demander. Cette question est corrélée avec celle de la liberté pédagogique et philosophique mise au service de l'élève. Il faut faire exister cette liberté, et il faut donc que nous puissions expérimenter, sans dogmatisme. Il est possible, par exemple, pour reconnaître la difficulté de la tâche, de préciser aux élèves que nous avons, pour telle dissertation, noté l'art de problématiser, tandis que pour telle autre, considérant ce fait mieux maîtrisé, nous avons noté l'intelligence et l'organisation du propos développé, sans pour autant qu'il soit nécessaire de noter plus généreusement, bien au contraire : cela n'aurait pas de sens. Il s'agit donc, non pas de supposer l'élève incapable, mais de mesurer cette difficulté, pour qu'il devienne capable. Veiller au bien de l'élève, ce n'est pas veiller à ses notes et à son supposé traumatisme, mais veiller à ce qu'un acte de pensée soit effectivement produit et l'évaluer. Or, cet acte demeure une difficulté dans le parcours scolaire qui est celui que vivent nos élèves : la dissertation philosophique reste le plus souvent la première dissertation produite par les élèves, et les tâches intellectuelles à accomplir (problématiser, argumenter etc.) n'existent pas de cette façon dans ce qu'ils ont précédemment été amenés à faire au cours de leur scolarité. On le voit donc ici : évaluer en prenant en compte cette difficulté, en demandant aux élèves de prendre en charge le risque de la pensée qu'ils produisent, et les évaluer à partir de cette exigence, est le véritable bien auquel nous pouvons veiller : la formation d'apprentis philosophes à qui on ne saurait mentir, mais que l'on doit accompagner, et former, et dont on doit exiger qu'ils pensent, mais aussi

les accompagner dans cet acte de pensée. D'autant que capable, l'élève l'est : et c'est bien de ce postulat, apparemment paradoxal, que nous partons pour évaluer le chemin parcouru, sans quoi notre évaluation n'aurait pas de sens. Il y a des qualités inhérentes à de nombreuses copies, malgré une certaine idée de la « copie type » : or, y a-t-il vraiment une copie-type à l'aune de laquelle toute copie devrait être évaluée ? Pour finir, rappelons que cet axe lui-même nous le partageons avec la note de service 1 du 31-7-2012 concernant la nature des épreuves de philosophie : « *L'exigence d'une culture philosophique accompagne un effort de pensée qui comporte lui-même, inévitablement, une part de risque. Aussi la nature de l'épreuve impose-t-elle aux correcteurs de tenir le plus largement compte, dans leur évaluation, de la réalité de cet effort, même lorsqu'il n'est pas abouti.* »

### **POINT 3 : Donner un sens à l'évaluation & dire que la note n'en est qu'un élément.**

Évidence : l'évaluation procède d'une exigence de sens ; autre évidence : la note, l'indice de la valeur, le rang, ou toute autre mesure, réclame un référentiel qui lui donne sens (si je dis 8 ; que ce soit « sur 10 » ou « sur 40 », des degrés de température ou un angle de pente, ce n'est pas le même horizon). Alors, si l'évaluation s'applique à la performance d'un élève en philosophie, il faut que son référentiel ne soit pas le problème, et que l'on sache de quoi l'on parle : l'estimation explicite du professeur et l'objectivité, ou la positivité de la production évaluée doivent faire sens à l'élève, relativement au motif pour lequel il (lui-même et non pas un autre) est au lycée (une évaluation qui ne fait sens qu'au professeur n'est pas formative, mais sommative ; elle n'a aucun sens interne). Et toute la difficulté est là, dans le caractère potentiellement interne de la relation pédagogique. Une note qui reste extérieure au monde de l'élève sera un "like" ou son contraire (un pouce levé... un « bonhomme qui rigole »), mais non pas **une parole matrice d'augmentation de valeur**. Que l'évaluation devienne une parole de ce type, cela fait bien comprendre que la mesure chiffrée doit au moins être accompagnée d'une explicitation s'efforçant d'être suffisante. Entre l'élève et le professeur, ce ne doit pas être un rapport de choses, comme une balle qui rebondit sur un mur.

Que l'évaluation indiquée soit une parole apaisée à propos d'une performance (extérieure à l'élève comme au professeur), cela peut constituer une intériorité commune. Cette intériorité est intéressée aux conditions du processus de formation de l'élève, ainsi qu'à la finalité de cette formation (que l'élève ait bien conscience qu'il doit parvenir à une pensée autonome, à propos des enjeux liés au fait d'être humain). L'évaluation est donc toujours au-delà de « sommative-extérieure » : une indication d'orientation. C'est intégrée au processus de développement, et non pas isolée, que l'évaluation « parle ». **Une évaluation « absolue » n'a aucun sens : son essence est d'être relative** ou d'être une relation. L'évaluation doit être la preuve donnée à l'élève qu'il est accompagné personnellement dans son devenir-humain-autonome. Et pour que les paroles de ce texte aient elles-mêmes un sens, une pertinence, elles doivent rappeler le motif légitime de l'acte d'enseigner. Ce ne sont pas des moteurs que nous réglons, et l'élève ne doit pas simplement bien fonctionner (ou pas). L'évaluation doit elle-même être dans un rapport critique avec soi-même, non pas un simple fonctionnement ou l'apposition d'un mètre-mesureur pour connaître une longueur ; elle doit se sentir concernée et elle-même valorisée par la valorisation qu'elle produit.

Qu'une abondante littérature existe déjà au sujet de l'évaluation, ne doit pas dispenser de la repenser à chacune de ses actualisations. Cicéron déclarait que l'art est difficile, mais le jugement facile ; il avait pour enjeu de légitimer l'exercice politique du jugement dans une démocratie où l'on juge autrement qu'en expert, où l'on juge en citoyen. Toutefois, si le jugement est facile, comme il est facile de remarquer qu'une tour est penchée, cette facilité procède d'une exigence commune au faire, commune à l'expert : ça doit tenir, on doit arriver quelque part, et le but est un état préférable à l'état antérieur, dans une perspective idéale. Quelques mots sur l'évaluation ne viendront jamais se substituer à la réflexion évaluative en responsabilité pédagogique, et dix volumes de docimologie n'ont jamais rien évalué. C'est

dans l'immanence d'une relation responsable entre le prof de philo et son élève que toutes les évaluations ensemble constituent une détermination de l'effort de chacun. C'est un faire-ensemble, de la même façon que pour écrire, j'ai besoin de me lire en même temps. Temporairement, l'élève a besoin de cette extériorité du jugement, extériorité qu'il n'arrive pas tout de suite à produire. Et le prof doit donner à voir cela même qu'il faut changer, et non pas simplement le voir lui-même. Un jour viendra où le prof ne sera plus requis, et ce sera bon signe, le signe de l'affranchissement du tuteur.

Un point particulier : celui de l'évaluation d'une épreuve, sans échange avec l'élève ; l'évaluation dite sommative. Elle sanctionne sèchement – bien que légitimement – une position de la performance de l'élève relativement à des attendus censés avoir été travaillés antérieurement. De n'être plus dans le « formatif » ne signifie pas que les règles de composition ont changé, que les remarques apposées aux marges des textes antérieurs de l'élève n'auraient plus leur pertinence, que les échanges entre le lecteur et l'écrivain n'ont plus la densité de compréhension réciproque qu'ils tâchaient d'avoir. Non, ce qui a changé, c'est qu'une interruption de la relation a dû se produire : l'élève n'aura rien d'autre qu'une note sur vingt à la fin. D'autres pages de ce travail collectif de réflexion sur l'évaluation sont consacrées au sens des mentions du baccalauréat (passable, assez-bien, bien et très bien) ; l'idée est qu'au regard du souvenir qu'il aura des appréciations formatives reçues pendant l'année, l'élève parvienne à faire du sens avec sa simple note. Un encart est réservé dans l'entête des copies du bac pour énoncer brièvement le motif de la décision du correcteur ; faire en sorte que soit identifiable une raison valable de ne pas aller plus haut, et une de ne pas aller plus bas, le tout respectueusement, c'est peut-être ce qu'un parent dubitatif aimerait...

#### **POINT 4 : Diviser, analyser selon les compétences requises. (Différencier barème et critères)**

Aussi unitaire que soit l'acte de philosopher, il suppose un ensemble de gestes qui peuvent être explicités. En effet, sans réduire la réflexion à une suite d'opérations étanches, on peut y analyser des moments, identifier des qualités, indiquer la fécondité de certaines démarches. Les élèves ne manquent d'ailleurs pas de demander – légitimement – des éclaircissements sur les raisons de leur note.

Notre réponse doit pouvoir écarter au mieux le soupçon d'arbitraire, mais aussi livrer de vrais repères qui permettent aux élèves de cibler leurs efforts afin de progresser. Ainsi nous faut-il tenter de préciser les principes qui guident notre évaluation.

Se présente alors l'éventualité d'un barème. Employé dans de nombreuses disciplines, ce mode d'évaluation paraît d'abord avoir pour lui l'objectivité, l'impartialité. Il semble d'autre part pointer directement les carences de chaque élève en chiffrant des aspects saillants de sa production, de manière isolée. Serait-il donc souhaitable de proposer un barème en philosophie ?

D'abord, il apparaît que ce mode d'évaluation tend à niveler les copies vers le bas. Non seulement les résultats chiffrés souvent s'affaissent, mais il invite les élèves à « normaliser » leur travail et les entraîne vers un profil moyen. En insistant sur le respect – peut-être exagérément tatillon – de consignes, le barème paraît sacrifier l'élan nécessaire à une pensée dont on espère qu'elle s'aventurera hors de ses propres préjugés.

Ensuite, il s'avère, au regard de ceux qui ont tenté l'expérience du barème dans leurs classes, que l'obsession des points attachés à chaque étape et leur valorisation limitée tuent parfois des qualités qui peuvent jouer un rôle de levier dans le développement de la réflexion personnelle. Ainsi, un problème peut ne pas être clairement énoncé dans une copie, alors qu'un exemple d'une grande pertinence montre qu'il a bien été vu.

Enfin, le terme même de « barème » est originellement lié au domaine de la comptabilité et il nous a semblé qu'il suggérerait un abord de l'exercice philosophique trop

mécanique, figé. En effet, la réflexion philosophique a besoin de souplesse pour s'approfondir, se renforcer, et elle se diversifie selon des rythmes et des modalités qui restent sourdes à un barème rigide, qui survaloriserait son aspect formel.

Pour ne pas abandonner l'exigence de préciser ce qui guide la notation en philosophie, il nous a alors paru plus opportun de nous accorder sur la mention de critères. En effet, le terme de « critère » renvoie à la notion de critique, à ce qui permet de juger. Proposer des critères, c'est donc bien énoncer des repères, sans pour autant enfermer la pensée dans une standardisation délétère. On peut concevoir les critères comme des idéaux vers lesquels tendre, comme des orientations à suivre, plutôt que des routines à adopter, qu'il suffirait de valider ou de cocher.

Les critères ne prescrivent certes pas de chiffrage catégorique, mais ils légitiment l'appréciation d'une copie. Ils étayent le jugement sur des raisons, fournissant au professeur l'occasion de motiver sa note et de clarifier auprès de l'élève les forces et les faiblesses de sa production. On peut espérer que si les critères sont assez distinctement présentés, compris par l'élève et rappelés au moment des corrections, ils permettront à chacun de mieux saisir les foyers sur lesquels ses efforts doivent s'intensifier.

Certains critères semblent incontestablement partagés par tous les professeurs de philosophie. Par exemple, le respect du sujet et le souci d'y répondre, la notion de problème et sa dialectisation, la distinction de concepts et l'organisation de la réflexion. Plusieurs autres interviennent, mais de manière différenciée selon la sensibilité de chacun. Ainsi en va-t-il de l'importance à accorder à la culture générale, aux références à des auteurs de la tradition philosophique ou encore à la place des exemples<sup>1</sup>.

La variabilité des critères qu'on pourrait qualifier de « secondaires », précisément dans la mesure où ils font l'objet d'un moindre accord, ne doit pas nous amener à les occulter, mais au contraire à nous rappeler que l'accès à la philosophie peut emprunter des voies diverses. Les dilections de chacun, qui peuvent au fil de la carrière se transformer en véritables toquades ou obsessions personnelles, ne devraient pas obscurcir le regard porté sur les copies le jour du baccalauréat, au moment où toutes les dimensions de l'acte philosophique réclament d'être prises en compte.

## **POINT 5 : Rien n'est intolérable dans une copie. La globalité de la copie est éligible.**

La dissertation relève certes d'un savoir-faire de la part de l'élève. Et nous nous employons, au cours de l'année, à instruire nos élèves sur les méthodes qui permettent de préciser et de mettre en œuvre ce savoir-faire. Ce qui peut nous conduire, par la suite, à fonder exclusivement notre évaluation sur notre compréhension et sur notre enseignement personnel de cet exercice canonique. C'est la globalité de la copie qui est éligible et exigible.

Le danger réside alors dans l'apparition d'exigences normatives, voire obsessionnelles, qui nous inciteraient à ne plus apercevoir les tentatives parfois laborieuses mais sincères que peuvent fournir les élèves pour s'emparer du sujet. Il faut accepter que l'élève ait une vision mésinterprétée, ce qui requiert une prise en charge de l'ensemble de la copie. Il faut accepter que la maîtrise de la langue ne soit pas toujours à l'image de ce que l'on attend. Bien souvent, nous serions tentés de nous appuyer sur des mécanismes rigides d'évaluation qui occulteraient la mise en œuvre d'un véritable effort d'appropriation du sujet. La dissertation donne l'occasion à un élève de produire un acte de pensée qui, dès qu'il apparaît à la lecture de la copie, doit nous inviter à le valoriser. Aussi conviendra-t-il de considérer que rien n'est intolérable dans une copie au point de l'invalidiser, ni dans la forme

---

<sup>1</sup> Parmi les critères qui divisent les professeurs de philosophie, on trouve : le respect du correcteur (importance de l'orthographe, soin général de la copie, efforts apparents...), la nécessité de définitions explicites à plusieurs moments dans la copie, le régime argumentatif direct (tandis que le style descriptif vague est généralement critiqué)...

ni dans le fond, dans la mesure où celle-ci fait preuve d'une problématisation et d'un réel exercice du jugement. Une orthographe déficiente, un hors-sujet manifeste, une connaissance imparfaite des auteurs ne doivent pas paraître rédhibitoires au point de disqualifier une copie. Le professeur doit accepter que la copie de l'élève ne soit pas uniforme ni conforme à ses attentes. Il doit donc être à l'écoute du plus petit effort de pensée. Cette attitude positive doit veiller au bien de l'élève qui est en initiation et dont nous avons le devoir de soutenir l'effort. Notre tâche n'est pas de juger l'élève mais de le former à l'exercice d'un jugement réfléchi. Il faut veiller au bien de l'élève pour qu'il progresse. La bienveillance n'est pas la complaisance. Cette acceptation est la condition d'une mise sur la voie. N'est-ce pas la définition même de l'initiation ? Ce n'est pas une question de temps mais de rythme : respecter le rythme de l'élève que nous mettons sur la voie de l'éveil. Il n'y a donc pas d'interprétation intolérable, dans la mesure où l'exercice du jugement l'emporte sur la compréhension du sujet. Nous ne devons pas nous comprendre mais comprendre ce qui émerge de la copie de l'élève.

## **POINT 6 : Accompagner l'élève dans le cadre de l'évaluation**

Partons d'un premier constat. L'idée d'avoir à corriger un paquet de copies nous met rarement en joie. Sans doute l'aspect répétitif de la tâche y est-il pour beaucoup. Mais y contribue aussi le sentiment qu'on va être déçu par avance, prophétie souvent réalisée. S'y ajoute une vraie difficulté à évaluer, dès lors que nous abandonnons successivement telle ou telle exigence, voyant que l'élève moyen ne parvient pas à la respecter. Alors, plutôt que de compter le nombre de naufragés et de rescapés après une dissertation, ou ce que l'on peut "sauver" dans une copie (critère fragile), ne pourrions-nous pas essayer d'accompagner un peu plus nos élèves pour que le produit final soit davantage conforme à l'*idéal-type* d'une dissertation, et à nos attentes ? Ne perdons pas de vue d'ailleurs que, pour bon nombre d'entre eux, il s'agit bien de leurs débuts dans ce domaine, la dissertation étant de moins en moins prise en lettres et en histoire-géographie.

Une évaluation a un "après", qu'il ne faut pas négliger. C'est la correction. Mais elle a aussi un "avant", et peut-être même un "pendant", auxquels nous songeons moins, habituellement. Une dissertation donnée en DM pourrait ainsi faire l'objet d'un travail en amont. En général, nous pensons que ce travail consiste à enchaîner des chapitres où les élèves prélèveront des éléments à greffer dans leurs réflexions, et des cours de méthodologie générale, où ils se familiariseront avec des procédures. Mais est-ce suffisant et efficace ? Les élèves ne savent pas toujours bien "utiliser leur cours", on le constate fréquemment, et la méthodologie qu'on leur propose est plus souvent négative que positive ("Ne faites pas ceci, ni ceci..."). Ajoutons que leur donner un sujet de dissertation, disons sèchement, leur demande de tout travailler en même temps, et seuls : la recherche d'idées, la problématisation, l'utilisation du cours, la recherche d'exemples, la recherche d'un plan et la rédaction proprement dite (dont nous avons trop tendance à penser, peut-être, qu'elle ne posera pas de problème pour l'élève une fois que ses idées seront claires). N'est-ce pas comme demander à l'enfant de savoir et pédaler, et freiner, et acquérir le sens de l'équilibre, tout cela en même temps ?

En réalité d'ailleurs, l'élève n'est pas si seul que cela. Nous avons tous constaté que certains se font aider par leurs proches, par des camarades, ou plus fréquemment par Google. Et nous nous plaignons de devenir des enquêteurs, traquant les faux monnayeurs. Ou bien nous déplorons que les élèves ne savent pas faire, qu'ils n'ont de toute façon pas (ou plus) le niveau requis, et qu'ils n'ont rien à dire (banalités, reproduction pure et simple du cours sans discernement, etc.). Ne leur reprochons pas de chercher des idées ici ou là, il nous est arrivé de le faire parfois, lorsque nous étions étudiants, même si c'était dans une bibliothèque non-virtuelle. Outre cela, nous savons que cela pose un problème de justice,



car, sans dramatiser à outrance, qu'en est-il pour celui que personne ne peut aider ou qui ne sait pas faire un usage intelligent d'Internet ? De là certains collègues décident de raréfier la dissertation à la maison et on les comprend.

Nous pourrions peut-être envisager de les aider nous-mêmes, de les guider davantage, de les assister, de leur mettre le plus possible le pied à l'étrier, en acceptant alors de faire une partie du travail préparatoire avec eux, et même, très ponctuellement, à leur place (au moins lors des premiers devoirs). Corrigerait-on ensuite notre propre copie ou une seule copie en autant d'exemplaires que le nombre d'élèves de la classe ? Nullement, car malgré tout le travail préparatoire, il y aura encore bien de choses que l'élève aura à faire seul, et bien des choses à rechercher ou à réussir par lui-même... On peut continuer à dire aux élèves : "pensez par vous-même", "*sapere aude !*", mais qui n'a pas constaté le caractère vain de ces incantations et mantras philosophiques pour des apprentis-philosophes de 17 ans ? Faire donc, avec eux, une partie de ce qu'on leur demande : la problématisation, la recherche d'idées ou d'exemples, la recherche de parties de cours utiles, la recherche d'un plan, etc. En faisant beaucoup avec eux au début (et en invitant les élèves à partager eux-mêmes leurs trouvailles à l'oral), puis en leur laissant, au fur et à mesure de l'année, plus d'autonomie. On pourra s'adapter aussi à la classe et à la série. En série technologique par exemple, il faut sans doute accompagner plus longtemps et plus souvent.

On peut, par exemple, donner le sujet, puis les laisser y réfléchir, voir comment ils le comprennent. On aura déjà quelques surprises sans doute et on pourra rectifier des erreurs de compréhension du sujet (question non-comprise, décalage trop évident de la question, etc.), ou valider au contraire des interprétations originales du sujet, s'il y en a. Ceci permettrait de prévenir les hors-sujets, plutôt que de les découvrir en corrigeant. On peut aussi leur donner nous-mêmes des exemples, sans les dégrossir. Ce sera à eux de les retoucher comme il faut dans leur dissertation. En revanche, leur donner un ou plusieurs textes philosophiques classiques à lire eux-mêmes c'est gager sur l'existence, chez nos élèves, de lecteurs très autonomes... À moins de trouver des textes où langue et thèse ne font pas difficulté pour un primo-philosophe.

Ceci peut se pratiquer pour préparer un DM comme un DS. Rien ne nous interdit, pour un DS, de ne pas les accompagner. On peut leur dire d'aller voir telle vidéo, de lire un article du *Monde*, de s'informer sur tel événement ou sujet, sans pour autant leur livrer l'intitulé du sujet lui-même. C'est le principe, d'ailleurs, de l'évaluation par "contrat de confiance", qui consiste à ne pas piéger l'élève, à limiter les effets de surprise, à lui dire plus explicitement sur quoi on va l'interroger (ici sur quoi il va devoir réfléchir).

On peut même songer à un "pendant" l'évaluation, où les élèves pourraient venir nous consulter pour savoir si telle idée, tel usage de cours, etc. est bien pertinent. Il n'y a pas forcément à craindre d'injustice ici. Tout élève en aurait la possibilité. Et même s'il y a alors une prime aux plus courageux et au moins intimidés, cette injustice serait sans doute moindre à celle produite par la consultation par chacun d'un parent, d'un proche étudiant en licence ou professeur de philosophie. Si un artisan devait former un apprenti, le laisserait-il faire son œuvre tout seul après lui avoir donné outils et mode d'emploi ? Ou même seulement après qu'il a regardé faire le "maître" ? Il laisserait son apprenti venir lui montrer ce qu'il a fait, régulièrement, ou s'assurerait que celui-ci ne s'engage pas dans une mauvaise direction, notamment au départ.

Tout cela prendrait du temps il est vrai, et coûterait en heures. Et il nous plaît sans doute davantage de parler des grands textes, des grandes doctrines. Mais nos élèves eux, ont une épreuve à passer, donc un exercice à maîtriser, même imparfaitement, alors que nous, nous savons déjà le faire. Guider, baliser, rectifier en amont, faire une partie du travail, plutôt que d'abandonner nos exigences, voire l'exercice lui-même, il y aurait à cela plusieurs

avantages, et peut-être au bout du compte un peu moins d'injustice, et un peu moins de déception chez le correcteur.

Même si tous les verbes n'ont pas été mis au conditionnel, il ne s'agit là que de propositions, et non d'injonctions. Chacun reste libre de vouloir les tester ou pas, de les "falsifier" par l'expérience pédagogique.

## **POINT 7 : L'échelle de notes**

Si l'évaluation ne saurait se réduire à l'attribution d'une note, il n'en reste pas moins que celle-ci est considérée par les élèves et les professeurs comme un élément incontournable de l'évaluation. C'est précisément cette habitude qui doit nous rendre attentifs au sens des notes que nous attribuons aux copies, aussi bien en cours d'année que lors des épreuves de baccalauréat. Certes, le temps est révolu où le professeur-correcteur du baccalauréat pouvait affirmer qu'une copie était sérieuse et intéressante pour ensuite proposer avec une générosité toute relative la note de 10. Mais il n'en reste pas moins que nous sommes nombreux à éprouver quelques difficultés pour échelonner les notes de façon juste et collégiale. C'est pourquoi les membres de notre atelier ont proposé quelques critères simples et susceptibles, nous l'espérons, de faire consensus. Commençons par la note de 10, à partir de laquelle sont déterminés les points perdus ou les points gagnés. Elle ne saurait être l'expression d'un niveau atteint de manière suffisante, comme si l'élève sérieux qui s'est donné les moyens d'apprendre à rédiger une copie correcte ne méritait pas mieux que la moyenne. Nous avons donc plutôt considéré que le 10 sanctionnait la reconnaissance d'un accomplissement minimal des tâches liées à la dissertation (ou à l'explication de texte). Un 10, rappelons-le, n'est pas une bonne note. C'est à proprement parler une note médiocre. Il est ainsi la sanction légitime d'un travail qui n'est pas suffisamment abouti, de gestes philosophiques qui ne sont pas encore suffisamment maîtrisés. Il ne s'agit pas ici d'encourager l'élève faible, au risque de lui mentir, mais de prendre acte d'un effort réel, quoiqu'inabouti, pour construire une pensée en affrontant un problème. Une copie qui fait l'effort de jouer le jeu, aussi maladroite soit-elle, rend déjà hommage aux exigences proprement philosophiques. Une note inférieure à 10 devrait donc sanctionner une copie « qui ne joue pas le jeu ».

Il y a d'ailleurs à cet égard une certaine sagesse de l'échelle des mentions délivrées lors du baccalauréat. Un élève qui obtient une moyenne comprise entre 10 et 12 n'a pas de mention. On dit de ses résultats qu'ils sont « passables ». Il n'y aurait donc rien de scandaleux à ce qu'on puisse évaluer une copie jugée « passable » entre 10 et 12. En poursuivant ce même raisonnement, une copie qui obtiendrait 12 ou 13 pourrait être jugée « assez bonne », tandis que les notes de 14 et 15 seraient proposées pour de bonnes copies. Jusque-là, en règle générale, on peut noter un relatif consensus entre les collègues. C'est au-delà de 15/16 que des résistances se font parfois sentir, comme si nous avions affaire à une « zone sacrée » au sein de laquelle la plus grande réserve devait être de mise. Mais là encore, c'est oublier qu'une très bonne copie n'est pas une copie exceptionnelle, digne du CAPES ou de l'agrégation. C'est la très bonne copie d'un élève de Terminale qui a su voir le problème, l'affronter avec courage, mobiliser des connaissances et construire un parcours. Une telle copie devrait être signalée par une très bonne note (au-delà de 16). Au même titre, une copie excellente d'un élève de Terminale n'est pas une copie digne d'être publiée qui manifesterait une maîtrise parfaite de tous les gestes philosophiques. C'est une copie qui témoigne de qualités remarquables mais qui peut bien entendu comporter certains défauts. Avec ce type de copie, il ne faudrait donc pas hésiter à « désacraliser » la zone 18/20 qui appartient de plein droit à notre échelle de notation, comme elle appartient de plein droit à l'échelle de notation des professeurs de mathématiques.

Peut-être certains considéreront-ils qu'on retrouve ici le mantra de la « bienveillance ». Mais au-delà de son usage simplement rhétorique et indéterminé, c'est bien de cela qu'il

s'agit. Nous ne sommes pas d'abord des évaluateurs, mais des professeurs. Notre rôle premier n'est pas d'expertiser la valeur d'une copie, mais d'enseigner aux élèves l'art difficile de philosopher en faisant tout ce qui est en notre pouvoir pour les aider à progresser. L'évaluation, notamment l'évaluation chiffrée, n'a de sens que par rapport à ce souci du bien intellectuel des élèves qui nous sont confiés, à tel point que l'un d'entre nous a pu dire qu'on devrait « corriger une copie comme si elle était du fils d'un ami ».

## **POINT 8 : L'évaluation face à la diversité des filières et séries**

Arguer d'une différence de nature pour déconsidérer les copies issues de certaines séries du baccalauréat relève d'une certaine opinion (doxa) dont l'éventuel bien-fondé mérite examen. Néanmoins des traits distinctifs (volume des devoirs, correction de l'expression française, fréquence et qualité des références culturelles, notamment) sont patents, ils justifient de chercher une éventuelle spécificité de l'évaluation tout particulièrement dans les filières techniques ou technologiques.

L'enseignement de la philosophie, en classe terminale, quelle que soit la série, est un enseignement élémentaire et une initiation : tous les lycéens, également (redoublants exceptés), y découvrent cette discipline nouvelle. Ils ont dû affronter l'année précédente les épreuves anticipées de français, dont un sujet propose une composition. Si l'on se fie à l'inspection et cela est confirmé par l'expérience du professeur, un bon cours de philosophie en série technique serait également un bon cours en série littéraire, et inversement. Certaines copies remarquables en série technique figureraient parmi les excellentes notes d'un paquet de copies littéraires et les piètres compositions de lycéens en série générale ne dépareraient pas dans le lot des devoirs les plus indigents dans les séries technologiques ou techniques. L'opposition relève peut-être davantage d'une différence de degré que d'une distinction de nature. Par exemple les proportions des productions insuffisantes et de devoirs pertinents et argumentés dans le paquet de copie varient nettement selon les séries.

La spécificité de ces séries est néanmoins réelle. Pour la philosophie, les horaires, les programmes et les épreuves varient. Passer de deux heures à trois heures pourrait sembler accessoire (+ 50 % ...), sauf si l'on songe que l'unité d'un cours conçu comme une leçon exige un bloc de deux heures consécutives, ce que ne permettent pas deux heures séparées et ce qui exclut l'heure consacrée à des travaux dirigés. Les coefficients au baccalauréat ont un impact considérable. Face aux coefficients des autres épreuves, deux nombres voisins, 2 et 3 par exemple signifient un poids, donc un attrait et un intérêt, incomparables : 2/42 dont une épreuve professionnelle coefficient 12, ou 3/36. Le cursus antérieur des lycéens diffère souvent et véhicule des valorisations ou dévalorisations sociales non négligeables. Enfin les types de pédagogie diffèrent : les filières générales visent un enseignement : apprendre un savoir, le retenir, le réciter voire l'appliquer, alors que les baccalauréats technologiques ou techniques attribuent une place importante à l'apprentissage, à la pratique : mettre en œuvre, manipuler, travailler en équipe donc en groupe.

Une dissertation de philosophie reste une dissertation de philosophie quels que soient le programme ou les horaires des cours. Les exigences et les difficultés mises en avant dans les pages précédentes sont donc pertinentes quelle que soit la série du baccalauréat. Une double précaution s'impose néanmoins : d'une part le troisième sujet qui demande dans les séries générales d'expliquer un texte renvoie à des formulations et des présentations différentes dans les séries techniques et technologiques ; d'autre part, une expérimentation dans les séries STHR d'une approche nouvelle et de la dissertation et du travail sur un extrait est mise en place, y compris aux épreuves du baccalauréat pour la session 2018.

Le programme de philosophie affirme d'emblée : « 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 ». Ce sont les exigences qu'évaluent les épreuves du baccalauréat. L'existence ou la construction d'une culture commune est ainsi présupposée, ce qui correspondrait peut-être aux « lieux communs », ces « lieux » de Grammaire, de Logique ou de Métaphysique, qu'Arnauld présente au début de la *Logique ou l'art de penser*. Or cette communauté de culture est le plus souvent absente ou quasi-absente pour les lycéens des classes des séries techniques ou technologiques, y compris au terme de leur année de terminale. La fournir ou la construire en un an relève peut-être de la gageure. La déficience n'est pas surtout rhétorique — la dissertation de terminale n'impose plus vraiment la maîtrise de la rhétorique — mais les exigences de l'expression française grammaticalement ou syntaxiquement correcte, celles de l'argumentation rationnelle et de la logique élémentaire ou celles de la connaissance des principes usuels les plus fondamentaux font cruellement défaut. Réciproquement leur acquisition par les candidats est laborieuse, lente et difficile, beaucoup plus complexe pour la plupart des lycéens en séries techniques, voire technologiques ; même s'il s'agit là encore d'une différence de degrés plus que d'une différence de nature.

Dans un ordre d'idées voisin, les références : citations, thèses d'auteurs, exemples canoniques, distinctions conceptuelles, etc., bien souvent, ne relèvent pas de l'univers culturel usuel des lycéens de ces séries. La « culture philosophique initiale » ne saurait se restreindre à la restitution de citations souvent approximatives, voire usitées à contre-emploi, et dans un contexte incompatible avec leur champ philosophique usuel. Ces mentions servent cependant d'indice qu'un cours a été suivi, repris et appris. Néanmoins, la diversité des professeurs de philosophie et de leurs choix pédagogiques interdit par principe les références obligées : il ne s'agit que d'une initiation et non d'un cours d'histoire de la philosophie. Inversement les exemples ou illustrations choisis par les lycéens appartiennent bien souvent à un univers qui n'a que peu à voir avec celui de leur correcteur. Un principe de bienveillance se devrait en l'occurrence de jouer son rôle régulateur.

L'exercice du jugement ne présuppose pas une connaissance approfondie et encore moins l'érudition : se rendre compte des difficultés et penser par son propre effort exige certes une maîtrise de la langue mais n'implique pas une large culture, notamment lors d'une année d'initiation. En revanche, indépendamment des notions, le programme de philosophie comporte des « repères », à la fois distinctions lexicales et distinctions conceptuelles accréditées dans la tradition. Il y a là des outils à la disposition du lycéen dont il devrait se servir et qu'il devrait maîtriser. Ce travail d'élaboration conceptuelle ou de rigueur dans les formulations permet de comprendre comment une évaluation, même pour des élèves dont l'expression est maladroite, est possible et philosophique.

L'élève moyen et travailleur est celui qui a fourni un réel travail d'appropriation et des méthodes et des contenus, qui cherche à saisir l'enjeu et l'intérêt du sujet, use de sa culture pour affronter avec sérieux et application le problème posé. Le recours aux repères en serait un indice parmi d'autres. Ce candidat propose une copie qui ressemble, au moins formellement, à la composition d'une dissertation. On comprend, que l'on soit le candidat, ou ses proches ou son professeur, en quoi un tel candidat sérieux s'attend à obtenir une note au moins médiocre pour ne pas dire moyenne malgré les imperfections et insuffisances de son travail. En ce sens, les exigences minimales peuvent varier selon les séries, horaires et programmes.

La faiblesse des coefficients dissuade les lycéens de fournir un intense labeur eu égard à la réussite de l'examen. La notation peut limiter cet impact. Il ne s'agit pas tant de faire en sorte que la moyenne des paquets de copies tourne autour du 10/20 (ce qui présuppose une répartition équiprobable des copies et donc un brassage répartissant aléatoirement ces dernières). Il s'agit surtout de valoriser les meilleures copies et de sanctionner sévèrement les plus indigentes : la référence est alors l'écart-type. Il faut élargir au maximum l'échelle des notes (de 0 ou 1 à 20) autrement dit augmenter le nombre de points qui sépare les excellents éléments de ceux qui traitent l'épreuve avec désinvolture.

Une initiation à la philosophie est difficile et complexe, cela mérite de récompenser les candidats honnêtes et les plus brillants.

### **POINT 9 : Explicitation des consignes et des attendus**

Il arrive parfois, nous le savons bien, que l'élève prenne acte de sa note sans vraiment la comprendre. Bien sûr, presque tous les professeurs de philosophie peuvent arguer d'un cours de méthodologie qui devrait permettre à l'élève de prendre toute la mesure des exigences auxquelles il est soumis. Mais entre la consigne sauvage (débrouillez-vous pour penser le sujet, c'est en philosophant que l'on devient philosophe) et l'accumulation de consignes foisonnantes, l'élève, souvent, ne comprend pas vraiment ce que l'on attend de lui. Soit il se lance en faisant confiance à sa puissance réflexive au risque de découvrir par la suite qu'il n'a pas respecté des exigences formelles qui ne lui ont pas vraiment été indiquées ; soit il s'attache à respecter toutes les exigences mentionnées par le professeur au risque d'une composition bridée par un formalisme excessif qui inhibe le mouvement de la pensée. C'est pourquoi nous considérons que la mise en place d'une méthode doit être progressive et explicite. Un élève ordinaire ne peut pas se concentrer dès son premier devoir à la fois sur la nécessité de problématiser, sur la rigueur conceptuelle, sur l'exploitation des exemples et des références, sur l'élaboration d'un mouvement dialectique... surtout s'il n'a pas vraiment compris ce qu'est un concept (ni comment on le construit) ou un problème (ni comment on parvient à le manifester). Il ne suffit donc pas de dire haut et fort qu'une dissertation de philosophie doit être dialectisée, problématisée, conceptualisée, illustrée... Encore faut-il non seulement expliquer aux élèves ce dont il s'agit, mais leur apprendre pas à pas à poser un problème ou à élaborer des concepts. En clair, on ne saurait reprocher à un élève de ne pas respecter une consigne qui n'a pas été explicitement formulée ou de ne pas faire de façon satisfaisante ce que son professeur ne lui a pas appris à faire.

Ces consignes, redisons-le, gagneront toujours à être explicitées, et la meilleure façon de le faire est d'y entraîner les élèves grâce à des exercices appropriés que certains ont su inventer. On peut par exemple travailler la problématisation en réfléchissant avec les élèves à des énoncés très divers pour les amener à comprendre la différence entre une question (qui appelle une réponse) et un problème (qui appelle une solution). On peut leur enseigner divers moyens de construire des concepts (par l'exemple, la définition ou la distinction notionnelle). Dans tous les cas, le professeur ne peut être assuré que les élèves ont compris que quand il les a vu faire, quand il a pris le temps d'accompagner chacun dans l'apprentissage de gestes complexes qui ne vont pas de soi. L'évaluation elle-même doit tenir compte de cette exigence. Il ne suffit pas de reprocher à une copie un défaut de construction ou des imprécisions conceptuelles. Evaluer n'est pas seulement énoncer un jugement critique. C'est continuer d'accompagner l'élève dans sa progression en lui indiquant clairement, par exemple, quels concepts sont mal construits et comment ils auraient pu l'être mieux. À cet égard, le temps du corrigé est vraiment un temps essentiel qui doit permettre à chacun de mieux prendre la mesure des attendus qui lui sont imposés.

Comme ces consignes sont complexes, la démarche d'explicitation doit être aussi une démarche progressive. Nous ne saurions attendre d'un élève qu'il sache tout faire bien et tout de suite. Sans doute est-il alors préférable d'enseigner la dissertation pas à pas, de commencer par apprendre à dégager un problème d'un énoncé, puis à intégrer un exemple ou une référence dans une composition, puis à dialectiser son propos... Peut-être même pourrions-nous admettre que le premier trimestre soit essentiellement consacré à des exercices d'entraînement, de préparation, de familiarisation. Il ne s'agit pas de porter atteinte à la liberté pédagogique des enseignants, mais simplement de réfléchir aux modes opératoires les plus efficaces. Il est (trop) facile de se draper dans l'attitude hautaine de l'enseignant qui, ayant tout dit à ses élèves, s'exaspère de les voir reproduire les mêmes manquements. Il est plus difficile de prendre acte de leurs difficultés réelles et de faire preuve d'imagination pour aider chacun à progresser, au moins sur tel ou tel point. On

touche ici aux limites de l'évaluation chiffrée qui est l'indicateur d'un niveau atteint mais qui ne saurait être celui d'un progrès à continuer. Or c'est bien cela qui est en jeu dans notre métier d'enseignant-évaluateur : donner à chaque les élèves les moyens concrets de progresser sans faire du très bon élève « qui comprend tout tout de suite » la norme censée justifier nos ellipses. Encore une fois, sans doute avons-nous besoin d'apprendre les uns des autres l'art d'un enseignement plus patient, un enseignement qui, loin d'opposer le pédagogique et le philosophique, s'efforcerait de les conjoindre dans la même exigence d'élucidation et d'explicitation. Ce n'est pas uniquement lors de séances de méthodologie que l'élève apprend à construire sa pensée. C'est à chaque moment d'un cours qui n'est un cours de philosophie que parce qu'il est un acte de pensée, et qui n'est un acte pédagogique que parce qu'il aide chacun à mieux prendre la mesure de ce que penser veut dire.

**TABLE DES MATIERES**

ATELIER SUR L'ÉVALUATION .....	1
POINT 1 : De la difficulté d'évaluer, de la difficulté d'être juste .....	2
POINT 2 : La prise en compte de la difficulté de l'exercice .....	3
POINT 3 : Donner un sens à l'évaluation & dire que la note n'en est qu'un élément.....	5
POINT 4 : Diviser, analyser selon les compétences requises. (Différencier barème et critères) .....	6
POINT 5 : Rien n'est intolérable dans une copie. La globalité de la copie est éligible.....	7
POINT 6 : Accompagner l'élève dans le cadre de l'évaluation .....	8
POINT 7 : L'échelle de notes .....	10
POINT 8 : L'évaluation face à la diversité des filières et séries .....	11
POINT 9 : Explicitation des consignes et des attendus .....	13
TABLE DES MATIERES .....	15

-