

DES ÉPREUVES DE PHILOSOPHIE DANS LES SÉRIES TECHNOLOGIQUES

DE LA NECESSITE D'UN TRAVAIL SUR LES EPREUVES

Il n'est pas possible que des épreuves données en examen témoignent si faiblement d'une réflexion un tant soit peu nourrie d'un cours que l'écrit du baccalauréat des séries technologiques. Par défaut, il arrive qu'on se dise que l'épreuve n'y est au fond qu'une cérémonie nécessaire à la possibilité de travailler dans l'année. La faiblesse du coefficient permet de ne pas trop en faire de cas. Elle délivre les élèves du sentiment que la philosophie s'ajouterait pour les pénaliser, ouvre au sentiment d'une gratuité qui ne les rend pas moins disponibles, au contraire. Le paradoxe est là : du constat de cette faiblesse de trop de copies du bac dans ces séries, on ne peut conclure qu'aucun progrès n'a eu lieu dans l'année, que la situation y serait radicalement désespérante. C'est même le contraire qui conduit à se tourner du côté des épreuves.

Qu'il faille concevoir la place de l'enseignement de la philosophie dans son contexte est une évidence qu'un réformisme apolitique et utopique ignore trop souvent. La philosophie ne peut être à elle-même son propre recours pour résoudre toutes les difficultés qu'elle rencontre. Ainsi ne pouvons-nous pas ignorer, la plupart du temps, le passé scolaire de ces élèves ou prétendre en gommer tous les effets par quelque trouvaille pédagogique. Il ne faut pas non plus cacher que l'enseignement dans les classes technologiques confronte quelquefois à des classes très difficiles. Posons donc tout de suite les limites d'un travail sur les épreuves : pas plus que d'un changement de programme, la réussite ne viendra miraculeusement d'une amélioration des épreuves, quelle que soit la qualité intrinsèque de celles-ci. Il s'agit seulement de permettre que les progrès accomplis dans le contexte présent puissent être reconnus. Actuellement les professeurs ne sont pas toujours sûrs que seront distingués le jour de l'examen ceux qui ont travaillé et progressé de ceux qui n'ont presque rien fait.¹

Il faut aux séries technologiques des épreuves à la hauteur de qualités qui s'y révèlent et s'affirment dans l'année, de la curiosité qu'on y découvre, d'un étonnement portant quelquefois davantage à la philosophie que celui qu'on rencontre dans d'autres séries. Le sentiment des élèves de ces classes à l'égard de la philosophie est ambivalent : discipline qui peut leur apparaître continuer celles où ils ont été le plus en difficulté, celles qui parfois ont décidé de leur orientation, elle est aussi celle qui les sauve de l'impression d'être exclus, d'être renvoyés aux clichés qui collent malheureusement trop souvent à l'enseignement technologique. Il faut avoir vu dans ces classes le plaisir d'un élève d'avoir réussi à formuler justement une idée, d'avoir justement argumenté, d'avoir réussi un travail écrit. On le trouve dans les autres filières, mais il n'y a pas son égal.

Ce n'est donc pas le sentiment de l'échec de l'enseignement de la philosophie dans ces séries qui nous a portés à travailler sur les épreuves mais au contraire celui d'une réussite dont elles témoignent trop peu actuellement. C'est la raison pour laquelle nous avons déjà envisagé avec M. Sherringham la nécessité d'un travail sur ces épreuves et demandions en

1. Cela dit, répétons-nous sans vergogne : par sa difficulté, par la résistance particulière qu'elle peut engendrer, les difficultés et les besoins propres à ces élèves, la philosophie exige des conditions particulières de travail, telles que les dédoublements. Cette amélioration des épreuves serait sinon un leurre.

début d'année à M. Mathias que les professeurs soient consultés sur cette question et qu'un groupe de travail soit créé. Une consultation a été proposée aux professeurs en mars, laissant, il faut le dire, un temps bien court pour y répondre. Le plus important est dans un « que faire ? » auquel il n'est pas si simple de répondre. Notre propre travail, à la suite de quelques réunions prises sur un temps trop rare, n'a rien proposé de définitif mais a permis de cerner certaines orientations nécessaires. Nous dirons ici l'état de nos interrogations, de pistes envisagées, et aussi de nos doutes².

TRAVAILLER SEULEMENT SUR L'EVALUATION ?

On pourrait considérer que ces élèves ayant à l'écrit des difficultés plus grandes, indépendamment des exigences propres à notre enseignement, il suffirait d'y adapter notre notation sans rien modifier des épreuves.

Il ne fait aucun doute qu'il faut continuer de travailler à une évaluation juste. Nous devons savoir prendre la mesure de progrès en proportion de ces élèves ou sinon renoncer à leur enseigner la philosophie. Mais travailler sur la notation ne peut suffire à régler le problème de la confrontation à une trop grande masse de copies indistinctes, indépendamment de la qualité de leur écriture. Il y a de bonnes copies et parfois par classes entières³, mais en minorité et dans une proportion incomparable avec celle des séries générales. Nous ne pouvons travailler chaque année, et noter, pour sanctionner des élèves auxquels nous signifierions finalement qu'il n'est pas possible qu'ils progressent en philosophie. Si nous disons qu'il ne faut pas abandonner l'enseignement de la philosophie dans ces séries, et telle est la position de l'APPEP, qu'on y trouve des qualités qu'on ne trouve pas toujours ailleurs, il faut proposer des épreuves qui permettent de les reconnaître et de les évaluer. Nous ne pourrions sinon plus rien exiger d'eux, et cela peut déjà expliquer bien des situations.

SUPPRIMER L'ECRIT POUR UNE EPREUVE ORALE OU INTRODUIRE CELLE-CI EN DOUBLE DE L'ECRIT ?

Pourquoi pas une épreuve orale ? Son mérite apparaît à ceux qui, enseignant dans ces classes, voient les difficultés à l'écrit d'élèves qui manifestent pourtant dans leurs cours de réels acquis. Une épreuve orale est en ce sens un vœu émis par beaucoup de professeurs et très compréhensible. Exclusive, le risque en est qu'elle ne justifie plus l'exigence dans l'année de travaux écrits nécessaires à leurs progrès, pendant les cours ou en dehors. Reste un problème pratique évident et plus encore si l'on voulait qu'elle soit en double d'un écrit, comme nous en sommes volontiers partisans, celui de son organisation alors même que les correcteurs du baccalauréat sont actuellement à la limite et même au-delà du possible...

INTRODUIRE UN CONTROLE EN COURS DE FORMATION OU UN CONTROLE CONTINU ?

La solution qui pourrait alors assez naturellement venir à l'esprit est celle d'un contrôle en cours de formation. La connaissance des élèves, de leur travail, une évaluation ne portant pas que sur un seul exercice au moment du bac, qui laisse trop souvent un souvenir amer à certains bons élèves, en sont les meilleures justifications. Trop de nos anciens élèves reconnaissent volontiers leur plaisir d'avoir fait de la philosophie tout en brocardant l'épreuve du baccalauréat à laquelle ils ont échoué. Insuffisantes sans doute, ces réactions fréquentes sont à prendre en compte. L'APPEP n'en est pas moins opposée à l'instauration d'un tel

2. Nous publions par ailleurs et simultanément les réponses qui furent données à notre questionnaire. À propos de ces séries, nous nous permettons de renvoyer à « Réflexion sur la question d'un programme propre aux séries techniques », *L'Enseignement philosophique*, 54^e année, n° 4, mars-avril 2004.

http://www.appep.net/articles_conf/perrier01.pdf

3. Il y a aussi différentes filières et situations dans l'enseignement technologique. Notre propos ne s'applique qu'à la situation la plus générale.

contrôle. Il ne s'agit pas de contester ce qui vient d'être dit mais qui ne peut l'emporter sur les nombreux inconvénients qu'il engendrerait. Disons très rapidement qu'en plus du risque d'un incessant bachotage, l'injustice pourrait y être plus grande que celle qu'on reproche quelquefois à un contrôle terminal anonyme. La perte du repère donné par une exigence nationale serait ruineuse de tout point de vue. Les influences et pressions qu'auraient à subir les professeurs, de la part des élèves eux-mêmes, des parents, de leurs administrations ou du ministère, à la recherche de statistiques favorables, ôteraient tout crédit et toute justice à la notation.

L'EXPLICATION DE TEXTE

Nous sommes partisans du maintien de la dissertation et de l'explication de texte. Mais tout n'est pas dit par cette affirmation. Nous aurions eu sinon la cohérence de ne rien proposer⁴.

Le point sur lequel nous avons le plus travaillé, sans l'évoquer ici dans le détail, est celui des questions⁵. L'unanimité s'est faite pour constater les imperfections de l'état actuel, alors même que les intentions des textes réglementaires nous apparaissent globalement justes. Actuellement les questions, telles qu'elles sont peut-être trop laconiquement posées, sont souvent de fait un prétexte pour ne pas lire le texte, ou très mal. Leur absence y obligerait davantage ! Il faut en tirer les leçons. Ces questions doivent amener à entrer dans une lecture détaillée du texte. Les élèves de ces classes ont besoin d'être guidés. Qui plus est, s'il est évident que la compréhension d'un extrait suppose l'identification d'une thèse (ou d'une « idée directrice »), cette identification est nécessairement l'aboutissement d'un travail préalable d'explication. Or, malgré toutes les explications des professeurs, ce décalage entre l'ordre du travail au brouillon et celui des réponses au propre est perturbant. De fait ces élèves commencent par répondre à la première question, avant de tenter de s'expliquer vraiment le texte. Ensuite ils entrent dans une lecture du texte mais souvent bornée au passage que semble désigner ou désigne la question. Des questions contraignant à la lecture du texte pour découvrir sa thèse seraient plus judicieuses. Cette thèse rien n'interdit, au contraire, de la signaler, ce qui n'est pas en donner le sens et les raisons. Cela éviterait le jeu actuellement trop subtil, quoique l'intention soit juste, d'une dernière question censée l'indiquer et semblant redondante avec la première. Cela permettrait finalement qu'elle soit discutée comme partie d'un problème, approfondissant ainsi l'explication du texte et engageant plus encore l'élève dans sa compréhension. Que l'on oblige simultanément à des définitions des concepts principaux, de certains mots dont on veut faire remarquer l'importance, dans le contexte de l'explication du texte, donc des questions posées relativement à certains passages, serait une excellente chose, forçant à s'assurer que l'on sait ce que l'on dit.

PRIVILEGIER L'UN DES DEUX EXERCICES PLUTOT QUE L'AUTRE ?

Nous avons déjà rencontré il y a quelques années la proposition de deux extraits plutôt qu'un parmi les trois choix actuellement donnés. L'impossibilité de prétendre rendre compte avec suffisamment d'objectivité de propositions avec lesquelles on est en désaccord, nous invite à signaler ce qui suit comme piste de réflexion, partisane sans doute, et non position unanime de l'APPEP.

Pour nous, il n'y a pas de difficulté plus grande de l'un ou l'autre des deux exercices. En ce sens, on peut s'étonner non pas d'un attachement à l'explication d'un extrait, c'est le nôtre,

4. Les raisons qui nous sont quelquefois données de ne rien vouloir changer sont le plus souvent la crainte que tout changement participe d'un abaissement des exigences ou celle que ces changements soient l'occasion donnée de transformations dont nous ne voulons pas.

5. Dans la suite des travaux de notre commission B. Bellebeau avait développé son point de vue dans un article : « L'Exercice du questionnement des textes philosophiques au risque de la simplicité », *L'Enseignement philosophique*, 61^e année, n° 3, janvier-février 2011.

celui de l'APPEP en ce cas, mais que lui soit accordé un privilège. N'y a-t-il pas là une contradiction avec l'intention proclamée de s'adapter à ces élèves dont la principale difficulté tient souvent d'une insuffisante maîtrise du français⁶. Avouons-le : si entre la dissertation et l'explication de texte cette dernière est proposée comme plus accessible, c'est donc que ces élèves ne sont pas si en difficulté qu'on le dit ! Nous croyons au contraire que c'est d'arriver à cette capacité de lire eux-mêmes des textes philosophiques qui est leur plus grande difficulté. Le dire n'est pas vouloir renoncer à l'ambition qu'ils y parviennent mais seulement s'étonner que cette proportion inversée des exercices proposés soit quelquefois présentée comme un recours face aux difficultés des élèves. Il suffit pour le comprendre et conclure à une difficulté au moins égale avec la dissertation, d'avoir fait l'expérience de textes philosophiques lus ou donnés à la lecture de nos élèves, du fait simple, vérifiable à l'envi, que beaucoup d'entre eux y perdent même le sens des mots qui leur sont familiers dès qu'ils ne les rencontrent pas dans le contexte ordinaire de leur usage. Invoquer l'expérience est toujours en soi insuffisant, mais la nôtre face aux classes les plus faibles de ces séries, est souvent que l'explication y doit être d'abord comme une traduction, trahison si l'on veut, au terme de laquelle la compréhension acquise des idées, des arguments, ne permet même pas toujours pour autant la compréhension du texte tel qu'il est écrit. La moindre tournure un peu compliquée, le moindre déplacement du sens d'un mot par rapport à l'usage le plus courant, font obstacle avant et continuent de faire obstacle après.

La dissertation de son côté tient sa difficulté de la nécessité pour l'élève d'une entière construction de son propos. Cette difficulté est d'autant plus grande que les exercices scolaires exigés dans les autres disciplines découpent à l'infini le travail demandé. C'est cette nécessité propre à la dissertation qui est aussi sa vertu, ce qui en fait un plein exercice de liberté.

Nous restons surpris d'entendre dire quelquefois depuis de nombreuses années, pour ces séries comme pour d'autres, qu'« aujourd'hui » les élèves ne savent plus faire de dissertations. Cette affirmation renvoie souvent à une attente qui fait de la dissertation une exigence impossible dans les séries technologiques, et les autres, aujourd'hui, et même hier. Qu'ils manquent d'entraînement à la dissertation, cela ne soulève aucun doute. Nous croyons cependant, sans nier la difficulté, que les exigences propres à la dissertation s'adaptent plus facilement à des élèves de niveaux très différents, permettant aussi bien le meilleur, au plus haut niveau, qu'un exercice, relativement, simple. L'exercice n'est pas plus exigeant que l'explication de texte si d'une dissertation on n'attend pas nécessairement qu'elle refasse l'histoire de la philosophie, qu'elle prétende jongler avec une multitude d'auteurs, artificiellement, mais qu'elle témoigne des progrès d'un élève relativement aux notions du programme, témoigne d'un passage du non philosophique au philosophique. Une dissertation en classe terminale doit être réponse à une question qui renvoie clairement au programme de notions, réponse par laquelle tout élève doit pouvoir refaire en quelque sorte l'histoire de sa pensée, de sa progression, de ce qu'il a découvert et compris grâce aux cours qu'il a suivis. Le problème, qui en fera une dissertation, c'est l'obstacle qu'il a rencontré au fil du cours qu'il a suivi en découvrant les idées des philosophes. Tout devoir qu'on exige de lui doit être au moins cela, qui suppose un engagement.

L'explication de texte, normalement, le suppose aussi, mais de fait elle y oblige moins, comme le montrent ces travaux, plus qu'abondants, qui oscillent entre le résumé-contraction, l'accumulation de citations du texte, la paraphrase floue et parcellaire, faute de compréhension, et globalement s'abandonnent à ce qu'on pourrait nommer, gentiment, une description de texte. Le privilège accordé au texte par beaucoup d'élèves n'est souvent que

6. Et plus encore de celui des textes philosophiques. Ce n'est pas pour rien qu'on vient à préférer donner au baccalauréat des traductions qui laissent, un peu, la possibilité d'aller à un français plus simple, plutôt que certains auteurs ayant pourtant écrit en français, et même relativement récents !

l'effet d'un choix paresseux. Les professeurs le savent. Certains élèves avouent volontiers, et pas seulement dans les séries technologiques, qu'ils ont avec le texte « quelque chose à dire », ce qui conduit mécaniquement et massivement à d'insipides, approximatives ou confuses répétitions que nous dénonçons commodément sous le nom de paraphrase. Mais il est vrai que les devoirs y ont en conséquence une certaine épaisseur, épaisseur donnant l'impression d'un sérieux qui finit par devenir comme un critère de notation, ce dont nous ne saurions nous satisfaire. On nous permettra de préférer à cela bien des dissertations. Ces dernières sont effectivement souvent beaucoup plus courtes, surtout dans des filières comme les STI par exemple, mais pour certaines, qu'il faut savoir reconnaître⁷, tentant authentiquement de progresser d'une thèse initiale, de laquelle on s'arrache par sa critique, à une autre que la rencontre de la philosophie, des philosophes, aura permis de comprendre, toujours trop sommairement au regard de nos cours, mais réellement. Qu'un élève, avec des degrés différents d'approfondissement selon les classes et les séries, montre comment il se réapproprie un cours pour faire ainsi l'histoire de sa pensée, ne nous semble pas méprisable. Qu'il pose les raisons de penser que la liberté est dans la possibilité d'une satisfaction sans limites de désirs qu'on éprouve et sache ensuite en faire la critique pour proposer finalement quelque chose qu'un cours lui aura appris sur la liberté, ne nous paraît à la fois pas plus impossible que l'explication d'un texte et pas un mince succès.

UNE PROPOSITION, DISCUTÉE, RELATIVEMENT A L'EXPLICATION DE TEXTE

Disons donc qu'il faut conserver les deux exercices et faire attention au piège dans lequel nous tomberions à privilégier l'explication pour de mauvaises raisons.

En ce sens, nous avons envisagé que le passage donné au baccalauréat soit extrait de l'un ou l'autre de fragments longs d'œuvres étudiés dans l'année et définis nationalement – pourquoi pas renouvelables chaque année ? – entièrement ou par partie, et surtout clairement situés relativement aux notions de l'actuel programme. Ces fragments longs, nécessairement en petit nombre, ne seraient pas étudiés à part mais comme parties de l'étude des notions selon l'ordre du cours choisi par le professeur. Les commissions de sujet en extrairaient le passage proposé au baccalauréat. Ce serait à l'écrit ce qui se fait à l'oral des séries générales. Les fragments mis au programme devraient bien sûr être choisis parmi les plus simples parties des œuvres. Discutée lors d'un récent Bureau, cette proposition a rencontré de justes objections. À la difficulté pour certaines classes d'une lecture à long terme, s'ajoute la crainte d'un dévoiement : prévisibilité des extraits possibles, bachotage au détriment de la dissertation, cela sans compter les publications privées qui ne manqueraient pas de proposer, voire de vendre, des corrigés.⁸

RETOUR SUR LA DISSERTATION

Un dernier mot concernant la dissertation. Depuis plusieurs années, de meilleurs sujets ont été donnés au baccalauréat, chacun le reconnaît. Il faut continuer en ce sens et particulièrement en direction des classes technologiques.

Reste que nous ne nous résolvons pas à des réussites qui seraient usurpées et donc à des épreuves qui se prétendraient justifiées par la seule invocation d'un souci de démocratisation⁹. Il est certain qu'il est difficile d'aider sans remplacer le travail de l'élève. Testée par notre commission sur certains sujets, cette aide s'est avérée difficile à formuler sans ordonner un traitement de la dissertation à la place de son auteur. Le laconisme de certains sujets laisse ces élèves impuissants. Les questions doivent être précises quitte à être plus longues. Plusieurs d'entre nous souhaiteraient que les sujets proposent une alternative. Il faudrait au moins avec

7. Ce qui se prépare et suppose donc que sur ce point aussi existe une formation continue.

8. On trouvera le détail de cette discussion dans le compte rendu, à paraître, du BN du 31 mars 2012.

9. Tout cela a fait l'objet de plusieurs éditoriaux qu'on trouvera sur notre site.

les sujets donnés à l'examen rappeler, sous la forme d'instructions, les exigences de la dissertation (nécessité d'une progression, d'une thèse initiale, d'un problème). Ce simple et bref rappel contrarierait heureusement la tendance à oublier tous les conseils donnés, surtout le jour de l'examen, et à vouloir immédiatement et définitivement répondre, tendance qui anéantit la dissertation en son principe. Il ramènerait justement l'exercice à ce qu'il a de plus utile en particulier à ces élèves, la nécessité de savoir affirmer et douter, poser et s'opposer, de savoir y compris s'opposer à soi, à l'apparente évidence d'opinions, aux certitudes. En quoi l'on voit que si la nature de l'exercice fait problème c'est relativement à ce qui fait le plus obstacle à nos cours, un refus de fait de s'engager dans la réflexion bien plus encore que des difficultés de compréhension ou de maîtrise du français. Fuir l'obstacle n'y changerait rien et l'illusion d'une réussite obtenue d'épreuves faciles, qui ne demanderaient qu'un travail quantitatif et mécanique, rendrait notre travail en cours très difficile. Même s'il leur faut du temps pour reconnaître la valeur de ce qu'on exige d'eux, nos élèves nous savent d'abord gré de leur avoir appris quelque chose et des changements ainsi produits en eux bien plus que d'une réussite au baccalauréat. L'harmonie entre les deux tendrait au meilleur.

Simon PERRIER
Président de l'APPEP
2 avril 2012