

## LA NOTATION AU BACCALAURÉAT EN PHILOSOPHIE

### Notation, sujets, programme

Chaque année resurgissent, au moment du baccalauréat, des critiques tellement caricaturales de la notation en philosophie que la réaction des professeurs n'est plus alors, légitimement, que de défense ou de repli. Elles sont en ce sens un frein à un travail sérieux sur cette question.

Que la philosophie soit ainsi la seule discipline qui suscite autant de passion, nous semble la première piste à suivre pour rendre compte d'un phénomène aussi récurrent, justifiant presque la tentation d'attendre que l'orage passe. Avant tout examen de ces critiques, selon les raisons qu'elles se donnent, il faut sans doute prendre conscience qu'il n'en sera jamais autrement. Quoi qu'on fasse pour corriger les défaillances effectives, plus encore que cela a déjà été fait, ou pour expliquer l'absence de pertinence de certaines critiques, la nature de cette discipline provoque et provoquera des critiques dès qu'il s'agira de noter. Elle doit assumer et devra toujours assumer qu'on supporte moins qu'en d'autres d'y échouer ! Il ne faut y voir que l'écho de la représentation qu'elle donne d'elle-même et, paradoxalement, de son succès. On n'a pas les prétentions qui sont les nôtres impunément. Ainsi, et pour écourter, nous faudra-t-il toujours entendre qu'en philosophie la notation est subjective. Le professeur, c'est bien connu, note selon ses opinions. Bien plus que l'incompréhension d'une démarche, cette opinion n'est rien d'autre le plus souvent qu'une forme de défense contre ce qu'une mauvaise note en philosophie a d'insupportable, comme le relativisme régnant protège de la désillusion de devoir s'avouer qu'on a pu se tromper, d'une blessure qu'on ne saurait d'ailleurs moquer trop facilement.

Mais admettons à la lettre ce qu'on nous reproche.

La notation au baccalauréat est ordinairement accusée de trois maux : d'abord de notes en grande majorité faibles, ensuite d'écart importants entre les notes attribuées par des professeurs différents, ou encore de ne pas assurément correspondre au niveau de l'élève dans l'année. De là plusieurs orientations possibles. Ces accusations sont-elles fondées ? Si elles le sont, dans quelle mesure ? Si ce n'est qu'une réalité marginale, il ne s'agit que de la prendre en compte pour travailler sur la notation elle-même. Mais d'autres concluent qu'il faut changer la nature des épreuves et des programmes, jugée responsable d'une notation inévitablement erratique.

Quant à la faiblesse des notes, on pourrait s'étonner que perdurent de telles critiques du fait d'une très nette remontée des moyennes depuis plusieurs années. Une moyenne n'est pas tout, mais la philosophie est désormais à peu près à l'égal d'autres,

à l'égal de l'écrit de l'épreuve de français par exemple. Cette élévation suscite d'ailleurs quelquefois des réactions hostiles parmi nous. Elle peut être perçue comme un abaissement des exigences, la collaboration avec une politique du baccalauréat. La philosophie est pourtant loin, très loin, d'avoir subi les pressions exercées sur d'autres disciplines. Nulle consigne reçue qui contraindrait à telle ou telle moyenne<sup>1</sup>, consigne qu'on pourrait d'ailleurs ne pas suivre, nulle invention de barèmes qui prétendraient évaluer des étapes d'une dissertation comme indépendamment de l'ensemble qu'elle constitue et qui certes permettent toujours l'augmentation des notes. Ajoutons que notre discipline s'est refusée à la création d'épreuves assurant d'une réussite facile, de celles qu'on peut toujours qualifier d'innovations pédagogiques. Elle reste mal vue d'autorités qui y voient un frein à des statistiques toujours meilleures de réussite au baccalauréat, preuves des progrès de l'école, donc de la pertinence de leur politique. Le risque est d'ailleurs grand que cette résistance serve l'accusation de sa propre incapacité à faire progresser les élèves.

Des notes sont faibles relativement à une exigence convenue. De ce point de vue cette faiblesse peut être comprise comme un symptôme qui dépasse le cadre de l'enseignement de la philosophie et renvoie notre école à elle-même et plus largement à l'état d'une société. Pour autant, cela posé, et parce que sur ce point beaucoup a déjà été dit, il nous faut savoir si, malgré tout, nous acceptons d'enseigner la philosophie aux élèves d'une école qui se dit « démocratisée ». Quand 25 % d'une classe d'âge avaient le baccalauréat, il y a plusieurs dizaines d'années, les moyennes de philosophie étaient plus basses qu'aujourd'hui. Il nous faut donc savoir si nous acceptons, non une politique, mais de travailler avec nos élèves tels qu'ils sont, auxquels nous ne pouvons pas tenir implicitement, par la notation, le discours qu'ils sont presque tous incapables de recevoir un tel enseignement. Certaines moyennes extrêmement basses, qu'on voit encore dans cette discipline à l'occasion du baccalauréat, ne veulent rien dire d'autre. Il ne soulève aucun doute que l'école n'est pas telle que nous la voudrions. Mais noter de ce point de vue revient à signifier qu'il n'est plus possible d'enseigner la philosophie dans le secondaire. Comme nous n'en sommes pas à ce point de pessimisme, si grandes soient les difficultés, il n'y a rien d'absurde à situer le niveau moyen de nos élèves relativement à ce qu'ils sont et au progrès dont on les estime capables par leur travail. Nulle complaisance en cela, mais une bienveillance relative à une mesure de leurs progrès dans les conditions actuelles de notre enseignement.

Venons-en à l'accusation portant sur d'importants écarts de notes. D'abord et indubitablement aucune enquête ne fonde, aucune statistique ne vérifie, de telles affirmations<sup>2</sup>. Il ne s'agit pas de vouloir cacher une réalité dérangeante mais de dire la simple vérité. Tout cela est-il pour autant infondé ? Un ancien ministre va répétant sur les ondes depuis plusieurs années qu'il a eu connaissance d'un cas où l'écart aurait

---

1. J'invite chacun à relire, parmi les articles du n° spécial de *l'Enseignement philosophique* de janvier-février 2004, téléchargeable sur notre site ([http://www.appep.net/infos\\_et\\_docs/numero\\_special.htm](http://www.appep.net/infos_et_docs/numero_special.htm)), celui de F. Aubertin « *Correction, évaluation et notation de dissertation* » et, parmi d'autres, un passage sur l'impossibilité d'imposer une moyenne (p. 67-68).

2. Quelques éléments dans l'article précédemment cité (p. 69, note 49). Nous avons tout dit du caractère totalement ascientifique de l'expérience menée par le magazine *l'Étudiant* l'an passé. Ce qu'elle démontrait, involontairement, c'est que toute correction doit passer par un travail d'entente et d'harmonisation, donc de comparaison des exigences des professeurs, relativement aux sujets, et des travaux des élèves et qu'elle exige du temps, temps constamment diminué ces dernières années.

été considérable. Cela ne soulève aucun doute. Ce même cas, incessamment exhibé, ne le trouve-t-on jamais dans les autres disciplines ? De là, peut-on sérieusement porter une accusation généralisée et dire qu'il en est fréquemment ainsi ? L'exceptionnalité du cas est prouvée par le fait qu'il est devenu l'affaire du ministère, situation pour le moins étonnante. L'expérience des professeurs leur montre chaque année dès le début de leurs travaux que les désaccords sont aussi réels qu'ils sont marginalement extrêmes. Ils sont au départ normaux dans la mesure où nous n'attendons d'aucun devoir qu'il corresponde à un corrigé type<sup>3</sup>. Les commissions d'entente et d'harmonisation, l'inspection, sont exactement là pour régler ce genre de problème et permettre une notation égale, selon des critères communs, établis en fonction de chaque sujet, ce qui est l'obligation de chaque professeur.

La persistance dans l'exhibition artificielle de désaccords ne prend sens que par la conclusion attenante, chez ceux qui le font, qu'il faudrait modifier épreuves et programmes. Curieuse induction, partisane, qui fait de la notation l'effet d'une cause qui lui convient. On entend chaque année, venant non d'élèves ou de journalistes, des jugements qui instrumentalisent la question de la notation au nom de la conviction que le programme n'est pas ce qu'il devrait être. Comme d'autres refont Waterloo, et Grouchy plutôt que Blücher, les nostalgiques de la guerre des programmes hantent chaque année les médias à la saison du baccalauréat.

Nous voilà donc à l'argument d'une « indétermination » des programmes, donc des cours, qui justifierait la troisième accusation dont nous parlions, celle que des élèves travailleurs et bien notés dans l'année ne sont pas pour autant assurés de réussir le jour de l'examen. Chacun d'entre les professeurs qui suivent chaque année les notes de leurs élèves au baccalauréat pourrait assurément dire qu'il connaît des cas d'élèves n'atteignant pas à l'examen leur niveau de l'année. Mais que dire de plus ? N'est-ce jamais le cas dans les autres disciplines ? Aucune statistique, ni enquête, n'atteste là encore que la philosophie serait particulièrement concernée en la matière. Tout examen peut conduire à cette situation. C'est le propre d'une épreuve comme l'est le baccalauréat. La seule chose sur laquelle on peut s'appuyer en la matière, l'expérience personnelle, celle de collègues, et en admettant volontiers que c'est insuffisant, montre que ces échecs ne sont nullement l'ordinaire.

En quoi le programme en serait-il par ailleurs responsable ? L'an passé encore nous avons entendu dire qu'il ouvre à un si grand nombre de « problématiques » qu'il serait impossible de préparer les élèves à toutes. Une telle affirmation semble nommer « problématique » le sujet, assimiler problématique et question. C'est donc un trop grand nombre de sujets possibles qui serait ainsi dénoncé. C'est, nous semble-t-il, mal comprendre notre programme et ce que sont ou devraient être en conséquence les sujets. Il faut d'abord très clairement dire que trop de mauvais sujets ont été donnés au cours des années passées, sur le long terme, sujets trop difficiles, pour une année de Terminale, sujets aux formulations trop complexes, jeux de mots, extraits partiellement incompréhensibles, mettant même les professeurs et leurs inspecteurs à la peine. Les raisons de se plaindre, de plaindre ses élèves, n'ont pas manqué. Ce n'est que répéter l'évidence de dire que des progrès ont été faits, mais trop récemment, et sans doute encore imparfaitement. Mais cela n'a rien à voir avec la nature des programmes. Tout élève, à l'issue de l'année de Terminale, doit avoir une conception de ce dont il n'avait que des notions, au sens le plus courant du mot, de toutes ces

---

3. Voir N. Franck et F. Pépin : <http://www.liberation.fr/societe/0101645304-peut-on-noter-une-copie-de-philo>

notions qui sont au programme. Tout sujet donné, tout extrait à expliquer, doit l'amener à réutiliser ce qu'il a appris relativement à ces notions et qu'il ne savait pas auparavant. Tout sujet doit donc interroger de telle manière que toujours il s'agisse de dire ce que sont, pour soi, par exemple le bonheur, la liberté, la vérité, etc., objets nécessaires d'un cours. Il en a désormais une conception. Pour ne donner, trop rapidement, que deux exemples, il faut donc dire qu'on ne comprend pas comment pourrait être dérouté par un sujet qui demande s'il dépend de soi d'être heureux, l'élève qui a nécessairement suivi les cours auxquels le programme oblige, pas plus qu'il ne peut l'être par la question de savoir, sujet excellemment banal, si la conscience de soi suffit à la connaissance de soi. Nous pourrions sans difficulté multiplier les exemples. Sans doute cette conception, qui peu à peu s'installe, qui répond aux instructions officielles en matière de constitution des sujets, suppose-t-elle un nombre qui n'est pas infini de sujets car il s'agit de poser une question très clairement liée aux notions du programme. Elle suppose même, sans complexe pourrait-on dire, le retour relativement fréquent, à l'échelle des années, du même type de questions et d'extraits, ce qui convient parfaitement aux ambitions d'une année de Terminale. Toute dissertation, toute explication de texte doit être l'occasion offerte à l'élève de démontrer ses progrès, de refaire, relativement à un sujet, au problème posé en conséquence, ce que son année lui a appris. La progression qu'on lui demande de construire est la sienne et l'exercice doit être en quelque sorte, relativement aux notions du programme, comme l'histoire de sa pensée, de ce qu'on pourrait croire et qui s'est révélé insuffisant, de ce qu'il sait maintenant au contact des philosophes, d'un cours, histoire d'un passage du non philosophique au philosophique, adolescence d'une pensée qui ouvre à d'autres progrès possibles. Il ne s'agit en cela de rien qui supposerait un quelconque génie mais du témoignage d'une scolarité, si l'on ose encore donner à ce mot un sens positif. Bien sûr refaire l'histoire de sa propre progression est moins simple que de répéter quelque « connaissance » « apprise » qu'on pourrait noter en proportion de son exacte reproduction d'un modèle préétabli et connu à l'avance. Qui peut le regretter ? Sont-ce des singes que nous voulons, ou des hommes ?

Simon PERRIER  
Président de l'APPEP  
Avril 2011