

CORRECTION, ÉVALUATION ET NOTATION DES DISSERTATIONS

Francis AUBERTIN
Lycées H. Poincaré de Nancy
et R. Schuman de Metz

Les réflexions sur la notation des dissertations et leur évaluation conduisent souvent à des polémiques stériles, dialogues de sourds entre les tenants de telle ou telle conception de la philosophie et de son enseignement. Or il s'agit là d'une tâche que les professeurs de philosophie se doivent d'assurer, réglementairement, et que de fait ils assurent de façon fort convenable. De réels enjeux expliquent pourquoi il convient néanmoins de réfléchir sur cette pratique. Encore faut-il tenter de dépassionner la discussion pour introduire une contribution constructive ou exploitable.

Le plus souvent ces débats se limitent aux questions de la note et des critères d'évaluation. Ceci correspond principalement aux exigences de l'examen : la pratique pédagogique de la dissertation, tout au long de l'année, est ainsi exclue des analyses. Cette absence pourrait peut-être se justifier par la liberté (notamment pédagogique) du professeur. Mais une simple réflexion, liminaire et modeste, sur ce qu'est corriger une dissertation ne saurait nuire.

Il sera ensuite temps de reprendre de nombreuses interventions sur ces questions de l'évaluation et de la notation¹. Bien des travaux ont été faits, publiés notamment dans la *Revue l'Enseignement philosophique* et il serait vain de négliger ces apports. La question de l'harmonisation des notations, notamment dans le cadre du baccalauréat terminera le propos.

QUELQUES MOBILES ET MOTIFS D'UNE RÉFLEXION SUR LA CORRECTION, L'ÉVALUATION ET LA NOTATION DES DISSERTATIONS DE PHILOSOPHIE.

Les professeurs de philosophie de terminale, qu'ils éprouvent ou non la plus grande difficulté à le faire², corrigent bon an mal an leur lot de copies de baccalauréat.

1 Ne disposant d'aucune compétence particulière en la matière et encore moins de quelque autorité que ce soit, j'ai néanmoins accepté la confection de cet article, à condition que mon propos puisse se limiter à quelques réflexions sommaires et à la reprise de certains des multiples travaux concernant la correction de la dissertation de philosophie.

2 « Je le maintiens donc : j'éprouve aujourd'hui, alors que ces règles [il s'agit de certaines conventions rhétoriques élémentaires] ont sombré dans l'oubli le plus complet, la plus grande difficulté à corriger une copie de bac (et même parfois, celles de mes agrégatifs !). » Luc FERRY, président du Conseil national des Programmes, réponse à une lettre ouverte de Jean LEFRANC, publiée in *L'enseignement philosophique*, XLV^e année, n° 3 p. 40-41.

Cette besogne s'ajoute à la correction du bon millier de devoirs effectuée durant l'année scolaire. Ce sont là des obligations liées à la fonction enseignante, qu'il s'agisse de la participation aux jurys des examens et concours ou de l'établissement des notes et appréciations concernant le travail des élèves. Les enseignants de philosophie prouvent ainsi par le fait leur aptitude à la correction, à l'évaluation et à la notation des dissertations. Il serait superfétatoire et particulièrement prétentieux que de leur donner des leçons sur ces points.

La lecture des revues d'associations de spécialistes ou d'enseignants de philosophie révèle néanmoins que ces tâches de correction suscitent nombre d'articles, de comptes rendus, d'analyses et de propositions, voire de polémiques. Et ces réflexions et controverses ne sont pas récentes³. Le corps des professeurs de philosophie illustre ainsi sa préoccupation pour une question tout aussi « didactique » que docimologique. L'ordre du jour des stages de formation continue⁴ confirme ce souci d'une efficacité et d'une équité dans l'évaluation des dissertations. Les collègues tentent la gageure de transformer une routine en un art dont on puisse rationnellement rendre compte.

Trois enjeux notamment permettent peut-être d'explicitier cet intérêt pour les questions de corrections de la dissertation. D'une part, très prosaïquement, la place que cette tâche tient dans les activités professionnelles des enseignants de philosophie justifie amplement qu'ils cherchent à l'aménager. La correction des copies, fastidieuse, monopolise un nombre d'heures conséquent, excessif dès que les conditions de travail ne sont pas optimales (nombre de divisions, effectifs, services éclatés, etc.). En classe de terminale, la philosophie s'achève par l'épreuve du baccalauréat, fin de l'année scolaire que le public confond trop souvent avec l'unique finalité de cet enseignement. Ceci accroît la survalorisation du travail de correction et de préparation des lycéens. À tort ou à raison, l'enseignant appréhende parfois les notes obtenues par ses élèves comme la sanction de son travail, ce qui amène une sensibilité exacerbée à la notation et aux choix de sujets.

D'autre part, le rôle dévolu au baccalauréat en France hypertrophie l'importance accordée aux notes obtenues par les candidats. L'épreuve de philosophie et sa correction deviennent alors l'objet d'une « mythologie idéologique » propice à toutes les polémiques et querelles. Parmi les marronniers de la fin juin, l'incongruité des sujets de philosophie, la notation aléatoire, les moyennes excessivement sévères⁵, fournissent matière à bien des pigistes. Les professeurs de philosophie n'échappent d'ailleurs pas toujours à ces approches, lorsque les notes obtenues par tels ou tels de leurs élèves sont étonnantes ou inhabituelles. Année après année, ces enseignants, voire l'institution⁶, doivent établir l'inanité des accusations et c'est à eux que revient la charge de la preuve. Travail de Sisyphe que cette lutte contre un préjugé idéologique. D'aucuns en seraient même amenés à croire que c'est la dissertation au baccalauréat, voire l'épreuve de philosophie qui seraient menacées... sous couvert d'une exigence de justice dans la notation.

³ La « Brochure d'accueil » composée en novembre 1997 et destinée aux jeunes collègues dresse ainsi une liste d'une quinzaine d'articles traitant des « correction et notation des dissertations » dans le cadre du baccalauréat notamment, les premiers de ces articles remontant aux numéros de la IV^e année de la revue *l'Enseignement philosophique*.

⁴ Pour l'Académie de Nancy-Metz, dont quelques données me sont aisément accessibles, dans la période récente, stages notamment en 1995, 1996, 2001, 2002, 2003 sur la correction et la notation des copies.

⁵ Il est bien regrettable que des responsables notamment en matière de programme aient à l'occasion entretenu de telles idées reçues. La prétendue moyenne de 7/20 vilipendée par Luc Ferry en a fait des ravages.

⁶ A titre d'exemple, la note d'Information du 19 septembre 2000 du Ministère de l'éducation nationale, in *Enseignement philosophique*, LI^e année, n° 1 p. 54. Note qui précise que les moyennes obtenues aux épreuves de philosophie sont homogènes voire « supérieures » à celles obtenues en français.

Le troisième enjeu d'une réflexion sur la correction et la notation des dissertations est celui d'une certaine conception de l'enseignement de la philosophie. Pour l'institution, comme l'illustrent les instructions de 1925, la dissertation y tient une place essentielle ; elle « est la forme la plus personnelle et la plus élaborée du travail de l'élève en philosophie ». Cette orientation a été reconduite et confortée par le nouveau programme (programme en vigueur pour l'année 2003-2004, cf. JO du 6-6-2003). Cela ne signifie pas que les autres modalités du travail philosophique soient interdites, bien au contraire. Elles ne l'étaient d'ailleurs pas ; les instructions de 1925, tout comme celles de 1977 par exemple, insistent sur la « variété des exercices que comporte la classe de philosophie ». La dissertation, composition écrite, qui relève d'un genre – tout spécialement en France –, portant sur un sujet dont il convient de dégager le problème pour tenter de résoudre ce dernier est associée à certaines modalités de l'enseignement de la philosophie. L'existence d'un programme de « notions » qui définissent des champs de problèmes prend ici tout son sens. Ces modalités ne sont pas pour autant uniques et figées, comme le montrent l'évolution des formulations des sujets, celle des programmes et celle des ouvrages méthodologiques. Or d'autres conceptions de la philosophie et du travail philosophique avec des lycéens sont possibles, qui privilégieraient, le cas échéant, la discussion ou le jeu, l'oral, ou l'histoire de la philosophie... Ces dernières ne correspondent pas à l'orientation déterminée par l'institution. L'épreuve de dissertation, au baccalauréat et durant l'année scolaire, et les difficultés de son évaluation et de sa notation acquièrent alors un rôle emblématique et les prises de position à leur égard apparaissent comme symptomatiques. D'où des crispations qui transforment les confrontations d'idées ou d'analyses en controverses et polémiques.

Ce n'est pas ici le lieu, ce n'est plus le moment d'une remise en question des programmes ou des orientations de l'enseignement philosophique. En revanche, prenant acte de l'existence d'un nouveau programme et du fait que les professeurs de philosophie doivent corriger, évaluer et noter des dissertations, il semble plus opportun à défaut d'être plus efficace de chercher ce que sont une telle correction et une telle évaluation et de reprendre quelques unes des contributions nombreuses qui traitent de ces tâches.

LA CORRECTION

Les instructions de 1977 laissent rêveurs certains correcteurs fatigués : « [...] quand le nombre de copies est élevé, il est recommandé, plutôt que de réduire la fréquence des dissertations, d'alléger le travail de correction.⁷ ». Le travail de correction désigne ici les mentions portées sur les copies. Les précédentes instructions de 1904 permettent de mieux comprendre ce dont il est question : « Si le professeur a peu d'élèves, il peut corriger également toutes les copies. S'il en a beaucoup, il les lit toutes, et il inscrit en tête de chacune une note chiffrée qui en fixe la valeur, et une note d'un certain nombre de lignes qui en précise soigneusement les défauts et les qualités. Il y ajoute un commentaire marginal pour un certain nombre de copies seulement, avec un roulement régulier qui fait que tous les élèves, tour à tour, en ont le bénéfice. » Corriger renvoie de la sorte à deux tâches nettement distinctes mais liées ; d'une part, il s'agit de la lecture attentive des copies et d'un travail d'annotation personnalisé, d'autre part, il s'agit de l'élaboration d'un corrigé, en classe, devant et avec les lycéens, qui est réalisé le plus tôt possible après que le professeur a pris connaissance des copies.

⁷ Instructions citées in *La Dissertation de Philosophie, L'École des Philosophes*, octobre 96, éd. C.R.D.P. du Nord Pas-De-Calais, p. 16.

Aujourd'hui, les lycéens semblent plus attachés aux mentions marginales portées sur leur copie qu'au corrigé collectif, qu'ils entendent parfois d'une oreille distraite. La confection d'une dissertation était considérée comme formatrice par elle-même dans l'esprit des instructions antérieures, elle est appréhendée par nombre d'étudiants d'aujourd'hui comme un pensum dont le salaire est la note. En l'absence des traits rouges et remarques répartis judicieusement sur la copie, l'évaluation serait censée relever du « pifomètre » et la notation être fonction de la tête du client. Le professeur est ainsi sommé en quelque sorte de concrétiser son activité de correction. Il ne suffirait plus de lire les copies, de les noter et de fournir un bilan synthétique, il faudrait rendre manifeste le labeur du fonctionnaire.

Lycéens et professeurs de philosophie n'entendent pas la même chose au travers du mot « corrigé » : pour le lycéen consommateur il s'agit des commentaires portés sur sa copie ou d'un modèle, rédigé et réutilisable, de ce qu'il aurait fallu faire, pour le professeur il est également question de la confection en classe d'un exemple de dissertation. Suivant la lettre ces instructions de 1904, la correction du devoir se devait d'être collective, et c'est de cette confection en commun d'un corrigé, à partir de la « collaboration des élèves » que le professeur attendait une action particulièrement formatrice. Celle-ci était censée compléter un travail préparatoire de lecture accompli par les lycéens en vue de composer leur devoir.

Ce n'est qu'après quelques remarques sur la correction des copies individuelles qu'il sera ici question de ce « corrigé ».

La correction des copies

Corriger n'est pas reprendre : celui qui corrige montre la manière de rectifier le défaut ; celui qui reprend ne fait qu'indiquer la faute. Lorsque l'on corrige, il s'agit de redresser, de ramener à la règle ce qui s'en écarte, de rendre droit ce qui est fautif ou défectueux. Il convient donc d'indiquer les fautes et les changements à faire, comme on corrige les épreuves d'imprimerie. Deux approches s'opposent toutefois en matière de correction, soit il s'agit de châtier et de punir, — et la discipline recourt alors à la férule —, soit il s'agit de la méthode douce...⁸ Quelques remarques cinglantes indiquent parfois en quoi le professeur tient à donner du poids à ses admonestations. Mais le châtiment et la sanction ne remplissent pas pleinement la fonction de la correction. En réalité, pour reprendre une formule de Patrick Leconte : « Corriger c'est redresser, et c'est guider.⁹ ».

Celui qui corrige suppose donc que celui qu'il corrige peut s'améliorer et que cette correction le lui permettra. Il y a fondamentalement un optimisme foncier du correcteur¹⁰... Désespérer du lycéen réduirait la correction à une pure sanction. Or, en matière de dissertation de philosophie, il ne saurait être question de dressage, mais de

⁸ Car corriger signifie aussi tempérer et d'adoucir, mettre du vin dans son eau pour en corriger la crudité, ainsi que le rappelle le Littré par cet exemple savoureux.

⁹ *Principes pour une correction*, in *La dissertation de philosophie*, op. cité, p. 26

¹⁰ « Tel est ce sur quoi se fonde un devoir de respect envers l'homme même dans l'usage logique de sa raison : il consiste à ne pas blâmer les faux-pas de celle-ci sous le nom d'absurdité, de jugement inepte, etc., mais bien plutôt à présupposer que malgré tout il doit y avoir là quelque chose de vrai et à tenter de l'en dégager ; mais en même temps il s'agit aussi d'y rendre manifeste la dimension d'apparence trompeuse (ce qu'il y a de subjectif dans les principes de détermination du jugement qui a été tenu par méprise pour objectif), et de parvenir ainsi, en expliquant la possibilité de se tromper, à conserver à la personne concernée le respect de son entendement. Car si, à travers les expressions mentionnées, on refuse à son adversaire, à propos d'un certain jugement, tout entendement, comment veut-on lui faire comprendre ensuite qu'il s'est trompé ? » KANT, *Métaphysique des mœurs*, Doctrine de la vertu, I, II, §39 Remarque, trad. A. RENAUT, éd. Garnier Flammarion, t. II, p. 334

formation du jugement, ce qui ne peut se faire que par l'exercice. Stigmatiser les errements d'un candidat et les considérer comme relevant de la stupidité, c'est lui attribuer un vice auquel il n'y a pas de remède ¹¹... toute tentative de le corriger serait alors vaine.

Corriger suppose de la sorte une lecture bienveillante. La tentation et le risque d'ignorer les qualités éventuelles des copies sont cependant fort grands. Ce qui est attendu semble à ce point normal qu'il reste inaperçu alors que les manquements explosent dans toute leur évidence. Le grand nombre des copies accentue, chez le professeur fatigué, ce passage de l'esprit critique à l'esprit de critique. Les qualités des devoirs, oubliées, ne sont du coup plus mentionnées. Un principe de correction pourrait être de rechercher systématiquement, quelle que soit la copie, au moins le (ou les) point(s) qui la valorise(nt). La remarque générale qui constitue bilan de la copie et élabore la synthèse de la correction est un lieu privilégié pour le rappel des quelques qualités dont toute copie fait normalement preuve.

Corriger demande ainsi que l'on signifie au candidat qu'il a commis une faute ou une erreur, qu'on la localise, l'identifie et éventuellement qu'on en propose ou suggère une reformulation. Prosaïquement, cela signifie indiquer en marge l'existence d'une faute, la souligner, en préciser la nature voire inscrire une suggestion d'amélioration ou de rectification. Une correction intransigeante, adepte de la « tolérance zéro » risque fort alors de maculer les copies d'indications au point de les rendre illisibles et inefficaces. D'où la nécessité de hiérarchiser les fautes et de discerner celles qu'il faut relever. Il paraît cependant délicat de négliger les fautes de langue ou de présentation.

Ce n'est qu'incidemment pour ainsi dire que les instructions de 1925 évoquent la « correction » de la langue. À présent, force est de constater que les déficiences dans l'expression constituent pour nombre de lycéens un obstacle majeur. La simple correction des impropriétés, des fautes de français, d'orthographe ou de syntaxe commises suffirait à remplir les marges. Les instructions données au correcteur du baccalauréat stipulaient parfois que l'on pouvait sanctionner de deux points en moins, quelle que soit la matière, les compositions qui comportaient trop de fautes de français ¹². Les devoirs rendus par les lycéens, notamment dans certaines séries techniques ou technologiques, posent sur ce point de réelles difficultés. La rareté des disciplines d'enseignement qui requièrent, dans ces séries, la composition d'une dissertation en forme, accentue encore les difficultés de l'expression écrite. Le travail de correction s'épuise alors dans des remarques sur l'expression française. La persévérance voire l'acharnement du professeur conduisent néanmoins parfois à des progrès, mais la dimension philosophique s'en trouve retardée et réduite d'autant. Il reste possible d'indiquer en premier lieu sur une copie les fautes de français, puis d'imposer au lycéen de recommencer la rédaction de son devoir en un français convenable pour enfin procéder à une correction proprement philosophique sur une copie rendue lisible... Double travail et double durée de correction pour le professeur...

Des considérations du même ordre pourraient être faites sur les exigences de

¹¹ KANT *Critique de la raison pure* Analytique transcendantale L. II, Note de l'Introduction, éd. P.U.F. pp.148-149

¹² « Les exigences d'une bonne maîtrise de la langue française ne se limitent pas au seul enseignement du français ni à la seule épreuve destinée à sanctionner cet enseignement, il convient de tenir compte, dans la notation de toutes les épreuves écrites, de l'orthographe, de la présentation et de la qualité de rédaction des copies. Afin d'éviter des écarts trop sensibles dans l'importance accordée à ces exigences par les divers examinateurs, une harmonisation de leurs critères d'appréciation est nécessaire au sein de la commission d'entente. Le principe d'une pénalisation qu'il est souhaitable de limiter à deux points maximum, sauf en français, pourrait être retenu. » Instructions administratives aux correcteurs et examinateurs distribuées dans l'Académie de Nancy-Metz, il y a quelque temps déjà.

présentation et de composition de la dissertation de philosophie. Ces qualités rhétoriques feraient défaut à nombre des lycéens de terminale. Tel est l'un des arguments mis en avant pour remettre en question la dissertation de philosophie. Le Rapport de la commission de philosophie et d'épistémologie, co-présidée par Jacques Bouveresse et Jacques Derrida, précisait que la dissertation faisait « appel à des capacités rhétoriques inaccessibles à la majorité des élèves actuels, et particulièrement ceux de l'enseignement technique ». C'était là une des raisons qui expliquaient que « la plupart des copies de baccalauréat ne répondent pas aux exigences minimales d'une dissertation de philosophie et [que] l'épreuve n'offre pas un instrument fiable d'évaluation des compétences effectivement acquises par les élèves.¹³ ». L'argument se retrouve à l'occasion sous la plume du président de la commission nationale des programmes. Or la dissertation au baccalauréat, dissertation à partir un sujet-question ou épreuve sur texte, est toujours avant tout une composition. Cette dernière « en philosophie, peut avoir un caractère plus rigoureux que dans les matières purement littéraires ». Il s'agit d'arranger, de mettre ensemble et donc d'ordonner et d'organiser. Exiger que la question soit introduite, qu'elle soit traitée selon un plan, brièvement explicité et efficace, que sa résolution soit progressive... semble raisonnable lorsqu'il s'agit de lycéens en classe « terminale » et à plus forte raison d'étudiants. Ces capacités rhétoriques sont en l'occurrence minimales et normalement accessibles aux élèves. Le nouveau programme détaille ces « exigences » plus que ne le faisaient les instructions antérieures pour lesquelles elles constituaient des réquisits implicites évidents.

Des normes formelles peuvent figer la pensée : une recette mécanique sans degré de liberté et d'autant plus efficace qu'elle est routinière et supprime l'initiative. Telle peut être l'image de la dissertation que certains se font : « tout problème, grave ou futile, peut être liquidé par l'application d'une méthode, toujours identique, qui consiste à opposer deux vues traditionnelles sur la question ; à introduire la première par les justifications du sens commun, puis à les détruire au moyen de la seconde ; enfin à les renvoyer dos à dos grâce à une troisième qui révèle le caractère également partiel des deux autres, ramenées par des artifices de vocabulaire aux aspects complémentaires d'une même réalité : forme et fond, contenant et contenu, être et paraître, continu et discontinu, essence et existence, etc.¹⁴ » Que cette virtuosité artificielle soit inaccessible à l'immense majorité des lycéens de terminale aujourd'hui, ne semble guère faire de doute. Mais ce qui leur est demandé est tout autre et relève d'un art de bien parler, et même en l'occurrence de bien écrire, qu'il paraît loisible d'attendre de jeunes citoyens. Il est regrettable qu'au terme de leur scolarité dans le second cycle, bien des élèves ne possèdent pas ou ne maîtrisent pas cette « rhétorique » minimale. Il incombe du coup au professeur de philosophie d'œuvrer à cette acquisition. L'oral y contribue amplement, la correction des exercices écrits également. Consolation du professeur de philosophie : il fournit de la sorte à ces étudiants un moyen de donner à leur pensée une existence plus vraie et plus haute.

13 « Dans les conditions actuelles, la plupart des copies de baccalauréat ne répondent pas aux exigences minimales d'une dissertation de philosophie et l'épreuve n'offre pas un instrument fiable d'évaluation des compétences effectivement acquises par les élèves. Pour de multiples raisons — la diversité illimitée des sujets, leur extrême généralité et leurs liens trop indirects avec ce qui a été étudié pendant l'année, l'appel à des capacités rhétoriques inaccessibles à la majorité des élèves actuels, et particulièrement ceux de l'enseignement technique, etc. — elle apparaît aux candidats comme mystérieuse et aléatoire ; son caractère peu maîtrisable suscite l'angoisse, le bachotage, ou l'abandon, et met peu à peu en cause l'enseignement philosophique lui-même. »

Rapport de la commission de philosophie et d'épistémologie, co-présidée par Jacques Bouveresse et Jacques Derrida, juin 1989, Synthèse du rapport, 3^e des cinq points fondamentaux.

14 Claude LÉVI-STRAUSS, *Tristes tropiques*, Deuxième partie, VI, éd. Presses Pocket Collection Terre humaine, p. 52-53

La correction sur les copies, qui ne se contente pas de reprendre les fautes, dresse le bilan du devoir, y compris par la mise en évidence des réussites ; elle tend à aider l'élève à s'améliorer. Encore faut-il que l'étudiant sache ce qui lui est demandé¹⁵. Un mémento ou un système de fiche, fourni au préalable ou permettant un auto-contrôle, insèrent éventuellement la correction dans une démarche d'apprentissage¹⁶... Il est ainsi loisible de rappeler par écrit aux lycéens une série d'exigences élémentaires : la copie doit comporter une introduction, un développement progressif en plusieurs parties ou moments, une conclusion qui fournit le bilan du devoir ; l'introduction doit amener le sujet, le citer et en dégager le problème et les enjeux ; il faut fournir des analyses, définitions et distinctions de notions ; les exemples sont utiles mais doivent être intégrés à un raisonnement et il faut en tirer explicitement une leçon en rapport avec le problème du sujet ; etc. À l'étudiant de s'assurer lors de la confection des devoirs à la maison ou « après-coup » lors de la restitution des copies corrigées, qu'il a convenablement respecté les consignes. Le cas échéant, une telle fiche jointe à chaque devoir fait la navette entre correcteur et corrigé, ce qui donne toute latitude au professeur pour intervenir dans cette « auto-évaluation ».

L'individualisation des remarques doit être ici la règle. La réflexion, philosophique, de l'élève n'est pas identifiable au respect de normes formelles. La connaissance des œuvres philosophiques fournit un instrument essentiel à cet aspect de la correction. Indiquer quelques références en rapport avec les thèmes ou thèses évoqués par la copie ou inconnus et ignorés de l'étudiant, suggérer ou proposer la lecture d'extraits choisis, plus ou moins longs, qui reprennent ou formulent rigoureusement ce que la copie a pressenti sans parvenir à l'explicitement, sont autant de moyens de prolonger la dimension formatrice de la correction individuelle. Cependant, le travail de correction reste principalement celui d'un guide pour l'exercice du jugement. Entre contrainte et liberté, reprenant la difficulté paradoxale de l'éducation, corriger consiste à « concilier sous une contrainte légitime la soumission avec la faculté de se servir de sa liberté¹⁷. ». C'est l'exercice même du jugement, et seulement cet exercice libre, qui permet de le former. La référence que fait Patrick Leconte¹⁸ au passage de la *Critique de la faculté de juger* où Kant explicite en quoi penser est « rattacher son jugement à la raison humaine toute entière » et aux maximes : « Penser par soi-même, penser en se mettant à la place de tout autre, toujours penser en accord avec soi-même » semble remarquablement pertinentes tout comme l'exploitation qu'il en fait. La difficulté qu'il y a à guider les lycéens reste grande, car le manque de jugement consiste en l'incapacité de savoir se servir des règles de façon pertinente alors même qu'elles sont connues. Défaut rédhibitoire auquel nul ne peut suppléer. Telles sont les apories de la nature de la règle et des modalités de son apprentissage. « Qu'est-ce qu'apprendre une règle ? Ceci. Qu'est-ce que « faire une faute en l'appliquant » ? Ceci. Et ce à quoi on est ainsi renvoyé est quelque chose d'indéterminé.¹⁹ » D'où la subtilité qu'il y a à être maître sans être maître penseur, ou à suggérer sans imposer. L'art de la correction relève ici du tour de main ou du savoir-faire et nulle théorie ne saurait en permettre quelque déduction que ce soit. Une

15 « [L'élève] n'a pas appris le jeu que nous voulons lui enseigner » Ludwig WITTGENSTEIN, *De la certitude*, trad. Jacques FAUVE, éd. Tel Gallimard, p. 85

16 A titre d'illustration, : Joël MARTINE, *Faciliter l'accès à la dissertation, Un mémento et son mode d'emploi*, in *Pratiques de la philosophie*, G.F.E.N., n° 1, p. 26-29.

17 KANT, *Traité de pédagogie*, trad. J. BARNI, éd. Hachette, coll. Œuvres et opuscules philosophiques, p. 46.

18 Patrick LECONTE, *Principes pour une correction*, in *La dissertation de philosophie*, op. cit., p. 25-26

19 Ludwig WITTGENSTEIN, idem p. 36-37

approche pragmatique se doit alors d'être associée aux considérations plus théoriques ou scientifiques ; les stages de formation continue (avec discussion des pratiques effectives), l'accompagnement des collègues néophytes par des tuteurs, les confrontations entre professeurs ont ici une justification toute trouvée.

Le corrigé

Le corrigé collectif est valorisé par les instructions de 1904, lesquelles l'opposent aux indications portées sur « un certain nombre » de copies : « mais la correction du devoir est collective : averti par la lecture des copies des difficultés que le sujet a présentées, des heureuses découvertes que les uns ont faites, des erreurs commises par les autres, le professeur dirige en conséquence, son interrogation ; il fait trouver les idées du sujet, il les fait mettre en ordre, et il ne se réserve que le développement oral d'un ou de deux paragraphes, lorsqu'il le juge utile. On peut dire, en général, que les esprits acquièrent par l'association une merveilleuse puissance d'invention et de jugement et qu'il n'est pas de devoir dont le *corrigé* ne puisse être fourni par la seule collaboration des élèves, sans que le professeur ait autre chose à faire qu'à conduire l'interrogation et à séparer le bon du mauvais. / Quelques professeurs se servent utilement pour cette correction du tableau noir. Tous savent que dans les cours des classes il n'est pas d'exercice qui plus que la correction de la dissertation de philosophique donne prise au professeur sur la faculté de penser, sur l'entendement des élèves, qui lui permette de le mieux connaître dans son fonctionnement toujours particulier, et de le serrer plus fortement dans les tenailles de la correction.²⁰ ». Cet extrait un peu long montre à l'évidence en quoi le souci de rendre les « apprenants » acteurs de leur formation et la volonté de placer les élèves au « centre » des préoccupations pédagogiques des professeurs sont fort anciennes dans l'enseignement de la philosophie en France. Le lycéen n'est pas ici un consommateur de savoir, il est l'acteur même de sa formation, au sein de la classe.

Le corrigé ne doit pas être assimilé à la seule recension des principales fautes et bonnes idées découvertes par les élèves. Le corrigé n'est pas davantage la présentation d'un devoir modèle ou d'un devoir type qui devraient servir d'exemple à suivre ou à reprendre. Ce sont là des tentations qui pervertissent la correction. Le psittacisme du lycéen appliqué et scolaire manifeste cette confusion entre le corrigé et la présentation du modèle. Le corrigé, dans bien des disciplines (ou des matières scolaires) présente ce qu'il aurait fallu faire, très exactement ; plus que le type idéal (car un type peut fournir l'occasion de bien des exploitations, interprétations ou concrétisations diverses), il s'agit alors, dans la lettre plus encore que dans l'esprit, de la référence unique permettant d'évaluer et de valoriser les copies. De là l'incompréhension du lycéen sanctionné par une note faible alors même qu'il a, à ses yeux, repris ou évoqué « ce que le prof. a dit » ou les faux espoirs des candidats bacheliers qui consultent des corrigés précoces et se satisfont d'avoir cité ou évoqué les auteurs qu'il fallait (soi-disant incontournables) à leurs yeux. Or, en philosophie, le corrigé rédigé ou proposé n'est au mieux qu'un exemple parmi d'autres d'un « bon » voire d'un « très bon » devoir. Certes, il peut se révéler utile de proposer aux lycéens un corrigé entièrement rédigé, mais ce texte risque d'être plagié plus qu'il ne servira de source d'inspiration ou d'invitation à une réflexion personnelle. Il serait probablement moins pernicieux de présenter plusieurs devoirs, nettement distincts, et par leur plan et par leurs références. Ainsi des copies d'anciens élèves, retranscrites avec leur accord, indiquent ce qu'a pu

²⁰ Les instructions concernant l'enseignement de la philosophie sont reprises, notamment celles de 1968 / 1977 dans le numéro : *La dissertation de philosophie, L'école des philosophes*, octobre 96, éd. CRDP du Nord Pas-De-Calais (ici p. 12-13), déjà cité ou dans l'ouvrage de Bruno POUCKET, *Enseigner la philosophie, Histoire d'une discipline scolaire 1860-1990*, CNRS édition, 1999 (ici p. 387-388).

composer un ou des candidats, avec leurs défauts éventuels, sans que ces textes ne soient idéalisés. Avec les lycéens, il reste loisible d'examiner d'un œil critique ces productions qui sont incomparablement plus utiles²¹ que les corrigés d'annales fournis par les maisons d'édition ou les sites internet. Ces sites constituent un problème récurrent et spécifique en matière de correction.

Il n'est guère possible de limiter les dissertations proposées aux lycéens aux seuls devoirs surveillés. La correction des exercices confectionnés à la maison laisse ouverte la possibilité d'exploiter diverses sources et documents ; cet usage est légitime : les lectures préalables à une dissertation sont recommandées et constituaient même la règle d'après les instructions de 1904²². Il ne saurait donc être question ni de supprimer les devoirs à la maison, ni d'interdire l'usage de sources. Or les sites internet proposant des corrigés de dissertation, voire la confection personnalisée du devoir à rendre, pullulent, certains sont de qualités, d'autres, parfois payants, sont de simples officines lucratives qui escroquent leurs clients. Un certain cynisme préside parfois à la rédaction de leur portail : « Certains professeurs risquent d'être mécontents de l'existence de corrigés sur internet. Je ne peux leur donner que deux conseils. Premièrement donner des sujets plus originaux, qui ne seront donc pas présents sur ce site. Deuxièmement, être au courant des corrigés existants, pour éviter que les élèves ne recopient bêtement. »²³. La fraude est facilitée par les copier/coller informatiques. Une manière d'y répondre consiste peut-être à exiger l'indication systématique et très précise des sources utilisées pour la confection des devoirs ; principe qui prévaut pour tout travail dans le supérieur et donc qui peut légitimement être requis en classe terminale, principe qui permet au professeur d'évaluer ce qui relève à proprement parler de l'exercice effectif d'une pensée personnelle chez l'élève et de sanctionner le cas échéant les abus.

Le meilleur des corrigés, bien évidemment, est confectionné en classe et collectivement, à partir notamment des copies des lycéens et avec leur participation. Que le professeur se livre, à l'oral, à la confection d'une leçon qui corresponde au contenu de la dissertation fournit un exemple d'une pensée en acte. Avec l'indication des principales bévues et l'utilisation des perspectives intéressantes fournies par les copies, il y a là moyen de redonner sa signification au terme de corrigé en philosophie : dans les collèges, le corrigé est la composition servant de modèle que le professeur communique aux écoliers après qu'ils ont fait eux-mêmes le devoir²⁴... La présentation de ce que l'on appelle « problématique », des idées principales et de leur articulation participe également d'un tel corrigé. Les suggestions des instructions de

21 Il existe dans le commerce des recueils de telles « bonnes copies » du baccalauréat en philosophie, par exemple : *Bonnes copies Philosophie* t.1 & 2., éd. Hatier, coll. Profil Philosophie, 730-731 sous la responsabilité de Anne SOURIAU, Henri PÉNA-RUIZ, Georges SYLNÈS.

22 « [...] mais toujours [le professeur] indique les références aux livres que les élèves ont entre les mains, en dictant pour chaque livre le numéro de la page, ou des pages qu'ils auront à lire. Il s'abstiendrait plutôt de donner un sujet excellent, qu'il jugerait utile, disons même nécessaire, s'il ne trouvait pas dans la bibliothèque des élèves ou s'il ne pouvait leur procurer quelques livres auxquels le sujet se rattache. Au reste, il ne se borne pas aux ouvrages de philosophie pure qui traitait du sujet. Il met à profit, tout aussi bien, des ouvrages de littérature, un drame, voire un roman, c'est-à-dire toute culture propre à féconder l'imagination et à la mettre en mouvement dans le sens du sujet. Il est impossible que les élèves inventent les idées. Ils doivent les chercher là où elles se trouvent, dans les livres ; leur tâche est de les reconnaître, de les recueillir, de les ordonner et de les exprimer. C'est assez bien. » *Instruction de 1904*, Bruno POUCKET, op. cit. p. 387

23 <http://www.philosophie.com>. Mais il y a bien d'autres sites, dont une liste partielle peut être obtenue en exploitant le moteur de recherche Cogitosearch. Notamment : <http://membre.lyos.fr/youpi98/philo/index.shtml> ; <http://philonnet.free.fr> (payant) ; <http://member.lycos.fr/philoso/> ; <http://www.philocours.com> ; <http://www.France-exam.com> ; <http://perso.wanadoo.fr/srlpleroy/> (copies d'élèves) ; <http://www.philagora.net/philo.htm> ; <http://www.webphilo.com> ; etc. Je remercie mon collègue A.Blachair grâce à l'aide duquel j'ai pu constituer ce petit aperçu.

24 Définition extraite du Littré.

1904 semblent néanmoins décrire au mieux ce que les élèves sont en droit d'attendre et ce qui leur est le plus profitable : la confection, à partir des productions des lycéens et avec eux, d'une dissertation acceptable. Une telle démarche impose néanmoins que le professeur prenne le temps de son élaboration en classe.

La dissertation de philosophie si elle est appréhendée dans sa globalité, depuis le choix et la confection d'un sujet ad hoc, en passant par les lectures suggérées et profitables aux lycéens ou étudiants, la composition d'une copie dans les règles, jusqu'à sa correction individualisée et l'élaboration en classe et par la classe d'un corrigé digne de ce nom... mérite bien la valorisation qui en est faite et justifie le temps qui lui serait consacré. Cependant à côté de cette dimension proprement philosophique, l'institution scolaire fait apparaître d'autres sources d'inquiétudes et de controverses.

EVALUATION ET NOTATION

Lorsqu'il est question de la correction des copies de dissertation, ce qui est objet de polémique et d'interrogation n'est pas tant la correction que l'évaluation et la notation. Dans le public, la controverse tend même à se limiter au caractère aléatoire des notes, à leur faiblesse ou aux moyennes désespérantes obtenues lors de l'examen. Procéder ainsi revient à constater — ou à imaginer — un état de fait, à ironiser, à en pleurer ou à le déplorer, sans se donner les moyens de le comprendre ni, le cas échéant, de le modifier. Nombre de contributions, en particulier dans les revues d'associations de professeurs de philosophie, fournissent pourtant des analyses pertinentes, exploitables et fondées. Avant que de reprendre certaines de ces analyses et propositions, il convient peut-être de chercher ce que représente l'évaluation des copies, notamment, mais pas seulement, dans le cadre du baccalauréat.

Une évaluation notée dans le cadre d'un examen

Si les instructions sont prolixes lorsqu'il s'agit des exigences minimales de la dissertation philosophique ou de sa valeur formative, en revanche, la question de l'évaluation n'y est guère abordée. Tout au plus, à l'occasion du baccalauréat par exemple, les examinateurs sont-ils invités à utiliser tout l'éventail des notes et à ne pas abuser des notes les plus basses, faibles au point d'être infamantes. Et les pratiques, même lorsqu'elles sont présentées par des tenants d'un enseignement de la philosophie qui repose sur un « anti-manuel », corroborent cette impression d'une notation qui évite les excès²⁵... Point de barème, point de critères présentés positivement et

²⁵ « Vous [il s'agit du candidat lors de l'épreuve du baccalauréat qui choisit une des dissertations] avez opté pour l'exercice qui est la gloire de l'enseignement français mais aussi son occasion la plus fréquente de désespérer : la gloire parce que longtemps cet exercice a servi à sélectionner les meilleurs élèves d'une classe d'âge, à reproduire les élites et les dirigeants — la dissertation fut l'instrument de sélection par excellence. Toutefois elle est devenue l'occasion de désespérer le corps enseignant : il faut bien constater que cet exercice est mal adapté aux conditions du monde et de l'enseignement aujourd'hui, de sorte que peu d'élèves parviennent à y briller. Et nous souffrons à vous corriger et à vous infliger la plupart du temps des mauvaises notes ou de très moyennes. / Les notes académiques et nationales se trouvent presque toutes entre 6 et 11 sur 20. En dessous de 6 on descend jusqu'à la note plancher de l'enseignant — qui peut aller jusqu'à 1 ou 2... Au-dessus de 11 se répartissent les bonnes notes, un petit paquet jusqu'à la note plafond — jamais 20 (au contraire des mathématiques...), en fait entre 11 et 15 ou 16. / Les enseignants se réunissent pendant la correction du bac afin d'harmoniser les notes, de telle sorte que chacun soit corrigé le plus objectivement possible. Quel que soit l'enseignant, une même copie doit obtenir une note *a priori* semblable chez tous les correcteurs. Donc sachez-le, sauf si vous êtes franchement mauvais ou vraiment très bon — ce que vos résultats de l'année vous permettent plus ou moins de savoir, même s'il existe des bonnes et des mauvaises surprises le jour de l'examen — votre note se trouvera fort probablement entre 6 et 11 sur 20... » Michel ONFRAY, *Antimanuel de philosophie*, éd. Bréal, 2001, Paris, p. 319

indiquant comment évaluer et noter les copies, ce qui ne simplifie pas la tâche des professeurs qui débutent dans le métier. Il ne saurait bien évidemment être question de pallier ici ce manque institutionnel... qui a probablement sa raison d'être.

L'évaluation, qu'il s'agisse de la classe de terminale ou du baccalauréat, s'inscrit dans une perspective d'examen et non dans celle d'un concours. Des concurrents se doivent d'être classés : le nombre de places offertes implique que les meilleurs soient sélectionnés et se les voient proposer. La difficulté du concours tient à son niveau et donc à la qualité des postulants mais aussi, voire surtout, au nombre de places « mises au concours » et au rapport entre le nombre de candidats et ce nombre de places. A l'occasion, en outre et au grand désespoir de certains candidats, une « barre » minimale est introduite, pour garantir une certaine qualité des sélectionnés ; car le classement ne saurait par lui-même garantir les compétences et les qualités des postulants. A la logique du concours s'ajoute alors une exigence de niveau. En revanche, la notation des dissertations en terminale ou au baccalauréat relève d'une perspective qui n'est pas celle des concours : il s'agit principalement de classer les candidats et non de les classer. Les notes attribuées correspondent à une classification, schématiquement entre les copies qui répondent aux exigences de l'épreuve et celles qui n'y répondent pas ou n'y répondent que partiellement. A titre d'illustration, un peu caricaturale, le slogan qui suggérerait que 80 % d'une classe d'âge devait atteindre le baccalauréat ou à défaut le niveau du baccalauréat risque de dénaturer la logique de ce premier grade universitaire, le transformant d'examen, ce qu'il est, en un concours particulièrement facile et accessible. A l'inverse, si d'aventure, à une session du baccalauréat, sept candidats sur dix n'obtiennent pas la moyenne, cela indique simplement que ces derniers, le jour de l'épreuve, n'ont pas su faire la preuve qu'ils disposaient des connaissances, voire des compétences requises. En termes vulgaires, les examinateurs ont jugé que ces candidats « n'avaient pas le niveau ». Il est de la sorte loisible de déterminer ce que les notes sur 20 représentent le jour du baccalauréat. La *Revue de l'enseignement philosophique* a présenté un tableau récapitulatif et proposé à ses lecteurs de se prononcer à son sujet²⁶ (cf. Annexe n° 1) Ce tableau peut naturellement être objet de critique, aussi bien dans son principe que dans le détail. Par exemple, son caractère strictement formel et sa détermination de la note par la référence prédominante au baccalauréat laissent de côté les éventuelles spécificités de la philosophie ; ou encore la dissymétrie entre les notes les plus basses et les notes les plus élevées n'y est probablement pas innocente. Quoi qu'il en soit, il rappelle que l'évaluation dans le cadre d'un examen, ne se limite pas à une simple hiérarchisation des copies mais qu'elle fait référence en outre à ce qu'il faut bien appeler un « niveau ». Par exemple, lorsqu'en réunion d'harmonisation tel ou tel professeur justifie une note entre 8 et 10 en précisant qu'il lui faut recourir à l'oral pour déterminer si le candidat mérite le baccalauréat, ce professeur est pleinement dans la logique de la notation d'examen.

La difficulté réelle est ainsi en quelque sorte déplacée puisque l'attribution d'une note implique la détermination d'un niveau, autrement dit de critères d'évaluation. Certains de ces critères ne semblent pas recevables le jour de l'examen alors qu'ils peuvent l'être tout au long de l'année. Durant l'année, l'évaluation des copies, tout comme leur correction, intervient dans le cadre d'une activité pédagogique, au sein d'une institution. Des considérations qui ne sont pas directement et exclusivement liées au caractère philosophique des copies peuvent intervenir, légitimement semble-t-il. Il paraît juste d'encourager le lycéen faible mais travailleur en le « surnotant » car il en a besoin pour persévérer, ou d'être sévère à l'égard du candidat brillant qui se satisfait de ses résultats et paresse ; il semble légitime d'être intransigeant lorsque des internautes avertis substituent un « copier/coller » à l'œuvre de leur propre réflexion car ils rompent de la sorte l'égalité avec leurs camarades, etc. En revanche, à l'examen, majorer la note

26 Tableau paru dans le n° 2 de la XIX^e année, reproduit dans le n° 3 de la XXXV^e année, p. 76.

du candidat sous prétexte que celle-ci montre que ce dernier a travaillé durant l'année reste discutable. L'intention de l'examineur est louable et les conséquences peuvent être avantageuses, puisqu'il s'agit de rendre attractif le travail en cours de philosophie et d'y accentuer l'attention des lycéens. Néanmoins, normalement, la note du baccalauréat semble sanctionner une obligation de résultat et non une obligation de service... Elle relève d'un contrôle terminal et non d'une notation continue. Pour mieux le comprendre, il suffirait peut-être de prendre en compte l'existence de candidats libres au baccalauréat, même si l'existence de contrôle continu ou de contrôle en cours de formation — cf. épreuves de travaux pratiques dans certaines disciplines scientifiques — rend cette possibilité de plus en plus extraordinaire. Ces candidats au baccalauréat, et donc à l'accès à l'université en quelque sorte, empêchent que la note fasse référence à quelque attitude « scolaire » que ce soit, mais impliquent l'existence de critères explicites et connus, en ce qui concerne tant les programmes, que les modalités des épreuves et celles de leur correction.

Dans le même ordre d'idée, les qualités intellectuelles dont fait preuve le candidat à travers sa copie ne sont qu'un critère second, indirect. C'est d'ailleurs probablement un des points qui distinguent la notation de concours et celle de l'examen. Il paraît avéré que la dissertation de philosophie fournit une occasion privilégiée pour l'expression des qualités du jugement de l'élève : les instructions de 1925 formulent cela de façon particulièrement directe : « C'est là [autrement dit dans la dissertation, forme la plus personnelle et la plus élaborée du travail de l'élève] que se mesure pleinement son intelligence²⁷. » Il va de soi que le correcteur est sensible aux subtilités de l'esprit de finesse ou à la rigueur de l'esprit de géométrie, à la fidélité d'une mémoire et à la vivacité d'esprit, et il s'agit là d'autant d'atouts pour réussir en philosophie, comme par ailleurs la diversité et la richesse d'une culture générale ou l'originalité pertinente. Ces critères, toutes choses étant égales par ailleurs, sont déterminants lorsqu'il s'agit de sélectionner parmi des concurrents ; ils aident à distinguer entre des candidats d'examen, cependant ils ne déterminent pas directement la réussite ou l'échec à l'examen. Si la bêtise ou la stupidité sont sanctionnées lors de l'épreuve de philosophie au baccalauréat ce n'est que dans la stricte mesure où elles s'opposent à l'intelligence du sujet, c'est-à-dire à sa compréhension et à son traitement. L'érudition serait sanctionnée pour les mêmes raisons. La note d'examen relève en effet d'une autre logique que celle des concours.

La notation au baccalauréat passe par la note chiffrée. Celle-ci est de règle dans nombre de ces établissements publics locaux d'enseignement que sont les lycées. Les autres modes d'évaluation ou de notation montrent mieux en quoi la note est toujours objet d'une interprétation. L'objectivité, illustrée par le recours aux symboles mathématiques, n'est souvent qu'apparente ou partielle : ainsi la note intervient dans un calcul de moyenne, mais sa portée ne se limite pas à cela. L'échelle-lettre distribue de facto les copies entre trois principales catégories : celles qui méritent récompense, les neutres et celles qui exigent sanction. La tripartition : non-acquis, en-voie-d'acquisition, acquis, est plus explicite mais elle évalue principalement des compétences, autrement dit, en l'occurrence, des savoir-faire qu'un examen pragmatique peut aisément identifier. Traduction quantitative — chiffrée — d'un jugement qualitatif, les notes requièrent une interprétation.

Pour les lycéens et les étudiants, la valeur — ou la signification — des notes obtenues en philosophie est définie par un système de différences pertinentes synchroniquement lié aux autres disciplines d'enseignement, diachroniquement déterminé

²⁷ Les instructions prennent appui sur cette affirmation pour suggérer l'indispensable variété des sujets, laquelle doit permettre aux divers lycéens d'être confronté à une difficulté qui leur soit adaptée. Evidemment il n'y est pas question de stigmatiser des lycéens qui seraient moins intelligents... si cette expression a sens.

par le cursus scolaire et son appréhension par « l'apprenant » et son milieu, familial notamment... La note apparaît aux yeux de nombre de lycéens, voire d'étudiants, comme le salaire du travail exigé par la confection du devoir. Entre un minimum garanti et la munificence exigée par la plus-value et la rareté de la copie d'exception, documentée ou géniale, la note révèle le « traitement » rétribuant la peine imposée à l'élève. D'où l'incompréhension et le dédain de nombre de lycéens face à des exercices non notés. D'où le caractère infamant des notes extrêmement basses ou le refus du zéro si un devoir a été rendu²⁸ : tout travail mérite salaire. En classe terminale, ou en année d'examen, les échelles des notes changent : elles s'établissent en fonction d'un critère extérieur à l'établissement, celui de l'épreuve de fin d'année, et non plus seulement en fonction du public évalué ou des attentes du professeur. La philosophie occupe en l'occurrence une place privilégiée mais d'autant plus délicate : réservée à la terminale, elle ne laisse guère de latitude au professeur, lequel aujourd'hui enseigne en classe d'examen, et en dépit de quelques aménagements provisoires, par honnêteté, doit noter « comme au baccalauréat ». La valeur discriminante du 8 sur 20, déjà significatif par son impact sur l'autorisation de passage du second groupe d'épreuves du baccalauréat, se trouve de la sorte renforcée par les habitudes lycéennes. Dès lors, la difficulté de l'apprentissage de la dissertation de philosophie contribue à vilipender des professeurs et une discipline d'enseignement qui « sacquent » de façon inhabituelle.

« Toute notation est relative et non absolue », ce soi-disant truisme mérite examen. Il pourrait sembler évident, puisque l'épreuve terminale est un examen, que la note estime la valeur intrinsèque de la copie, et que les savoirs, savoir-faire et compétences requis ont été définis indépendamment des performances effectives des candidats. Néanmoins, l'attribution des notes tout au long de l'année scolaire correspond à une démarche probablement plus complexe. L'échelle des notes et les annotations portées alors sur les copies relèvent probablement aussi d'une sorte de « transaction » entre les professeurs-correcteurs et les lycéens ou étudiants. Car l'idéal visé en matière de dissertation se voit à l'occasion opposer un démenti cinglant par la réalité du public. Patrick Rayou et Hélène Degoy explicitent ce réalisme de la correction dans le vocabulaire de la négociation : « Les enseignants sont [...] quasiment obligés d'entrer dans des transactions destinées à faire tenir ensemble des attentes intellectuelles élevées et l'accueil d'élèves que leur trajectoire dans le système éducatif n'a pas forcément mis en phase avec elles. Ils peuvent alors tenir plusieurs discours, avoir plusieurs types de pratiques qui ne renvoient pas nécessairement à une inconséquence fondamentale, mais qui portent la marque des contradictions dans lesquelles ils se meuvent²⁹. »³⁰ En effet, sans que cela ne soit explicité ni même sans

28 Les débats autour du zéro considéré comme sanction ou comme punition trouvent ici une de leurs explications : « Il convient également de distinguer soigneusement les punitions relatives au comportement des élèves de l'évaluation de leur travail personnel. Ainsi n'est-il pas permis de baisser la note d'un devoir en raison du comportement d'un élève ou d'une absence injustifiée. Les lignes et les zéros doivent également être proscrits. » B.O. circulaire n° 2000-105 du 11/7/2000 accessible par <http://www.education.gouv.fr/bo/mentor/acc.htm>, mot-clé : sanction ; année : 2000.

29 « Selon Pierre MERLE, *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*, Paris PUF ; 1996. « C'est un véritable débat de justice qui encadre le travail de chaque correcteur, matérialisé notamment dans le mode d'élaboration des sujets, la tenue des réunions d'harmonisation et les consignes de correction sur lesquelles elles débouchent » » Citation due aux auteurs de l'article ; l'idée de consignes de correction sur lesquelles débouchent les réunions d'harmonisation ne correspond à rien dans mon expérience (20 années) de correcteur du baccalauréat dans l'académie de Nancy-Metz.

30 P. RAYOU & H. DEGOY, *La dissertation : consignes et transactions*, in *Diotime, L'Agora, Revue internationale de didactique de la philosophie*, n° 11, septembre 2001, p. 31-32. Dans le même esprit ont eu lieu des interventions sur le même sujet lors du colloque de l'ACIREPH les 28 & 29 octobre 2000 : « La dissertation de philosophie en terminale : Epreuve de réflexion, modèle à réfléchir. »

qu'ils ne s'en rendent pleinement compte, les notes de philosophie attribuées durant l'année scolaire relèvent très fréquemment d'une forme de consensus entre les correcteurs et les corrigés. Le professeur dont aucun élève n'obtiendrait jamais la moyenne ou dont les notes seraient pour l'essentiel inférieures à 5 sur 20, s'interrogerait vraisemblablement sur ses exigences. Réciproquement, en philosophie, le lycéen s'attend à ce que la note médiane d'un paquet de copie tourne aux alentours de 7 ou de 8 et s'il est raisonnablement paresseux, c'est bien souvent l'objectif qu'il se fixe. Il s'agit là d'autant de transactions qui modifient les échelles de notes³¹.

La notation des dissertations de philosophie renvoie à une échelle qui ne devrait pas susciter d'interrogation lorsqu'elle est référée à la réussite à l'examen : l'attribution de la moyenne indique que le candidat a fait ses preuves et qu'il dispose des savoirs, savoir-faire et compétences exigés, l'obtention d'une note située entre 8 et 10 révèle qu'il reste au candidat à confirmer lors des épreuves du second groupe, au-dessus de 10 il va au-delà de ce qui est strictement requis, en dessous de 8 il n'a pas réussi l'épreuve. Ces références ne sont pas seules à rendre compte d'une notation au cours de l'année, laquelle s'établit normalement en fonction d'autres paramètres. Cependant la difficulté véritable est ailleurs : elle consiste dans la correspondance entre l'évaluation philosophique des dissertations et leur notation.

A la recherche de critères d'évaluation

Tout comme la composition des dissertations, leur évaluation relève du difficile art de bien juger. Sauf à morceler la dissertation, les exigences auxquelles doit satisfaire le candidat imposent d'une certaine façon la loi du « tout ou rien ». Le sujet est compris ou non, « problématisé » ou non, traité ou non ; la copie argumente de façon convaincante ou se limite à une litanie de descriptifs d'exemples ; elle manifeste des connaissances philosophiques ou non ; les références ou citations sont ou non fidèles, exactes, pertinentes ; la liste pourrait être poursuivie de défauts qui paraissent rédhibitoires. Le hors sujet, la copie vide, les affirmations péremptoires inadaptées et non réfléchies, suffiraient chacun à invalider la dissertation incriminée. Une notation par conviction serait alors impitoyable et limiterait l'alternative à la répartition entre l'immense lot des copies indignes et les exceptionnelles dissertations véritables, parfaites ou presque. Que l'on soit au fond de l'eau ou que l'on se rapproche de la surface n'y change rien, seuls ceux qui émergent échappent à la noyade. Ce refus du compromis, compréhensible de la part de ceux qui portent la chose philosophique en grande estime, apparaît parfois dans les réunions d'harmonisation sous des formes plus ou moins déguisées : c'est par exemple l'intransigeance de tel correcteur qui pose des conditions préalables à l'attribution d'une note supérieure ou égale à 10 sur 20, ou qui récuse péremptoirement telle ou telle approche du sujet. À l'inverse, une évaluation qui examinerait, par un sens aigu des responsabilités, les conséquences des notes attribuées risquerait fort de faire preuve d'indulgence et de dévaloriser l'enseignement de la philosophie. Au baccalauréat, la rareté des notes inférieures à 5 sur 20 dans les séries techniques et technologiques, notamment dans la série ACC, illustre peut-être cette éthique de l'enseignant soucieux de ne pas récuser toutes ces copies au contenu philosophique rare et évanescent. Les notes particulièrement basses ne sanctionnent

31 Dans cette perspective certains propos de correcteurs résonnent de façon singulière : « J'ai corrigé le bac, comme tous les profs de philosophie. J'ai été président de jurys de bac, j'ai fait la préparation à l'agrég. pendant vingt ans. Pour être très franc, je suis incapable de juger une copie... Pour moi, ça n'a pas de sens. Est-ce que je vais noter les idées, les arguments, les capacités d'expression, les références, selon quelles proportion... — Comment faisiez-vous ? — Je donnais en gros des bonnes notes à tout le monde parce que je me sentais coupable quand j'en donnais de mauvaises. Non par démagogie mais faute de critères. » Article de *l'Est Républicain*, en date du 16 juin 1999, propos recueillis par M. WAGNER.

plus des défaillances proprement philosophiques mais dénoncent des faiblesses dans l'expression écrite peu compatibles avec l'obtention du premier grade universitaire. Inversement, la discrimination ne se fait plus entre des copies médiocres et de bons devoirs. De fait, l'évaluation des dissertations de philosophie appartient aujourd'hui à l'art du compromis. Pour l'essentiel, semble-t-il, ce ne sont ni les excellentes copies qui posent problème, ni même les copies totalement indigentes, mais le très grand nombre de dissertations très médiocres dont les qualités proprement philosophiques sont parfois sujettes à caution, pour le moins.

Considéré isolément, chaque critère conduit à négliger les spécificités multiples des diverses copies et à ne valoriser que les devoirs exceptionnels et donc extraordinaires. Il convient donc de panacher ou de multiplier les critères d'évaluation. Encore faut-il que ces critères soient compatibles entre eux. Or, certains de ces derniers passent pour être antagonistes. En particulier, l'évaluation qui prend en compte les connaissances philosophiques acquises durant l'année serait contradictoire avec celle qui valoriserait l'exercice d'une pensée personnelle en acte, seule à pouvoir prendre en compte le problème précis du sujet. La référence kantienne constitue alors l'antienne obligée, suggérant qu'il ne faut pas apprendre la philosophie, ou des pensées, mais à philosopher, c'est-à-dire à penser par soi-même. Querelle d'école fort ancienne et connue depuis que « l'institution des enfants »³² prête matière à réflexion ! L'érudition de certaines bêtes du Parnasse³³ n'a guère de valeur philosophique en elle-même. Réciproquement, une pure réflexion personnelle trouvera rapidement ses limites, durant les quatre heures de l'épreuve, si elle ne dispose, non pas de citations ou de références, mais de concepts philosophiques précis et rigoureux, c'est-à-dire de connaissances.³⁴ Les instructions de 1904 insistaient sur les lectures à proposer aux lycéens, en précisant : « Il est impossible que les élèves inventent des idées. » La formulation paraît aujourd'hui peut-être excessive, cependant la thèse qu'elle évoque

32 « Qu[e ce gouverneur, ou conducteur à la tête plutôt bien faite que bien pleine ne] demande [à l'enfant] pas seulement compte des mots de sa leçon, mais du sens et de la substance, et qu'il juge du profit qu'il aura fait, non par le témoignage de sa mémoire, mais de sa vie. Que ce qu'il viendra d'apprendre, il le lui fasse mettre en cent visages et accommoder à autant de divers sujets, pour voir s'il l'a encore bien pris et bien fait sien, prenant l'instruction de son progrès des pédagogismes de Platon. C'est témoignage de crudité et d'indigestion que de regorger la viande comme on l'a avalée. L'estomac n'a pas fait son opération s'il n'a fait changer la façon et la forme à ce qu'on lui avait donné à cuire. » MONTAIGNE, *Essais*, Livre premier, chap. XXVI, éd. Livre de poche, t.1, p. 219-220

33 « Les facultés inférieures de l'esprit n'ont par elles seules aucune valeur. Qu'est-ce, par exemple, qu'un homme qui a beaucoup de mémoire, mais peu de jugement ? Ce n'est qu'un lexique vivant. Ces sortes de bêtes du Parnasse sont d'ailleurs fort utiles ; car, si elles ne peuvent elles-mêmes rien produire de raisonnable, elles apportent des matériaux avec lesquels d'autres peuvent faire quelque chose de bon. — L'esprit ne fait que des sottises, quand il n'est pas accompagné de jugement. » KANT, *Réflexions sur l'éducation*, trad. BARNI, éd. Hachette, p. 62

34 A titre d'exemple, les propos de J.-Ph. Ravoux dans son « *Autopsie d'un baccalauréat* », titre d'un article paru dans le numéro 2, 36^e année de la *Revue de l'Enseignement philosophique*, p. 48-49 : « Connaissances philosophiques : – On ne peut admettre des copies sans connaissances philosophiques : tous les élèves ont étudié des textes et des œuvres et suivi un enseignement philosophique. Une bonne copie sans connaissances philosophiques note ≤ 10 / S'il est inadmissible que les élèves nous donnent à lire des copies qu'ils auraient pu rédiger en classe de première, on ne peut les sanctionner pour avoir oublié tel ou tel philosophe estimé, par le correcteur, comme nécessaire pour traiter le sujet : pas d'auteurs incontournables ou tabous / – les erreurs suivantes doivent être pénalisées : celles qui déforment la doctrine / celles qui se répètent / celles qui faussent l'ensemble du travail / les citations décoratives / on peut enlever deux points pour chacune de ces erreurs. / – Il faut savoir mettre les connaissances au service de la réflexion sur le sujet proposé. Beaucoup de connaissances sans rapport avec le sujet proposé note < 10 / – Toutes les connaissances relatives à des domaines autres que la philosophie peuvent contribuer à majorer la note si elles sont intégrées à la réflexion et en rapport avec le sujet. »

semble pour le moins plausible. La véritable dissertation requiert à la fois et l'exercice de la pensée personnelle, du jugement donc, et l'exploitation des connaissances philosophiques, y compris le cas échéant des références précises à des auteurs effectivement lus.

L'acuité des controverses entre les tenants de ces deux approches de la dissertation tient entre autres à l'évolution du programme de philosophie en classes terminales lequel est, depuis 1973, un programme de notions, dont il fournit une liste à laquelle est associée une liste d'auteurs. Les libellés des anciens programmes de philosophie précisaient « l'ordre et les divisions du programme n'enchaînent pas la liberté du professeur ; il suffit que les questions qui y figurent soient toutes traitées. »³⁵ Traiter une question d'un programme suppose que soient présentées des réponses, le cas échéant des doctrines, dans l'espoir de faire « le tour de la question ». Un tel traitement s'apprend et peut légitimement être récité et restitué. La lecture des anciens manuels de philosophie³⁶ indique comment les doctrines des auteurs sont présentes et en quoi un sujet de dissertation en forme de question de cours³⁷ était tout à fait plausible, ce qui d'ailleurs n'exclut pas les renvois aux œuvres mêmes des auteurs. En revanche le programme de 1973 précisait : « L'étude des notions est toujours déterminée par des problèmes philosophiques dont le choix et la formulation sont laissés à l'initiative des professeurs. / Les notions qui figurent sous chacun des titres indiquent non pas des chapitres successifs mais des directions dans lesquelles la recherche et la réflexion sont invitées à s'engager. » Le programme en vigueur depuis la rentrée 2003 spécifie, dans une optique voisine, « Les notions définissent les champs de problèmes abordés dans l'enseignement, et les auteurs fournissent les textes, en nombre limité, qui font l'objet d'une étude suivie », les notions y « permettent de formuler des problèmes ». La notion serait alors une idée confuse, commune, élémentaire, qu'il s'agit d'interroger, dont il convient de mettre en évidence les présupposés, les implications, les conditions de possibilité,... en d'autres termes de « problématiser » pour reprendre le néologisme usuel. La parenté du cours de philosophie et de ce que l'on appelle une « leçon » de philosophie³⁸ paraît ici manifeste. Dans ce cadre, la dissertation n'est plus de l'ordre de la question de cours, elle demande une mise en problème qui peut se satisfaire d'un travail de réflexion sur une « notion » commune, une expression ou une formule³⁹. Les « repères » qui figurent dans le nouveau programme participent de la même logique en ce qu'ils fournissent des instruments lexicaux mais qu'ils sont également consacrés par une tradition philosophique⁴⁰. La langue est un instrument à penser et penser revient à chercher à savoir ce que l'on dit... Le recours aux extraits participe du même mouvement vers les textes mêmes. Une anthologie n'a pas la même fonction qu'un cours ou un manuel. Dés lors, la connaissance des auteurs et leurs mentions ne sont plus un réquisit dirimant. Cependant, les lectures, cette conversation avec les grands esprits des

35 *L'Enseignement philosophique, Brochure d'accueil, Revue de l'Enseignement Philosophique, Supplément au n° 1, XLVIII^e année, p. 49*

36 Par exemple le *Nouveau précis de philosophie* en deux tomes dû à Armand CUVILLIER éd. A. Colin, réédité en livre de poche sous le titre « Cours de philosophie ».

37 Cf. notamment l'intervention de Thierry RECEVEUR lors des journées de formation académique consacrées à la nature des exercices philosophiques 2002-2003 dans l'Académie de Nancy-Metz.

38 Cf. *La leçon de philosophie*, décembre 1992, coll. *L'Ecole des philosophes*, éd. C.R.D.P. Lille

39 Il suffit de songer à ces sujets, difficiles mais qui ont fait florès, du type : « Quel sens... », « Quelles significations... », « Quelles valeurs... », « Que veut-on dire... »

40 « Chacun de ces repères présente deux caractéristiques : il s'agit d'une part de distinctions lexicales opératoires en philosophie, dont la connaissance précise est supposée par la pratique et la mise en œuvre d'une pensée rigoureuse, et, d'autre part, de distinctions conceptuelles accréditées dans la tradition et, à ce titre constitutives d'une culture philosophique élémentaire. »

siècles passés, les connaissances philosophiques restent un moyen privilégié de construire une argumentation philosophique.

Les difficultés rencontrées lors de la correction des dissertations philosophiques tiennent pour beaucoup aux faiblesses des devoirs eux-mêmes. Il s'agit alors pour le correcteur de trouver par quel biais il parviendra à valoriser des copies médiocres voire faibles. Ce sont de telles circonstances qui conduisent à opposer d'un côté les références aux auteurs ou aux éléments d'histoire de la philosophie et d'un autre la pertinence des analyses et distinctions conceptuelles réfléchies. La dissertation de philosophie attendue est celle qui associe les deux aspects, aspects qui sont d'ailleurs corrélatifs : une allusion philosophique sans mise en rapport avec le sujet ne vaut pas plus qu'une réflexion sans conceptualisation, les concepts faisant partie des connaissances philosophiques (cf. les repères du nouveau programme). S'il fallait absolument privilégier un critère, dans l'absolu, la pertinence du propos semble indispensable car elle manifeste une certaine intelligence du sujet, alors que les références incongrues et inopportunes paraissent peu compatibles avec l'esprit philosophique, notamment tel qu'il transparait dans le programme actuel. Mais il ne s'agit là que d'un cas d'école... preuve en serait qu'une référence incongrue et inopportune manifesterait par cela même qu'elle n'a pas été comprise et qu'elle n'est donc pas une connaissance.

Evaluation analytique et cumulative ou évaluation globale

Rechercher une procédure idéale unique, reproductible, positive, permettant de noter mécaniquement et de façon juste les dissertations de philosophie relève de la gageure. Il y aura forcément panachage de divers critères et ce panachage se devra de s'adapter aux copies elles-mêmes. Une autre manière de faire est parfois proposée : il s'agit de procéder analytiquement, de décomposer l'évaluation de la copie en une série d'items et d'obtenir la note d'ensemble par addition des notes partielles. Un tel procédé suppose une pondération figée des diverses approches partielles de la copie. Que la présentation et la correction voire l'élégance de l'expression française soient essentielles, cela va de soi ; qu'il faille un traitement pertinent et adapté du sujet est évident, que les connaissances philosophiques soient indispensables se conçoit aisément ; que l'argumentation philosophique impose le recours à des concepts, à des distinctions de notions et doive être progressive relève de la trivialité : mais il est bien délicat d'affecter à chacun de ces critères un coefficient fixe dont on puisse rendre raison. Une procédure arithmétique de cette sorte se comprend lorsqu'il s'agit d'exercices indépendants, comme lorsqu'un problème de mathématiques comporte une série de questions affectées chacune d'un nombre de points, elle se comprend lorsqu'il s'agit de soustraire des points en fonction des fautes commises, par exemple dans un exercice de langue, elle semble légitime lorsqu'un barème spécifie et distingue à l'avance des compétences isolables. En revanche l'unité caractéristique de la dissertation de philosophie ne semble guère légitimer, en ce qui concerne la notation, une telle parcellisation des exigences et des tâches demandées au lycéen ou à l'étudiant. En outre, d'un point de vue docimologique, une telle procédure tend à réduire l'écart des notes... il est bien difficile de n'attribuer aucun point en ce qui concerne l'un des items, il est tout aussi délicat d'affecter la totalité des points possibles... L'échelle des notes risque alors de se limiter aux notes comprises entre 4 et 16, il est vrai cependant que cet écart, de fait, correspond à ce qui se pratique usuellement.

Ce que met en exergue une notation analytique et cumulative est la diversité des approches possibles d'une dissertation de philosophie. L'évaluation au baccalauréat doit aboutir à une note unique, sans décimale, dans l'intervalle de zéro à vingt... elle est donc en quelque sorte synthétique. Cette synthèse ne peut pas — semble-t-il — résulter d'une

procédure mécanique, d'une simple addition de notes partielles. Elle relève de l'exercice du jugement, de cette faculté judiciaire qui permet à l'homme de distinguer l'essentiel de l'accessoire. La notation d'examen classe les candidats au travers de leur copie alors que le concours les classe. C'est dire que la même note au baccalauréat est attribuée à des copies qui peuvent essentiellement différer. À l'opposé du corrigé proposé dans nombre d'autres disciplines scolaires, la dissertation confectionnée par le professeur de philosophie ne fournit pas l'aune à laquelle les copies seront mesurées. La dissertation proposée par un de ses collègues peut différer radicalement de ce « modèle » : les conclusions peuvent s'opposer, la mise en problème exhiber des enjeux sensiblement autres, le style être propre et singulier, les références n'avoir rien de commun, la démarche argumentative progresser autrement... Et cependant, l'une comme l'autre devraient être considérées comme de très bonnes, voire d'excellentes copies et mériter une note sensiblement équivalente. La notation en philosophie semble ainsi ne pouvoir qu'être globale et reposer sur un acte de jugement, requérir un discernement incompatible avec une procédure mécanique. L'idée même d'un barème qui permettrait l'unification des procédures est ici exclue et néanmoins la notion même de note présuppose que les copies sont en quelque façon commensurables.

L'HARMONISATION DES NOTES

Dans le cadre institutionnel du baccalauréat, une exigence de justice s'impose : les candidats se doivent d'être évalués de manière équitable. Les correcteurs étant multiples, il faut que les notes attribuées soient indépendantes de la personnalité de celui qui corrige. D'où l'importance d'une harmonisation des notes entre les correcteurs. Le baccalauréat accentue cette exigence mais elle ne se limite pas aux périodes d'examen, c'est d'abord vis-à-vis de lui-même et de ses propres élèves que la notation du professeur doit être cohérente et, dans la mesure du possible, reproductible.

Motiver explicitement l'évaluation

D'une copie à l'autre ou en reprenant à des instants différents la même copie, voire d'un correcteur à l'autre, il conviendrait de rechercher une reproductibilité de la notation. Dans le cas du baccalauréat, cette reproductibilité est censée garantir l'absence d'arbitraire⁴¹. « Arbitraire » signifie ici d'absence de règle et donc est synonyme de caractère aléatoire ou fortuit. La mise en évidence de la règle, — même si règle de plomb comme à Lesbos elle suit les méandres de ce qu'elle mesure —, passerait pour garantir la justesse, et du coup la justice, de la note. Expliciter les critères d'évaluation apparaît de la sorte comme un moyen d'apporter un support ou un soutien à l'exercice du jugement. Il s'agit de rendre manifestes voire intelligibles les critères d'évaluation d'une copie. Un accord de principe semble d'ailleurs se dessiner entre les collègues de philosophie lorsqu'il s'agit de désigner les exigences auxquelles doit répondre une dissertation de philosophie⁴².

41 Paradoxalement, lorsque les candidats se plaignent de l'injustice de la notation en philosophie et qu'ils la comparent à une loterie, ils sont inconséquents : personne ne songerait à se plaindre d'avoir tiré un mauvais numéro à la loterie. C'est précisément parce que cette notation ne relève pas de l'aléatoire qu'ils peuvent légitimement se plaindre.

42 « On remarque, lors des Commissions d'entente, que l'accord d'ordre qualitatif entre les correcteurs, qui porte sur le rang assignable aux copies, ne se traduit pas forcément par la même note chiffrée. Bien que d'accord sur les attendus du jugement prononcé, ils ne décernent pas la même note. Unanimes pour considérer que les dissertations sans réflexion, ni construction, ni connaissances, les devoirs purement anecdotiques (qui confondent réflexion et illustration), les devoirs inintelligibles et les devoirs où aucune qualité de réflexion et de style ne rachète le contresens effectué sur le sujet, méritent une note très basse, les correcteurs diffèrent, cependant, dans leur appréciation chiffrée [...] » Michel JAMET, *Echec et réussite au baccalauréat en philosophie*, in *L'Enseignement philosophique*, n° 2 XL^e année, p. 67

Diverses formulations permettent expliciter ces critères de correction. Jean-Philippe Ravoux, pour fournir les deux exemples d'évaluation qu'il analyse, énonce ces critères de la manière suivante :

« - Le sujet est compris
 - le problème est clairement posé,
 - le travail exprime une pensée argumentative dont on peut suivre facilement le déploiement jusqu'à la réponse, avec une introduction, une analyse réfléchie, une conclusion, des transitions habile et des exemples pertinents,
 - le travail témoigne des lectures et d'une réflexion personnelle,
 - le tout est rédigé en un français correct : respect de la syntaxe et de la ponctuation, précision du vocabulaire,
 - le travail doit apporter la preuve que l'élève a suivi un enseignement philosophique »⁴³

La revue de l'association des professeurs de philosophie de l'enseignement public a déjà proposé d'autres listes de critères, notamment dans le bilan que Anne Souriau a dressé du baccalauréat en 1986⁴⁴ (cf. annexe 2). Il serait utile pour le moins de régler l'évaluation des copies, notamment à partir de critères explicites. Toutefois comme une certaine paresse entraîne insensiblement dans le train de la vie ordinaire et qu'il ne suffit pas d'avoir fait ces remarques mais qu'il faut encore prendre soin de s'en ressouvenir, certains artifices prosaïques peuvent faciliter la tâche. Une grille de correction préalablement établie peut permettre, machinalement, de visualiser les divers critères d'évaluation des copies. De la sorte, notamment dans le cadre du baccalauréat, la rédaction des remarques générales en fonction d'un plan prédéfini peut aider à rendre comparables des copies diverses et faciliter une relecture cursive qui harmonise les notes (cf. annexe 3). L'obligation de renseigner toutes les rubriques permet alors de bénéficier des avantages d'une évaluation analytique en évitant l'écueil d'une note cumulative. Sans que ne soit déterminée une pondération fixe entre les critères d'évaluation, aucun de ces derniers n'est négligé. Cette démarche modère le jugement. Cette rédaction facilite également une relecture puisqu'elle fournit des caractéristiques parallèles, donc aisément comparables, pour chacune des copies. Un artifice de présentation soulage la particulière contention d'esprit que requiert la comparaison des copies entre elles. Il va de soi néanmoins qu'une telle recette n'est pas une panacée et qu'elle ne règle pas les questions d'harmonisation entre les correcteurs. Il est néanmoins frappant de constater combien des critiques pourtant communes n'empêchent pas la discordance des notes, une des explications est peut-être fournie par l'approche usuelle, partielle et réductrice, que la notation analytique tente d'élargir en imposant le rappel de la diversité des critères mis en jeu.

L'harmonisation comme résultante d'un sens commun

S'il semble vain de disputer des notes attribuées à telle ou telle copie puisqu'on ne saurait semble-t-il en décider par des preuves, en revanche, il n'est pas inutile et il est même indispensable de discuter de ces notes si nous voulons accéder à une forme d'harmonisation explicite et légitime.

Il existe certes des moyens d'extorquer une apparence de cohérence entre les correcteurs : il suffit d'imposer une moyenne ou une répartition des notes. Mais cette harmonisation sauvage récuse l'idée même de justice. La distribution des copies entre les correcteurs n'est pas véritablement aléatoire, elle s'effectue par établissement voire

43 J.-Ph. RAVOUX, *A propos de deux exemples d'évaluation / Analyse et réflexions*, in *Revue l'Enseignement philosophique*, n° 1 IL^e année, p. 55

44 A. SOURIAU, *Rapport de synthèse : la correction des dissertations au baccalauréat, le sujet-texte* in *Revue l'Enseignement philosophique*, n° 5 XXXVI^e année, p. 32-33

par classe ou par portions de classes⁴⁵. Les paquets n'étant pas équivalents, il serait inique que d'exiger une moyenne identique ou commune. Même une répartition aléatoire des copies ne saurait empêcher que le hasard répartisse les devoirs à sa façon et suscite des discordances. De plus l'effectif des paquets attribués à chaque correcteur est trop faible pour qu'y jouent pleinement les lois statistiques. La comparaison des moyennes obtenues par les divers correcteurs ne peut constituer au plus qu'une indication négative suggérant la possibilité d'une anomalie mais ne suffisant pas à en établir la réalité. L'ajout d'autres données chiffrées : pourcentage de copies obtenant la moyenne, répartition des copies entre les divers sujets, volume moyen des copies, nombre de copies faibles ou très faibles, par exemple, permet d'affiner l'analyse mais ne saurait permettre à lui seul une harmonisation digne de ce nom.

Le travail à plusieurs sur des copies tout comme les échanges à leur propos sont les modes privilégiés de constitution de ce « sens commun » qui seul permet d'approcher une harmonisation fiable. Il est regrettable que les occasions de telles discussions ne soient pas davantage mises à profit. L'organisation d'un baccalauréat blanc dans un établissement est critiquable notamment d'un point de vue pédagogique et pour la charge de travail qu'il impose, mais il constitue un prétexte tout trouvé à l'élaboration de grilles de correction communes ou aux échanges sur des copies litigieuses ou délicates à évaluer. Dans une autre perspective, la consultation des livrets des candidats au cours des délibérations des jurys du baccalauréat, permet de comparer la note attribuée par le correcteur et les notes et moyennes obtenues durant l'année. Il y a de la sorte un moyen souvent de conforter ou d'interroger ses propres critères d'évaluation. Par ailleurs, des stages de formation continue sont organisés régulièrement pour permettre les confrontations des pratiques en matière de correction⁴⁶ en dehors de l'urgence du baccalauréat. Une certaine désaffection en réduit hélas le public, notamment parmi les collègues les plus jeunes dans le métier. La procédure employée est cependant riche d'enseignement : il s'agit d'un travail en groupe plus réduit que les réunions d'entente et d'harmonisation liées au baccalauréat. Les participants reçoivent, le plus souvent avant le déroulement du stage, environ une dizaine de copies d'élèves que ces stagiaires doivent noter, et/ou annoter et/ou corriger. La restitution, parfois anonyme souvent nominative, permet la discussion des critères de notation et une réflexion sur les écarts, parfois importants, qui sont constatés. Alors qu'il ne saurait être question d'imposer telle ou telle procédure ou encore moins telle note précise ou telle fourchette de note, le débat permet néanmoins de mieux comprendre la diversité des évaluations et de tendre vers une harmonisation, ce qui ne signifie pas une uniformisation. Ces stages mettent clairement en évidence les illusions d'une harmonisation par le seul accord des moyennes : les collègues aboutissent à des moyennes souvent très voisines alors même que les écarts de notes sur la même copie peuvent être considérables, parfois jusqu'à 7 ou 8 points. Un mécanisme de compensation annule les différences lors du passage à la moyenne ou au décompte statistique. Le plus souvent, mais pas toujours, l'accord sur les principaux défauts des copies se réalise assez aisément et les remarques générales manifestent une forme de consensus, cependant les notes ne s'accordent pas pour autant. La majorité

45 Même s'il s'agit alors de cas singuliers et de très petits effectifs, l'éventuel éclatement d'une classe entre les paquets de deux correcteurs du baccalauréat manifeste parfois une réelle discordance. Cela ne fait que renforcer la nécessité des réunions d'entente et d'harmonisation.

46 Dans l'Académie de Nancy-Metz, de tels stages, portant sur l'évaluation et la correction des copies se succèdent très régulièrement tous les deux ou trois ans, diversifiant les approches : dissertation, épreuve sur texte, spécificités des séries technologiques, entre autres. B. FISCHER, G. SCHMITT, J.-N. GRAMLING, Y. MARTIN, Th. RECEVEUR, pour ne citer qu'eux, en ont assuré régulièrement et efficacement la responsabilité et/ou l'animation. Ces stages ont fourni bien des matériaux à cet article.

des stagiaires considère néanmoins que l'exercice est faussé par le petit nombre des copies : les correcteurs n'y trouvent pas le moyen de s'étalonner. La discussion sur les interprétations des sujets, les approches acceptables, tolérées ou refusées est riche et instructive. C'est à travers de telles confrontations et par la discussion, que l'harmonisation des notes de philosophie peut se réaliser.

Diverses expériences de double correction⁴⁷ notamment ou de travail en équipe ont été menées. Elles confirment pour l'essentiel l'existence d'écarts entre les correcteurs ou entre les notes du cours de l'année, celles d'un baccalauréat blanc, par exemple et les résultats au baccalauréat⁴⁸. Mais elles permettent à l'inverse de minimiser le tableau catastrophique que la rumeur dresse en matière de notation des lycéens au baccalauréat. Certains écarts sont importants mais ils ne concernent qu'une frange minimale de candidats⁴⁹. Ce sont néanmoins ces anomalies qui sont délibérément exhibées. Il convient de fournir en l'occurrence des données fiables et exploitables. Une étude circonstanciée des sujets et des moyennes obtenues par les lycéens au baccalauréat, notamment en philosophie, a constitué le contenu de deux rapports de M^{me} Ch. Menasseyre, Doyen de l'inspection générale de philosophie en 1999⁵⁰.

L'harmonisation des notes attribuées en philosophie se concrétise par la discussion entre correcteurs et la confrontation de leurs pratiques. Telles sont explicitement les objectifs des réunions des correcteurs du baccalauréat.

Les réunions d'entente et d'harmonisation

Que l'harmonisation des notes en philosophie au baccalauréat puisse être améliorée va de soi, cependant elle trouve déjà, institutionnellement, le lieu et l'occasion de se développer. Les réunions d'entente et d'harmonisation ont précisément pour finalité cet accord entre les correcteurs des épreuves du baccalauréat. Les expériences de double correction montrent en quoi le travail en commun améliore sensiblement la situation, elles indiquent également leur limite : le nombre de correcteurs en philosophie n'étant guère extensible généraliser la double correction amène un doublement de la charge de travail. Les stages de formation continue évoqués ci-dessus montrent en quoi il importe d'échanger à partir de copies d'élèves ou de candidats et en quoi la simple comparaison des moyennes ne saurait suffire. Un travail sur un panel de copies présente également ses propres limites : il faut choisir des copies représentatives ou difficiles à corriger, les reproduire et les proposer aux correcteurs en temps utile. Et un tel travail ne saurait supprimer la nécessité pour que les correcteurs s'étalonent d'une prise en compte d'un lot de copies plus conséquent. La distribution d'un tel lot de copies test serait néanmoins un auxiliaire intéressant. L'organisation actuelle des réunions d'entente et d'harmonisation correspond à un compromis exploitable : la réunion d'entente examine les interprétations possibles des

47 Cf. par exemple : J.-M. MARTAGNE *L'épreuve de philosophie au baccalauréat*, in Diotime l'Agora, n° 4 – 5 – 6 décembre 1999, mars 2000 et juin 2000.

48 Cf. par exemple : *A propos de deux exemples d'évaluation /Analyse et réflexions*, de J.-Ph. RAVOUX déjà cité.

49 Une étude statistique sur certaines cohortes de lycéens du lycée R. Schuman de Metz montre que les écarts (entre les notes du baccalauréat blanc et celles obtenues au baccalauréat) supérieurs à deux points concernent environ 5 % à 7 % des candidats, chiffre qui peut varier selon les séries et les années. Plus des deux tiers des candidats retrouvent leur note de l'année à un point près. On est très loin du caractère aléatoire. En revanche, il arrive qu'une élève brillante reçoive un 7 sur 20 qui demeurera inexplicable. Néanmoins le plus souvent les contre-performances sont compréhensibles dès que le lycéen obtient la photocopie de sa copie, document administratif, et qu'il parcourt ce qu'il a effectivement composé. On oublie souvent que le baccalauréat, le jour de l'épreuve, place les candidats dans une position inconfortable

50 Ces rapports sont accessibles sur les sites internet de diverses académies, dont le suivant : <http://www.ac-nice.fr/philo/inspection/communications.htm>

sujets, et après une rapide prise en compte du lot imparti à chacun évoque les approches diverses jugées recevables ou non. Éventuellement quelques évaluations de copies sont élaborées. La réunion d'harmonisation, après un certain délai parfois trop bref, autorise la mise en commun des résultats chiffrés provisoires et tend à harmoniser la notation. Elle permet de discuter des copies les plus embarrassantes. La procédure adoptée, à savoir la lecture de quelques copies, suivie de propositions de notes et de leur discussion, reproduit d'une certaine façon la manière de procéder des stages de formation continue qui y paraît être la plus pertinente et la plus efficace. Le nombre des participants à ces réunions constitue néanmoins un obstacle à leur bon déroulement. Le nombre des intervenants dissuade certaines prises de paroles. La lecture à haute voix d'une ou de plusieurs copies ne permet guère de les étudier précisément d'autant qu'elle dénature l'exercice — la dissertation est un exercice écrit —. Le temps disponible est souvent réduit et le délai entre la prise en compte des copies et leur examen est trop bref, il est vrai cependant que les correcteurs ne sont pas corvéables à merci. D'autres obstacles limitent la pleine efficacité de ces réunions. Leur utilité est parfois remise en question, et il est vrai que l'intransigeance de certaines interventions laisse peu d'espoir. D'aucuns les considèrent comme incompatibles avec la liberté du professeur de philosophie et l'indépendance d'un correcteur qui appartient à un jury souverain. Dans l'académie de Nancy-Metz, lors des réunions de ces dernières années, de telles supposées pressions exercées par les autorités de tutelle ont été si discrètes ou secrètes, si elles ont existé, qu'elles sont restées totalement inaperçues. Ce sont les correcteurs, lesquels sont également collègues, qui sont les plus intéressés à une réelle harmonisation des notes. Les membres des divers jurys de baccalauréat, issus des autres matières d'enseignement, victimes des rumeurs concernant la notation en philosophie sont bien plus inquisiteurs. C'est faire un mauvais procès à ces tentatives d'harmonisation que de laisser croire, en philosophie, qu'elles seraient l'occasion de pressions exercées sur les collègues. Il n'en est pas moins vrai que le professeur de philosophie qui refuse de quitter son splendide isolement et de débattre avec ses pairs de ses critères d'évaluation de copies récusera de telles réunions, obligatoires.

Le philosophe n'a en principe pas à corriger de copies de philosophie. Le professeur de philosophie a des obligations de service, en particulier il se doit d'attribuer des notes à ses élèves et de participer aux examens et concours. Cette besogne n'est cependant pas sans intérêt, même si son caractère répétitif et son peu d'efficacité apparente la rendent particulièrement ingrate. La correction des copies peut fournir l'occasion d'une rencontre avec la réflexion de l'élève ; le corrigé confectionné en classe et par la classe relève d'une activité proprement philosophique. Encore faut-il ne pas négliger ces aspects de la correction. L'évaluation des dissertations de philosophie pose des problèmes spécifiques, liés notamment aux modalités de son enseignement. Le choix d'un programme de notions qui permettent la formulation de problèmes distingue cet enseignement d'une simple histoire de la philosophie. L'évaluation des copies intègre ainsi des critères divers dont la pondération ne peut être alors définie une fois pour toute. La notation devient affaire de jugement et de discernement, ce en quoi elle relève elle-même d'une dimension proprement philosophique. Faute d'une procédure idéale et mécanique en l'occurrence non appropriée, l'accord entre les correcteurs ne saurait être obtenu que par la discussion, sous la forme d'un « sens commun ». Ainsi se comprennent les difficultés de cette notation, la recherche de l'harmonisation des notes constituant un principe régulateur indispensable dans le cadre de l'institution.

Annexe n° 1 :

0, 1, 2, 3, 4,	Nul	Note basse, niveau insuffisant, élève faible	Le minimum requis n'est pas atteint
4, 5, 6,	Très mauvais		
6, 7,	Mauvais		
8, 9,	Un peu insuffisant mais peut se racheter par le succès à quelque autre épreuve. Tend vers la moyenne sans l'atteindre encore.		
10	Le minimum requis est à peine atteint, mais l'élève en équilibre entre le succès et l'échec n'est cependant pas rejeté. Tout juste suffisant, admis avec indulgence		
11, 12,	Passable. Ensemble assez neutre, honnête moyenne, le niveau minimum requis est atteint, sans plus.		Le minimum requis est nettement atteint, et même dépassé
12, 13,	Assez bon. Dépasse le niveau de la simple et honnête moyenne. N'est pas encore vraiment bon.	Bon, mérite une mention	
14, 15,	Bien, bon travail.		
16, et plus,	Très bien. Excellent travail		

Annexe n° 2 :

« **1 – Dés l'introduction : netteté et clarté de la problématique.**

2 – Construction du devoir, méthode.

3 – Qualité de la conceptualisation : elle est plus ou moins nette, claire ; les analyses de concepts plus ou moins approfondies, on trouve ou non des glissements de pensée d'un concept à un autre qui en est mal distingué, ou des confusions entre des concepts différents.

4 – La qualité de la réflexion sur le sujet :

4 A : le fait d'être bien entré dans le sujet, de le traiter ou bien d'en sortir plus ou moins gravement.

4 B : le niveau plus ou moins superficiel ou profond où le problème est saisi ou examiné. Limite inférieure : le vide.

4 C : le caractère plus ou moins senti du problème ; il y a des cas où l'élève le vit réellement dans sa pensée, d'autres où il ne le voit que de manière très artificielle.

4 D : originalité ou banalité de la pensée.

4 E : la réflexion critique : l'élève accepte sans réfléchir, ou bien il cherche à se faire une position vraiment réfléchie et argumentée.

5 – Cohérence (ou incohérence) de la pensée, logique ou contradictoire.**6 – Qualité des références philosophiques :**

6 A : leur intérêt, en elles-mêmes.

6 B : leur exactitude ou les erreurs faites par l'élève.

6 C : leur mise en rapport avec le problème traité.

7 – Les qualités d'expression :

7 A : clarté d'expression, ou galimatias (d'autant plus sévèrement jugé qu'il était plus prétentieux).

7 B : la netteté, opposée au vague ou à l'approximatif.

7 C : la simplicité et le bon sens, par opposition à des formulations délirantes (qui ne sont pas la même chose que le galimatias).

7 D : la densité de l'exposition, opposée au délayage, comme à une exposition nouée et pas assez explicite.

8 – Critères supplémentaires pour l'appréciation du sujet-texte :

8 A : la compréhension du texte, opposée au contre-sens.

8 B : la saisie de son enjeu philosophique.

8 C : l'avoir réellement étudié, ou en faire simplement un prétexte à bavardage. »

Article publié dans la *Revue de l'Enseignement Philosophique* n° 5 (XXXVI^e Année) A. SOURIAU

Annexe n° 3 :

La remarque d'ensemble portée sur la copie serait dédoublée : un premier paragraphe qui ressemble fort aux réponses à un Q.C.M. et qui reprend les critères usuels, rend les copies comparables, un second met en évidence les caractéristiques singulières du travail du candidat. Le caractère stéréotypé des réponses apportées permet le gain de temps indispensable à ce qui relèverait sans cela d'un doublement de la correction.

Le canevas de la remarque générale pourrait par exemple se présenter sous la forme suivante :

Le sujet est : non pris en compte, compris, entr'aperçu, problématisé, traité ;

Le plan est : inexistant, bipartite et caricatural, progressif ;

Les analyses et distinctions de concepts sont : inexistantes, nombreuses, pertinentes ;

L'argumentation est : absente : liste d'exemples, absente : litanie de lieux communs, illogique, probante, discursive ;

Les références à des auteurs sont : inexistantes, inadaptées, fautives, nombreuses ;

La langue est : fautive, correcte, élégante.