

L'Enseignement philosophique

REVUE

DE L'ASSOCIATION DES PROFESSEURS DE PHILOSOPHIE DE
L'ENSEIGNEMENT PUBLIC

Sommaire

RÉFLEXIONS SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE

| | |
|--|-----|
| Édouard AUJALEU, <i>Questions de méthodes</i> | 1 |
| Thierry RECEVEUR, <i>Un programme organiquement lié</i> | 3 |
| Gérard SCHMITT, <i>La dissertation</i> | 12 |
| Bernard FISCHER, <i>Le sujet-texte</i> | 25 |
| Jean-Bernard MAUDUIT, <i>La dissertation dans les séries techniques</i> | 34 |
| Patrick KOPP, <i>L'inquiétante étrangeté de l'intitulé du sujet de dissertation</i> | 41 |
| Francis AUBERTIN, <i>Correction, évaluation et notation de dissertation</i> | 49 |
| Françoise RAFFIN, <i>Les repères du nouveau programme</i> | 73 |
| Philippe CARDINALI, <i>La philosophie à la croisée des chemins</i> | 81 |
| André PERES, <i>L'enseignement de la philosophie dans les IUFM</i> | 96 |
| Jean-Claude PARIENTE, <i>Propositions pour la formation continue (Rapport de la Commission nationale de suivi 2002-2003)</i> | 99 |
| Bernard FISCHER, <i>Conclusion</i> | 103 |

RÉFLEXIONS SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE

QUESTIONS DE MÉTHODES

« Si l'on apprend aux hommes *comment* ils doivent penser, au lieu de continuer éternellement à leur apprendre *ce qu'*ils doivent penser, alors on prévient le malentendu. [...]

On ne peut être assez prudent dans la notification d'opinions personnelles qui ont pour objet la vie et la félicité et, en revanche, assez empressé lorsqu'il s'agit d'inculquer l'entendement humain et le doute. »

Lichtenberg

Il en va souvent des pratiques pédagogiques comme des régimes alimentaires, alors que ceux-ci sont censés s'appuyer sur des données scientifiques indiscutables qui en justifieraient les effets positifs, les développements ultérieurs du savoir et parfois la conjoncture en montrent souvent les conséquences négatives.

Mais on n'accède guère à la philosophie, comme en religion, par une conversion soudaine : pour apprendre à l'élève à philosopher le professeur doit savoir construire un cours cohérent¹, être capable de choisir des exemples pertinents, de repérer des textes adaptés, d'être attentif aux obstacles qui empêchent les élèves d'accéder à l'auto-réflexion (relativisme naïf, fausses évidences, préjugés culturels...), de construire des exercices qui permettent à l'élève d'analyser des problèmes et d'argumenter. Mais si on n'est pas spontanément pédagogue, la connaissance des doctrines pédagogiques ne garantit pas pour autant la réussite de l'« acte » d'enseigner ; c'est une question de méthodes. L'APPEP a voulu être utile aux professeurs en leur donnant librement la parole pour réfléchir à leur propre pratique.

¹ Voir l'article de T. Receveur

Toutefois, le lecteur ne trouvera pas dans ce numéro un discours de la méthode pédagogique universelle, parce qu'il n'y a pas de méthode philosophique antérieure à l'exercice même de la pensée philosophique. On ne peut qu'artificiellement séparer la méthode du contenu et si la méthode est nécessaire, elle ne saurait suffire à pallier les difficultés de notre enseignement. Comme l'écrit G. Schmitt : « on ne saurait tout ramener à des méthodes : là est l'échec du pédagogisme. » Pour poser un problème et en saisir le sens et les enjeux, une culture philosophique est nécessaire – et donc, un cours de philosophie, c'est-à-dire ce moment où professeur et élèves s'emparent de textes et de concepts empruntés à un corpus pour élaborer une réflexion. Derrière la diversité des interventions de ce numéro, c'est ce même souci qui est affiché ; ainsi J.B. Mauduit écrit qu'« aucune méthodologie n'est formelle, étrangère à tout contenu de réflexion, tout simplement parce que ce qu'on appelle *forme* d'un raisonnement, d'une démarche intellectuelle, est, en réalité, la matière d'une assertion. » et F. Raffin, à propos des repères : « Un outil n'est véritablement un outil que pour celui qui sait s'en servir, et tout est dans l'apprentissage de cette mise en mouvement. Un concept ou une distinction conceptuelle ne sont des outils pour la pensée que si la pensée les met en œuvre et en mouvement. »

Un cours « réussi » devrait être la production commune de l'élève et du professeur. Il ne s'agit pas de s'adapter à l'élève au sens où on renoncerait aux exigences philosophiques, mais de construire ensemble une réflexion en étant attentif aux blocages, aux incompréhensions, aux malentendus et aux demandes. La difficulté réside ici dans le fait que l'élève doit être considéré, à la fois, comme un sujet pensant, mais aussi comme un individu à qui il faut enseigner la philosophie qu'il n'a jamais pratiquée – ce qui ne va pas sans une certaine discipline et une rigueur dans les exercices « scolaires » qui peuvent parfois désenchanter ceux qui s'attendaient aux épanchements existentiels.

La philosophie est une discipline difficile et exigeante ? On ne le nie pas ! Mais est-ce une solution – de facilité ? – de renoncer à l'apprentissage des exercices les plus formateurs ? Si nous nous penchons encore sur la dissertation et l'explication de texte, ce n'est pas par un quelconque passéisme rétrograde mais pour montrer qu'ils restent de bons moyens pour analyser un problème, conduire sa pensée avec progression en argumentant ses propositions.

Mais leur apprentissage demande du temps et de la méthode, et ce n'est pas avec des horaires si faibles qu'on peut raisonnablement espérer y arriver. Si la République estime encore que la philosophie est un élément essentiel de la culture d'un homme libre, elle doit donner à son enseignement les moyens nécessaires à sa réussite.

Il me faut remercier chaleureusement Bernard Fischer qui a coordonné ce numéro de la revue et tous les collègues qui ont bien voulu donner leur temps et leur réflexion à cette œuvre commune.

Le 6 février 2004
Edouard AUJALEU
Président de l'APPEP

UN PROGRAMME ORGANIQUEMENT LIÉ

Thierry RECEVEUR
Lycée Claude Gellée – Épinal

Il peut sembler difficile, pour ne pas dire impossible, de donner un sens précis à un programme, en vue d'organiser un ensemble de cours, sans se prononcer, dans le même temps, sur l'idée que l'on défend de sa discipline. Cette question est pourtant très souvent reléguée au seul niveau du débat pédagogique, comme si, une fois les grandes lignes fixées, l'essentiel était de se concentrer, sans état d'âme, sur la seule stratégie didactique. En fait, loin de réduire comme on le prétend l'autonomie de l'enseignant, le programme le place au contraire au cœur même du système éducatif, puisqu'il n'a de son sens qu'en fonction des choix de celui-ci. La philosophie le vérifie tout particulièrement, mais avant d'y revenir, il sera utile de rappeler quelques principes.

Le programme scolaire est censé exposer à l'avance les principales orientations thématiques, le nombre et le type de connaissances d'un cycle d'étude particulier. Ce texte officiel s'énonce dans le cadre d'un contrat plus ou moins explicite entre l'Institution et l'enseignant. La première ordonne, ou, plus exactement, recommande expressément ; le second s'engage à lui donner satisfaction. L'accès des élèves au niveau requis, l'obtention éventuelle d'un diplôme, donnent une finalité dernière à cet accord. Conçu pour éviter, autant que possible, les dérives de l'arbitraire, un programme oriente une discipline, garantit sa cohérence, et assure l'égalité des candidats en situation d'examen.

Tous les professeurs savent cela, mais ces dispositions raisonnables ne font jamais l'unanimité. Comme on pouvait s'y attendre, le programme reste sujet à controverse. On dénonce alors l'esprit frondeur d'un monde enseignant traditionnellement divisé, et peu enclin à se plier, sans rechigner, aux recommandations ministérielles, mais on se trompe sur le sens des revendications. La dimension quelque peu coercitive du programme passe souvent pour une question secondaire. Ce guide incontournable déçoit plutôt par les multiples incertitudes qui l'entourent. Parmi elles, le problème du choix des moyens en vue d'atteindre des objectifs précis semble se poser d'une manière récurrente. Lorsqu'il est abordé, le ton change, la prescription cède la place à la suggestion. L'accent porte désormais sur la liberté de l'enseignant dans la conduite du cours ; lui seul (et dans quelle solitude !) doit concilier les exigences du programme avec la singularité des situations qui lui sont soumises. La tentation est alors

grande d'opter discrètement pour un « juste milieu » entre le *souhaitable* et le *réalisable*, entre le respect dû à l'institution et le pragmatisme exigé par l'urgence du moment. Une telle attitude n'est pourtant pas sans risque : outre qu'elle compromet l'esprit même du contrat, elle renoue délibérément avec l'arbitraire qu'on prétendait bannir. En fait, il s'agit plutôt d'éviter le chemin du « juste milieu » qui non seulement « *ne mène pas à Rome* », pour reprendre Adorno, mais compromet l'unité de la discipline enseignée, en accréditant l'idée d'un programme à « géométrie variable... » Or sur ce point, le professeur semble davantage livré à lui-même, qu'autorisé à faire bon usage de sa liberté à travers les méandres des prescriptions.

On touche là, semble-t-il, aux limites du programme officiel. Notre propos n'est pourtant pas de remettre en cause son importance : s'il ne prescrit pas davantage, c'est parce qu'il admet, en filigrane, l'extrême hétérogénéité des situations. Pour y faire face, l'initiative professorale ne peut être tolérée comme un « mal nécessaire », mais au contraire fortement sollicitée. Un programme n'est pas un plan et ne saurait le devenir ; s'il prévoyait tout, ce serait au détriment de la réalité des conditions d'enseignement en les niant, purement et simplement, dans un entêtement dogmatique. Si toute licence, à l'opposé, était accordée aux professeurs, à quoi pourrait-il bien servir ? Aussi évolue-t-il comme un funambule entre la liberté réaffirmée du corps enseignant et les directives qui en limitent l'expression : son statut est nécessairement ambigu.

Ce qui est vrai en règle générale l'est aussi, bien entendu, pour la philosophie. Mais le rapport difficile qu'entretient un enseignant avec le programme officiel acquiert ici une toute autre dimension. D'un côté le Texte de mai 2003 (si on prend l'exemple des classes littéraires) dresse une liste définitive de trente-quatre notions qui toutes doivent être « *examinées* ». Le caractère autoritaire du programme s'impose d'abord sans conteste : il s'agit moins de « philosopher » que de préparer toutes ses classes aux épreuves finales du baccalauréat. D'un autre côté, l'autonomie professorale ne fait aucun doute, dans la compréhension des notions (qui n'offrent qu'*un cadre pour l'apprentissage de la réflexion philosophique*) puis dans la manière de les ordonner, c'est à dire de les penser organiquement. Or ce point mérite d'être souligné : tandis que l'enseignant, pour le sens commun, incarne la maîtrise de l'outil pédagogique, on attend d'abord du professeur de philosophie une appropriation complète des notions du programme.

Comment pourrait-il du reste agir autrement ? Comme telles, les « directives » ministérielles exprimées par des notions ne lui disent rien, ou peu de choses. Avant même qu'il assume le risque de penser sans l'institution, voire contre elle, risque inhérent à toute réflexion philosophique digne de ce nom, il sait qu'il lui faudra donner un sens à ce qu'elle prescrit ! C'est dans cet effort paradoxal qu'il justifie aussi bien une manière d'enseigner sa discipline que de la concevoir. La question du programme reste au premier chef, alors même qu'on croit l'occulter en la posant dans le seul domaine pédagogique, une question de philosophie.

A travers ce travail essentiel, le professeur doit éprouver l'originalité de sa démarche avant de la justifier, le cas échéant, devant ses élèves. Face aux propositions du programme, il n'a d'autre solution que celle de les soumettre à un véritable interrogatoire en vue de dégager des questions pertinentes, des axes de recherches, des synthèses provisoires. Un auteur cité dans un cours, par exemple, avec les explications qui précisent une fois pour toutes le sens de sa doctrine, pourra être « convoqué » ultérieurement sans recourir à de telles démonstrations. L'opportunité d'un tel développement s'apprécie dans une véritable stratégie aussi bien théorique que didactique. En élaborant celle-ci, il faut comprendre au sein d'un même mouvement chaque proposition spécifique du programme, et sa place dans l'ensemble du cours.

On retrouve une démarche analogue dès qu'il s'agit de définir une notion, de lui donner un sens à partir des problèmes qu'elle engendre. Une sélection semble inévitable entre ce qui mérite d'être dit, ce qui peut être tu, ce qui devra être traité ultérieurement. Plusieurs options sont possibles, comme le confirment les nombreux auteurs au programme qu'il faut savoir intégrer, sans trahir, dans une logique qui ne sera pas nécessairement la leur. Des choix s'imposent aussi en fonction des modalités de l'examen, dans ce domaine, la liberté de l'enseignant n'est pas absolue, elle s'exprime en tenant compte de différentes contraintes. Les exigences des épreuves écrites, en premier lieu, qu'il s'agisse de la dissertation ou de l'explication de texte, ont leurs règles. Même si l'élève est censé profiter de cette occasion pour exercer son jugement, l'examen se prépare à travers un cadre strictement scolaire (élaboration d'un problème, transition, clarté du propos, utilisation des références, temps limité, etc.) La philosophie elle-même, et ce point est souligné par le nouveau programme, ne peut faire abstraction des autres matières (on insiste beaucoup sur l'apport théorique de celles-ci, abstraction faite des états d'âme de nos collègues, péchant sans aucun doute par excès de modestie...). Nous avons certes tous usé du droit de nous inscrire en rupture avec elles, et nombreux sont ceux qui reconnaissent, au terme de leurs études secondaires, que la nouveauté de la philosophie a été pour eux comme un ballon d'oxygène. Même si cela reste vrai, et, avouons-le, tout est mis en œuvre pour qu'il en soit ainsi, il n'est pas sûr que la majorité des élèves perçoive d'emblée l'exception philosophique. En ce sens, la connaissance de ce qu'ils font par ailleurs, (notamment en lettres), des méthodes qui leur sont prescrites (l'enseignement de la dissertation selon le professeur d'Histoire Géographie, de Sciences économiques ou de Lettres...), le volume horaire imparti, la place de la philosophie dans l'emploi du temps, sont autant de facteurs qui relativisent, dans les faits, la liberté d'un enseignant. Cependant, dans tous les cas de figure, ces différents points ne sont pas de nature à contrarier une initiative personnelle. Disons plutôt qu'ils lui donnent l'occasion de restreindre le champ de ses investigations, d'éviter toute dispersion, en vue de donner une cohérence dernière à ce qui est fait.

Ainsi le travail d'appropriation des notions, même encadré par différents facteurs, reste-t-il l'acte premier et essentiel du professeur de philosophie. Dans cette perspective, le texte officiel exige que toutes les notions soient comprises dans un ensemble cohérent, structuré, soudé par « *des liens organiques de dépendance et d'association* ». Il propose à cette fin (mais ne l'impose pas) une première orientation qui n'est pas sans rappeler, chacun l'aura remarqué, le programme de 1973. Une première colonne présente cinq notions « génériques » (*le sujet, la culture, la raison et le réel, la politique, la morale*), et renvoie à une seconde colonne qui donne la liste des notions associées à celles-ci (*la raison et le réel*, par exemple, correspond ainsi à *théorie et expérience, la démonstration, l'interprétation, le vivant, la matière et l'esprit, la vérité*). L'ordre peut déplaire, les notions « génériques » sont peut-être discutables, les regroupements dans la colonne de gauche surprennent parfois : la question essentielle n'est pas là, tant qu'est reconnu le droit de modifier l'ensemble au profit d'une autre structure. Dans tous les cas, quelle que soit l'option choisie, on ne saurait se contenter de suivre un ordre sans se soucier de lui donner explicitement un fondement légitime.

Est-ce à dire qu'un programme notionnel ne peut se concevoir qu'organiquement lié, sous la forme d'un ensemble cohérent d'éléments – certes distincts par leur définition – mais complémentaires quant à la réflexion qu'ils suscitent, comme autant de portes différentes qui débouchent sur un même lieu ?

Les arguments ne manquent pas chez ceux qui demeurent réfractaires à ce type d'orientation des cours. Une longue pratique de la réalité enseignante laisse entendre qu'il est plus facile de suivre les notions dans l'organisation suggérée, plutôt que de perturber celle-ci sans avoir le temps de la reconstruire réellement. Soyons honnêtes, si le désir de penser organiquement un ensemble de trente-quatre notions est louable, et philosophiquement remarquable, l'immensité de la tâche risque d'en décourager plus d'un. Certes, la justification d'une cohérence globale par le biais de transitions clairement affichées, n'équivaut tout de même pas à repenser la philosophie dans sa totalité. Mais l'exercice est loin d'être anodin. A vouloir coûte que coûte relier ce qui ne saurait l'être qu'au terme d'une longue pratique des notions, on donne l'image d'une structure superficielle et arbitraire, qui fait plus de tort à la discipline que la poursuite scolaire des propositions du programme. Ou alors s'en remet-on à un modèle type, chassant une attitude excessivement conformiste par ce qui, à terme, apparaîtra bientôt comme un autre conformisme...

Refuser de se laisser emprisonner dans les mailles d'un programme organiquement lié s'explique aussi par la volonté de ne pas penser le cours de philosophie en situation d'urgence. Le nombre des notions effraie, le temps qui leur sera consacré peut paraître dérisoire et laisse le sentiment d'un vague bachotage s'il faut toutes les passer en revue. Pour éviter d'en arriver là, il peut sembler plus réaliste de limiter les ambitions du programme, en se concentrant sur l'essentiel. De récents débats rappellent toutefois qu'il est pratiquement impossible d'accorder les esprits en vue d'établir une hiérarchie entre les notions. Gardons-nous d'ouvrir la boîte de Pandore, mais reconnaissons qu'en absence de consensus, seule la fréquence de certaines thématiques proposées au baccalauréat donne une réponse, certes peu glorieuse, à cette question. Lorsqu'une section éprouve de grosses difficultés pour suivre un cours – le cas n'est plus exceptionnel – nous savons bien que la préparation de l'examen et la pratique de la philosophie, qui normalement vont de pair, s'accordent difficilement. Mais en sélectionnant les notions de la sorte, non seulement l'urgence initialement décrite cède le pas à un autre type d'urgence, mais sous couvert d'efficacité, on réduit en fait l'apprentissage réel de la réflexion autonome.

Dès lors, un cours centré sur la *conscience* par exemple, traité avec le souci d'être le plus complet possible, peut fort bien occuper la moitié d'un trimestre. Certains soutiendront, non sans vérité, qu'une réflexion menée ainsi jusqu'à son terme vaut mieux qu'un enchaînement continu de thématiques qui ne laisseront pas grand chose dans les esprits. Les élèves eux-mêmes, peu habitués à entendre la moindre justification d'un programme, trouvent normal qu'un professeur respecte scrupuleusement ce qu'on lui demande de faire. Pour peu qu'ils aient une connaissance du texte officiel, le cours suffit, à leurs yeux, à relier tous les thèmes qu'il aborde : il s'agit toujours de philosophie ! Que l'on passe de l'*inconscient* au *désir*, on reste toujours dans une même démarche principalement identifiée par sa manière de poser un problème. Cela facilite du reste leurs révisions dans l'élaboration des incontournables « fiches de lecture ». Lier organiquement les notions, dans cette ambiance purement scolaire, ne fait qu'accroître leurs difficultés. Beaucoup saisissent mal les contours théoriques des concepts, comment sauraient-ils réinvestir, dans une réflexion autonome, ce qu'ils ne cernent qu'à grand peine ?

Si l'argument se défend, il faut bien souligner qu'il s'inscrit désormais contre les directives du nouveau programme qui, rappelons-le, exige que toutes les notions soient examinées et liées entre elles. Alors même qu'il propose d'enseigner la philosophie sous la forme éclatée des notions, laissant penser qu'on évite ainsi l'enfermement doctrinal, ou l'esprit de système, ou même encore le recours automatique à l'histoire de la pensée, le Texte officiel n'assume pas jusqu'au bout un

tel éclatement. « *Les notions retenues doivent constituer un ensemble suffisamment cohérent et homogène pour que leur traitement fasse toujours ressortir leurs liens organiques de dépendance et d'association* ». Le cours ne saurait donc voguer entre les notions comme d'un îlot à l'autre, au gré de la fantaisie du professeur. L'élève est invité à entrer au sein même du débat philosophique, dans ses implications et ses ramifications multiples.

On nous accordera qu'une telle position ne relève pas des dérives du « pédagogisme ». Concevoir un programme organiquement lié, nous l'avons dit, peut passer pour une véritable gageure. Il est beaucoup plus facile d'opter pour la solution précédente. S'il faut avant tout « *favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement et lui offrir une culture philosophique initiale* », le contenu d'un programme doit être pour le moins en accord étroit avec ses ambitions. En conséquence, « *l'exercice réfléchi du jugement* » ne prend un sens que si l'élève comprend les notions comme autant de moyens pour constituer sa propre pensée. Cette prise de conscience exige un minimum de temps. Influencé par la pratique d'une longue scolarité, l'élève de terminale croit parfois qu'il suffit « d'assimiler » une notion, et que les exercices proposés ne sont qu'un moyen de la « restituer ». Il ne réalise pas d'emblée que le cours de philosophie atteint son objectif, au contraire, lorsqu'il disparaît derrière la pensée qu'il a suscitée. En prenant la parole aussi bien qu'en s'exprimant par écrit, il doit être capable de justifier sa propre réflexion. Or c'est précisément ce que tente de montrer un programme organiquement lié. Le professeur offre, par ses cours, l'exemple d'une réflexion autonome qui s'appuie sur les notions qu'elle présente. Dans cette épreuve, elle saisit l'occasion d'affermir sa cohérence en prenant véritablement conscience de sa richesse comme de ses limites.

Même ceux qui prétendent traiter les notions telles que le texte les présente, au mépris de toute transition, ne peuvent manquer de convenir que la frontière toute théorique séparant les unes des autres est parfois ténue. Aussi doivent-ils délimiter le cadre conceptuel de ces dernières, avec le souci constant de ne pas empiéter sur les suivantes, au risque de multiples répétitions. Sous cet angle, un programme « notionnel » reste encore pensé, bien que les intéressés s'en défendent, dans un ensemble plus vaste qui relativise fortement l'absence apparente de liens théoriques. D'ailleurs, comme connaissance à la fois première et abstraite, la notion ne saurait être comprise au mépris de celles qui la précèdent ou la suivent : en la définissant par ce qu'elle n'est pas, on doit bien la situer par rapport aux autres. Les cours eux-mêmes utilisent différents auteurs qui, la plupart du temps, ne l'ont pensée qu'au sein de leur propre système. Notons enfin, pour rejoindre le plan strictement scolaire, que les sujets du baccalauréat associent volontiers plusieurs notions dans une même question, ils n'exigent pas un traitement indépendant de celles-ci. En ce sens, qu'on en ait conscience ou pas, accepter un programme notionnel oblige à le penser organiquement.

Le fait que toutes les propositions du texte soient nécessairement imbriquées les unes dans les autres à travers des liens clairement exposés, montre donc la réalité de la réflexion philosophique. Il est vrai que celle-ci n'est pas et ne peut être simple. Mais nous savons combien l'analyse d'une thèse épurée de ses principales difficultés la trahit inévitablement. Le refus, chez certains élèves, d'étudier une notion autrement que sous la forme d'un exposé indépendant et autosuffisant, apparaît comme symptomatique d'un grave malentendu sur la philosophie elle-même. On refuse les transitions entre les cours parce que l'on croit déceler, dans cette pratique, non pas un effort de synthèse, mais au mieux un système trop complexe, au pire une extrême confusion. Contre l'esprit qui l'anime, la philosophie est ainsi ravalée au seul rang

d'une matière à examen, et l'on veut qu'elle en prenne sincèrement la forme, au lieu de compliquer la tâche des lycéens...

Cela ne veut pas dire que toutes les notions doivent nécessairement prendre une place définitive et inamovible dans une structure rigide, à l'instar des mots d'une longue phrase. Confondre un programme organiquement lié avec un système serait une erreur. Dans ce dernier cas, chaque thème abordé constitue un moment, une étape de la réflexion qui ne prend tout son sens qu'à la fin du processus. Ici, en revanche, la présentation de chaque notion maintient sa spécificité, mais elle ajoute qu'elle ne constitue pas pour cela un élément indépendant. Nous restons dans une logique de cohérence spatiale qui ne vise a priori aucun but précis. L'attention portée aux transitions entre les différentes orientations du cours, montre explicitement qu'elles auraient pu être tout autres, et que la valeur de la réflexion ne repose pas tant sur ces liens particuliers, que sur la volonté de justifier une démarche. Défricher un sentier de la pensée n'est pas la même chose que parcourir un chemin tout tracé. C'est pourquoi un programme organiquement lié garde nécessairement une dimension polémique. Il implique une conception apparemment plus dynamique du cours de philosophie, plus soucieuse de défendre la cohérence d'une approche des notions, au lieu de les présenter successivement, mais il a aussi des défauts...

Avant d'y revenir, laissons-lui quelques chances. Pour concevoir toute une année scolaire dans la perspective qu'il défend, il faut une proximité de fait entre les éléments à relier. Or le programme actuel, en accord étroit avec le précédent, ne cache en rien ce point commun : les notions renvoient toutes, en dernière instance, à l'exception humaine et sollicitent, peu ou prou, tous les aspects de sa raison. On ne s'en étonnera pas, c'est de l'homme qu'il s'agit, de l'homme qui essaie de comprendre ce qu'il est et ce qu'il fait. Pourquoi ne pas partir de cette évidence ? Différentes approches sont alors possibles, nous ne proposons pas ici de les passer toutes en revue. Limitons-nous à deux exemples types qui présentent chacun une conception du programme organiquement lié.

La première est relativement classique. Elle ne prétend pas incarner l'esprit même de ce dernier, mais elle y revient en réalité. Elle consiste à étudier, dès le début de l'année, une notion dans toutes ses implications, avec le souci de ne rien omettre. Une méthode complète d'analyse est ainsi proposée aux élèves qui servira ensuite d'introduction aux autres notions (conçues comme des satellites de la première) et de point de repère. La *conscience* (intégrée aujourd'hui dans un ensemble plus vaste lié au *sujet*) a longtemps joué ce rôle, d'autant plus aisément qu'elle suivait le cours d'introduction à la philosophie : on reliait de la sorte l'émergence historique d'une pensée originale à la découverte du sujet conscient. En pareil cas, l'ordre des notions suit grosso modo le programme officiel, tout est orienté cependant par les premières leçons et ne prend son sens que par rapport à elles. « L'organiquement lié » doit donc se construire ici sur la base d'une notion suffisamment importante pour assumer une telle fonction. C'est elle qui autorise par avance sa mise en place, dans une sorte d'extrapolation de ses contenus, puisque les principaux axes de recherche qu'elle définit lui serviront de fil conducteur. Plusieurs notions peuvent remplir cet office, comme la *culture*, la *raison et le réel* ou le *langage* par exemple (mais on quitte avec lui la colonne réservée aux thèmes génériques) : dans tous les cas cités, l'ordre complet du programme doit être reformulé. Malgré cela, et dans une certaine indifférence vis-à-vis de sa place officielle (elle n'échappe pas non plus à la « colonne de droite »), la *conscience* se taille toujours la part du lion. L'influence des directives de 1973 n'y est sans doute pas étrangère, mais il faut aussi reconnaître, en dépit de la

banalité d'un tel constat, que chaque notion implique la *conscience* d'une manière ou d'une autre : pourquoi s'échiner à rechercher ailleurs ce qui s'offre comme une évidence ?

Étant donné qu'une seule définition ne saurait cerner tous les aspects d'une notion, le cours aura le souci d'exposer les principales orientations théoriques de celle qu'il choisit comme référence. Elle prend alors une importance démesurée au regard des suivantes, au point parfois de manquer, paradoxalement, de cohésion. Du coup, si l'approche des autres points du programme se trouve facilitée, c'est au détriment de la spécificité des notions. Inféodées en effet aux axes de recherche antérieurement définis, leur valeur propre n'a plus guère de signification. En gardant le modèle du cours centré sur la *conscience*, nous voyons bien, par son importance, qu'il ne laisse guère aux notions suivantes, que la possibilité de confirmer ses positions initiales ou de les contester. Mais dans les deux cas, toutes doivent être pensées par rapport à lui : il est pratiquement impossible dans cette logique, sans perdre de vue la volonté de lier organiquement le programme, de les poser en toute indépendance. Qu'il s'agisse du cogito cartésien, des affirmations de la phénoménologie sur l'immédiateté de soi, des autres, et du monde, ou de l'empirisme d'un Locke par exemple, invoqué pour relativiser, au nom de l'intériorité, la toute puissance d'une conscience/sujet, (sans omettre le travail de Bergson, la conscience de classe chez Marx, les limites de la conscience selon Freud, etc.) des doctrines essentielles sont posées, des voies divergentes sont justifiées dans le but d'être réaffirmées par la suite. On ne peut ici clore une analyse comme on referme un livre. Une année ne suffit pas toujours pour achever un tel travail. L'élève y trouve pourtant son compte car il peut se fier à cette « notion/référence » qui agit ici comme un point de repère rassurant. Cela dit, l'omniprésence d'un thème « central » peut aussi susciter une lassitude précoce, sans oublier qu'elle laisse un réel sentiment d'insatisfaction quant au sort réservé à toutes les autres notions.

La seconde solution se propose, elle aussi, de travailler au sein même du programme : l'ordre des notions est simplement modifié selon une logique que l'on juge plus adaptée à sa manière d'enseigner. Il y a ici quelque chose de rassurant parce que l'on change une structure en fonction de ce que l'on est, mais on ne la conteste pas fondamentalement. En partant par exemple de ce que l'homme fait (la *culture*), on s'interroge sur ce qu'il est (le *sujet*) en vue de comprendre ses actes (la *morale*, la *politique*). La *raison* et le *réel* (dans une position évidemment contestable) ferment la marche d'un cours qui pourra s'achever en apothéose avec la *vérité*. Cette pratique n'évitera pas les répétitions ni même les redondances, mais ce reproche s'adresse tout autant et peut-être davantage à ceux qui suivent l'ordre des notions sans se préoccuper de le justifier (la *conscience*, la *raison*, le *sujet*, pour ne citer qu'eux, se conçoivent plus facilement dans le cadre d'un programme organiquement lié).

Le modèle aristotélicien inspire largement cette manière de procéder. On peut d'ailleurs en donner une variante simplifiée. L'ensemble du cours est en fait conçu en fonction des facultés de l'homme, entendu comme être raisonnable doué de langage articulé. Il s'ordonne alors en trois grandes parties. Il sera d'abord question de la « faculté théorique », expression directe de la notion générique intitulée *la raison et le réel* (*Théorie et expérience, la démonstration, l'interprétation, le vivant, la matière et l'esprit, la vérité*). Puis la « faculté pratique » prendra le relais, dans le cadre d'un « agir immanent » censé renvoyer à la *morale* (la *liberté, le devoir, le bonheur*) et la *politique* (la *société, la justice et le droit, l'État*). Le propos s'achèvera avec « l'agir transitif » exprimé par la « faculté poétique » que nous pouvons retrouver par le biais de la *culture* (*Le langage, l'art, le travail et la technique*).

Mais de nombreux problèmes se posent inmanquablement. Nous n'en dresserons pas une liste exhaustive. Où « placer », par exemple, la *religion* et l'*histoire* ? La première ne dénoterait pas au sein de la « faculté pratique », il en va de même pour la seconde avec la « faculté théorique ». En étudiant le *travail* et la *technique* dans le cadre de la « faculté poétique », on s'interdit par avance d'aborder les nombreux conflits qu'ils colportent et qui relèvent plutôt de la « faculté pratique ». S'il faut comprendre la *conscience* dans l'optique de la « faculté théorique », elle risque fort de disparaître au seul profit du *sujet*, dans une étude nécessairement contestable. Et que dire de l'*inconscient* ? Ce modèle n'est donc guère plus satisfaisant que ceux qui précèdent.

Finalement, si une thématique dominante, dans le premier cas, a le mérite de donner un sens au Texte officiel dans son ensemble, et de justifier véritablement une cohérence de fond, elle a également ses limites. La notion « phare » à partir de laquelle tous les éléments du programme sont appelés à se construire, réduit considérablement la richesse potentielle de ces derniers. Que la philosophie, pour nos élèves, se confonde essentiellement avec l'exercice d'une conscience réfléchie par exemple n'a en soi rien de scandaleux. Certaines conditions d'enseignement difficiles suggèrent même qu'il serait sage de s'en contenter, mais on peut alors s'interroger sur l'utilité des trente-quatre notions du programme... Dans les autres exemples, l'organisation proposée à partir des facultés de l'homme, compte tenu du nombre et de la variété des éléments à intégrer dans un même discours fondamental, nous déçoit à son tour. On tente en fait l'impossible et on aboutit, sans toujours l'admettre, à la solution du moindre mal, en laissant de côté plusieurs notions arbitrairement renvoyées aux oubliettes, ou condamnées à jouer les rôles secondaires.

On l'aura compris, un programme organiquement lié ne peut jamais l'emporter sur tous les tableaux, et même s'il évite les pièges du système, il se voit contraint de définir les notions dans la seule optique de la cohérence qu'il défend. Le Texte officiel ne trouvera pas ce qu'il cherche s'il exige la mise en place de « liens organiques » au sens absolu de ce terme. Ce travail est titanesque, et à supposer qu'il puisse être mené jusqu'à son terme, comment pourrait-il être compris par des élèves de terminale ?

Entre le refus pur et simple de donner une cohérence à ses cours et la volonté de les structurer organiquement, attitudes tout autant critiquables, existe-t-il encore une place pour respecter le programme sans détruire l'esprit qui l'anime ? Sauf à vouloir opter pour un « juste milieu » qui, décidément, s'offre toujours comme solution à ceux qui n'en ont pas, il nous faut en réalité poser le problème autrement. Toutes les notions doivent être examinées, il n'est donc pas question, a priori, de négliger leur spécificité, ni de faire une simple allusion à celles-ci, ce serait pire que de ne pas en parler. Mais d'un autre côté, des liens organiques de dépendance et d'association doivent être tissés entre elles. Comme nous avons montré qu'un programme vraiment pensé organiquement trahissait inévitablement le premier point, nous devons relier ces différentes notions sans pour autant prétendre à une cohérence de fond. Mais alors quel est le sens de ces liens ? Nous invite-t-on ici à un simple exercice de rhétorique ?

Il ne le semble pas. Nous assurons davantage une correspondance, un passage entre elles que des liens d'implication. Pourquoi s'étonner ? L'étude précise d'une notion procède de même. Prenons l'exemple de la *liberté* : chacun sait qu'on l'aborde différemment selon une optique métaphysique, individuelle ou politique. Essaie-t-on toujours de comprendre ces trois approches en un seul et même discours ? C'est sans doute possible, et le professeur qui parvient à un tel résultat peut s'en féliciter sur le plan philosophique. Mais est-ce souhaitable ? Lui demande-t-on vraiment cela ? Le cours ne doit-il pas au contraire les maintenir dans leur spécificité, pour la simple et

bonne raison qu'elles ne disent pas la même chose. Cela dit, les passages qui sont établis entre elles, à cette occasion, assurent une certaine cohésion, seulement elle n'est pas et ne veut pas être d'essence systématique.

Après tout, c'est ainsi que procède la réflexion : elle ne conçoit pas d'abord un plan avant de poser ensuite un certain nombre de questions. C'est plutôt dans le cadre de ce questionnement, et avec le souci de justifier ce qu'elle fait, qu'elle invente la logique de sa démarche. L'élève ne doit pas avoir le sentiment que le cours ignore les transitions, qu'il s'autorise en toute impunité à passer « du coq à l'âne » ; cela s'entend. Mais ce serait le tromper que de le laisser croire que la pensée suit toujours une ligne clairement définie. La plupart des notions renvoient à la *conscience*, mais aussi à la *culture*, à la *politique*, à la *morale* ou à la *raison*. Peu importe alors par laquelle commencer, il faut comprendre qu'elle exprime avant tout une seule et même réalité : celle d'une pensée en acte. Cette dernière n'est pas une ligne droite que l'on parcourt avec le seul souci de la direction. Elle est protéiforme, imprévisible, rigoureuse et libre. Un élève doit finir par admettre que l'ordre choisi par l'enseignant n'est pas une fin en soi. Il peut très bien en proposer un autre s'il se donne les moyens de légitimer son choix. L'essentiel est d'apprendre à penser, or tout ordre y suffit, à la seule condition qu'il y en ait un.

En agissant de la sorte, c'est-à-dire en maintenant la valeur propre de chaque notion, le cours de philosophie prend certainement des risques au niveau de sa cohérence globale : pourquoi le nier ? Mais, répétons-le, ce facteur est inséparable de la pensée elle-même. Des liens sont parfois évidents, d'autres plus discutables ou franchement contestables : ils ne s'apprécient en dernier lieu qu'en référence au problème posé. Si l'exercice n'est pas faussé d'avance, ce dernier garde toujours une dimension imprévisible. Aussi l'important n'est pas ce qu'expriment fondamentalement les transitions, mais la valeur de celles-ci par rapport à la recherche menée.

Dans cette perspective, chaque notion se conçoit à partir des différentes approches qu'elle implique, et c'est d'ailleurs dans la nébuleuse de définitions qui l'entourent que les autres notions sont potentiellement présentes ou explicitement citées. La question des liens se pose donc en ces termes : tout élément du programme est en quelque sorte présent dans les autres ; l'étudier n'est qu'un moyen de reprendre une nouvelle fois l'exercice de la pensée à travers la multiplicité des situations qu'elle rencontre. En somme, tout se joue déjà dans un programme organiquement lié puisque les notions expriment, plus ou moins directement, leurs implications mutuelles, mais sans arrière-pensée systématique, sans quoi l'exercice même de la réflexion libre ne serait plus qu'un leurre.

LA DISSERTATION

Gérard SCHMITT
Lycée Frédéric Chopin, Nancy & INRP

LA DISSERTATION PHILOSOPHIQUE MENACÉE

Y a-t-il encore une vie pour la dissertation ?

La dissertation est un exercice en voie de disparition. Dans toutes les disciplines, à l'exception de la philosophie, elle a été sinon liquidée du moins réduite à la portion congrue. Il n'y a plus guère qu'en philosophie qu'elle subsiste au baccalauréat, où très paradoxalement une belle place lui est faite, en tout cas en apparence, puisqu'elle y règne de manière absolue ou quasi absolue. On pourrait dire en effet que l'épreuve du baccalauréat consiste en trois dissertations au choix, si on veut bien considérer que l'étude de texte ne représente pas un exercice à part et qu'elle mérite toujours l'appellation de « dissertation sur texte » qui lui a été donnée par l'Équipe de l'INRP¹.

Il semble que la dissertation fasse l'unanimité chez les professeurs de philosophie. Les vifs débats, les affrontements qui ont eu lieu parmi eux n'ont pas concerné l'existence même de la dissertation. Les partisans du G.E.P.S. Renaut se félicitaient que l'exercice et les modalités de son apprentissage aient été inscrits au programme. Certes, la tendance à réduire la dissertation à un exercice d'argumentation et à instaurer une pédagogie officielle par le biais des « recommandations » a suscité, comme on le sait, des inquiétudes et une opposition fortes. Il n'empêche que, si des divergences existent sur la nature de l'exercice et sur la manière de faire travailler les élèves, tout le monde paraît d'accord sur le fait que la dissertation soit l'exercice essentiel, du moins principal, de l'enseignement philosophique.

La situation ne laisse pas cependant d'être inquiétante. Il faut bien reconnaître que l'unanimité que nous avons évoquée est surtout de façade et que la façade présente des lézardes : à lire ce qui se publie de tel ou tel côté, il semble même que, la question du programme étant, comme on sait, réglée pour un certain nombre d'années, la dissertation soit en train de devenir le nouveau champ de bataille.

Ces mises en cause de la dissertation ne relèvent pas seulement d'un repli tactique de la part de certains de nos collègues qui entendent continuer leur combat. Elles s'alimentent aussi à des aspects très préoccupants de la réalité de notre enseignement. Dans les conditions actuelles et pour beaucoup de collègues, la

1. *La lecture philosophique. La dissertation sur texte.* Coordonné par Françoise Raffin, 1995, INRP, CNDP & Hachette Éducation.

dissertation a cessé d'être quelque chose qui va de soi. Il faut être sensible à un changement qui s'est opéré très vite, en quelques années. Les élèves nous arrivent quasiment sans aucune préparation : il faut donc tout leur apprendre, dans l'urgence, à cause de la proximité de l'examen, et dans des conditions parfois dégradées du fait d'un horaire réduit, comme c'est bien souvent le cas en terminales scientifiques ; et ils rencontrent d'autant plus de difficultés qu'ils ne sont plus guère exercés à rédiger et à mettre en œuvre des raisonnements complexes.

On comprend dès lors que beaucoup de professeurs de philosophie, devant l'immensité de la tâche à accomplir et devant ce qui leur paraît un combat perdu d'avance, se demandent si la dissertation est bien encore l'exercice adapté aux lycées d'aujourd'hui, si elle ne relève pas d'un élitisme désormais impraticable dans la plupart des établissements et s'il ne faut pas de toute urgence envisager son remplacement à l'examen par des épreuves plus réalistes.

L'enseignement philosophique cesserait ainsi de faire cavalier seul et d'être en butte à une incompréhension voire à une hostilité multiformes. Renonçant à ses exigences hautaines et à son orgueilleuse révolte, il rejoindrait le gros du troupeau des matières résignées à l'anti-intellectualisme qui paraît résulter de la massification et représenter l'esprit du temps.

Certains diront peut-être que l'enseignement philosophique cesserait ainsi de faire peur ou d'écœurer en demandant l'impossible au plus grand nombre, et qu'une fois son *aggiornamento* réalisé, qui passe par une réforme de l'épreuve du baccalauréat, il attirerait ceux qu'il rebute aujourd'hui, que c'en serait fini du paradoxe d'une philosophie à la mode dans la société civile et peu populaire dans les établissements d'enseignement et que le Conseil Supérieur de l'Éducation nous ferait les yeux doux. Mais d'autres, dont nous sommes, penseront qu'on aurait désormais les « cafés philosophiques » en classe et que cela marquerait justement la liquidation de notre enseignement, lequel laisserait la place à des « débats citoyens » ou à des défilés de doctrines, toutes sortes de choses qu'on présenterait évidemment comme des préalables indispensables à un enseignement plus consistant, remis à plus tard, mais qu'il faut considérer comme des calamités, tant il est vrai que la dissertation constitue un condensé des exigences de l'enseignement philosophique tel qu'on le pratique dans notre pays depuis qu'il a été institué dans les lycées².

I. L'EXERCICE PHILOSOPHIQUE PAR EXCELLENCE ?

Enseignement philosophique et liberté

Disons-le très clairement et d'entrée de jeu : la raison pour laquelle nous sommes attachés à la dissertation tient à l'étroite solidarité qu'il y a entre elle et l'enseignement philosophique, à telle enseigne que renoncer à la dissertation serait renoncer à tout enseignement philosophique de la philosophie. Sous couleur d'enseignement philosophique ou sous le prétexte d'y préparer, on peut organiser des débats, mettre en place des discussions réglées ; mais toute discussion est-elle *ipso facto* philosophique ? Ce qui se passe dans les cafés philosophiques est parfois intéressant, mais on peut douter qu'il s'agisse la plupart du temps de philosophie. On peut enseigner de la philosophie de manière non philosophique, comme un suite de doctrines présentées comme des faits et illustrées le cas échéant par des textes, ou

2. André Canivez, *Jules Lagneau, professeur de philosophie*, 1965, Publications de la Faculté des Lettres de l'Université de Strasbourg, en dépôt à la Société d'Édition « Les Belles Lettres » – Voir également l'article de Jean Lefranc dans *l'Enseignement philosophique – Brochure d'accueil*, novembre 1997 : « Note sur l'histoire de l'enseignement de philosophie dans les Lycées ».

encore en reconduisant une doctrine officielle, élaborée en haut lieu, supposée répondre à la situation actuelle des lycées et à la demande des élèves. Telle n'est pas la signification de notre enseignement philosophique. Il a pour fin, rappelons-le, de libérer la capacité de jugement, de conduire à l'exercice autonome de la réflexion³. Il s'agit donc de former à l'esprit critique, de mettre l'élève en état de réfléchir et d'élaborer ses idées. On conviendra que le professeur ne peut amener ses élèves à l'exercice réel de leur liberté intellectuelle qu'à la condition de payer de sa personne et de donner l'exemple. Il a donc le devoir de penser devant sa classe, dans sa classe et avec sa classe. Ainsi, enseigner la philosophie, c'est pour nous *faire de la philosophie*, c'est *philosopher*. C'est avoir la *prétention* de philosopher, aussi prétentieux cela puisse-t-il paraître de la part d'un élève ou d'un simple enseignant.

Cette liberté de philosopher implique comme son corollaire la liberté de problématiser. C'est bien cette liberté qui est essentielle dans la dissertation. Elle en fait l'intérêt, mais aussi la difficulté.

La démarche problématique

S'il y a quelque chose qui nous paraît tout à fait essentiel dans notre enseignement et même dans la réflexion philosophique, c'est la *démarche problématique*. Il n'y pas de réflexion philosophique sans position claire d'un problème. Tout cours de philosophie doit s'organiser à partir d'un problème méthodiquement posé, et c'est la présence constante du problème qui fait que tout le monde est convié à l'attention et à la réflexion, que la classe est mobilisée, réellement vivante, qu'elle se constitue en communauté intellectuelle. Et ce que nous cherchons avant toute chose, en tant que professeurs de philosophie, c'est à donner à nos élèves le sens du problème.

Or, c'est précisément cela que la dissertation exige au premier chef : savoir identifier un problème. On a là le premier critère d'évaluation d'une dissertation, toujours mis en avant dans les stages consacrés à la correction des copies auxquels nous avons participé. Il faut donc *poser* le problème. C'est cela qui rend l'exercice de la dissertation si difficile, car il faut, à partir de l'énoncé, comprendre ce qui est en jeu. Et cela ne va pas de soi.

On a beau dire à l'élève qu'il doit être attentif au libellé de son sujet, qu'il doit en analyser les termes ; cela ne suffit pas. Le travail de définition et d'analyse est certes indispensable : il permet de corriger des erreurs d'interprétation, d'éviter des confusions, de trouver de nouvelles directions pour la réflexion. Mais il suppose une compréhension préalable. Sans cela, l'élève ne fera que juxtaposer des définitions de mots, comme on le voit bien souvent, s'acquittant de manière purement formelle de sa tâche, sans aucun bénéfice pour la réflexion qui ne décollera pas. La formalité des définitions accomplie, le candidat se retrouve démuné, son introduction n'aura servi à rien.

Il faut comprendre, et pour cela, il faut se lancer. La dissertation requiert ainsi un acte d'intelligence, qui comme tel ne se laisse pas programmer. Il ne s'agit pas seulement de reproduire : c'est la raison pour laquelle nos élèves s'en tirent généralement fort mal, et contre toute espérance, quand ils tombent à l'examen sur un sujet qui ressemble à l'un de ceux qu'ils ont traités en cours d'année. Mais cet acte d'intelligence, dont le caractère personnel et spontané ne va pas sans prise de risque, ne demande pas pour autant au candidat d'être génial, ce qu'ont déclaré avec une évidente malveillance certains collègues hostiles à la dissertation ou au programme de notions. Ce n'est pas la nature qui est ici en jeu, mais bien la culture. Pour que le

3. « ... nous voulons que le mot de liberté soit inscrit au début même de ces instructions. » (Anatole de Monzies, *Instructions du 2 septembre 1925*).

problème puisse être posé, il faut qu'il fasse sens. Plus précisément, il faut qu'il prenne un *sens philosophique*, et cela ne peut se produire qu'à partir de tout un arrière-fond culturel. À mesure que nos élèves acquièrent des connaissances, de la culture philosophique, ils saisissent mieux ce qui est en jeu dans un sujet de dissertation. Il faut le leur dire dès le début de l'année et le leur montrer à l'occasion des corrigés. Il faut qu'ils comprennent que le travail est payant, qu'il soit étude patiente du cours, lecture d'œuvres ou de textes choisis. Le manque de sens du problème dans la plupart des mauvaises copies du baccalauréat est lié à l'absence de culture philosophique, à l'insuffisance du travail fourni. On comprend qu'il ne s'agit pas seulement de faire procéder à des apprentissages, mais bien de délivrer un enseignement. On ne saurait tout ramener à des méthodes : là est l'échec du pédagogisme.

Il est important d'ajouter – et cela ajoute encore à la difficulté – que les problèmes qu'on soumet à la réflexion de nos élèves sont de *vrais problèmes*. Nous insistons là-dessus à chaque début d'année, ne serait-ce que pour déraciner le préjugé qui veut que la philosophie n'ait affaire qu'à des abstractions, des choses abstruses fort éloignées de la vie. Ce sont de vrais problèmes, à la différence des problèmes qu'on donne à traiter en mathématiques ou en physique, qui sont seulement des *problèmes pour les élèves*, mais qui ne sont plus des problèmes, depuis belle lurette, pour les mathématiciens ou les physiciens. Ces derniers problèmes ont essentiellement une fonction pédagogique ou ils servent pour l'évaluation. Ils ont, bien sûr, leur solution : c'est d'ailleurs à partir de cette solution qu'ils ont été élaborés. En revanche, les problèmes qui font l'objet des dissertations philosophiques n'ont pas de solutions arrêtées, même s'il y a parfois des solutions préférables. En tout cas, aucune ne s'impose d'entrée de jeu : Jacques Muglioni aimait à dire que, dans un lot de copies d'examen, la meilleure est celle que l'on n'attendait pas. Nous donnons à nos élèves comme sujets de dissertation des problèmes auxquels les « philosophes de métier » peuvent très bien se consacrer, et il arrive à l'occasion qu'on demande à un philosophe connu de traiter dans ses grandes lignes un sujet de baccalauréat⁴. D'ailleurs, les mêmes sujets, ou peu s'en faut, peuvent tomber au baccalauréat, au CAPES ou à l'agrégation. Cela nous paraît tenir à la nature même de la réflexion philosophique.

L'argumentation

Une fois le problème posé dans l'introduction, on va procéder à son élucidation méthodique : c'est l'objet du développement. Il s'agit maintenant de répondre à la question posée de façon aussi claire et convaincante que possible. On avancera alors des *arguments* qui prendront appui sur des *analyses justificatives* ; ces arguments doivent viser au cœur du problème. Dans le développement, la réflexion *progressive* en rencontrant des obstacles, des difficultés – des apories – qu'elle doit réduire ou surmonter.

Soyons clair : si nous jugeons très critiquable de réduire la dissertation à l'argumentation, il nous paraît aberrant de soutenir que la philosophie et l'argumentation n'ont rien à voir l'une avec l'autre. Loin de nous l'idée d'identifier argumentation et sophistique, et d'ailleurs, soit dit en passant, les travaux entrepris depuis quelques décennies conduisent pour le moins à formuler des jugements nuancés sur la sophistique grecque. À considérer tout recours à l'argumentation comme non philosophique, on serait amené à faire porter le discrédit sur une bonne part de la littérature philosophique. Il y a là une position que nous jugeons insoutenable. Il nous paraît au contraire nécessaire d'exercer nos élèves à l'argumentation : ils n'ont que trop tendance, nous le savons, à l'affirmation massive et aux propos unilatéraux. Il faut donc les inciter à donner des raisons à l'appui de ce qu'ils avancent, à les affiner et à les remettre en question. Une dissertation prend généralement la forme d'une

4. Il arrive aussi, dans la presse, qu'on le demande à n'importe qui, mais c'est là un autre sujet...

discussion. En effet, le problème posé conduit à envisager plusieurs hypothèses, plusieurs possibilités de réponse, entre lesquelles il faudra décider. L'élève doit aussi envisager les objections qu'on peut lui adresser et il doit chercher à y répondre. S'il doit y avoir, dans une bonne dissertation, un réel effort de conceptualisation, il est clair que c'est aussi par le truchement de la discussion argumentée qu'on y parvient. Nous ne voyons pas pourquoi il faudrait opposer, comme si elles s'excluaient, conceptualisation et argumentation. La qualité d'une dissertation philosophique tient aussi, évidemment, à la précision et à l'ajustement de l'argumentation, à sa force et à sa pertinence. Nous avons ici un autre critère d'évaluation d'une copie : c'est celui qui invariablement est venu en second lieu, après la saisie du problème, dans les stages de formation que nous avons évoqués plus haut.

L'exigence d'une réflexion vivante

Beaucoup de collègues attendent qu'une dissertation mette en œuvre des connaissances philosophiques et présente des marques d'un travail sérieux. Mais surtout ils souhaitent qu'elle manifeste une réelle implication personnelle. Un certain nombre de nos élèves s'ennuient et nous ennuiant, en se livrant à des compilations. Cela ne leur apporte rien : ils se font plus de mal que de bien.

On considérera en effet comme important voire primordial l'effort de l'élève pour entrer *personnellement* dans le sujet. Il faut que l'élève se sente concerné par le problème. Certains collègues disent même que le sujet doit devenir pour le candidat une affaire de vie ou de mort. Lors du Séminaire sur les pratiques de l'enseignement de la philosophie en classe terminale qui s'est tenu à l'INRP au cours des années scolaires 1999-2000 et 2000-2001, et qui a réuni des professeurs de philosophie ayant des positions et des manières de procéder très diverses⁵, un collègue a défendu avec vigueur cette idée qui nous paraît très importante. Pour lui, l'élève doit aller chercher *dans son expérience propre* ce qui permettra au sujet de prendre véritablement sens ; et ce sens, il aura à l'exprimer avec son propre vocabulaire. Et il notait les copies principalement en fonction de cette capacité à *partir d'une expérience* pour traiter un sujet. C'est seulement dans un second temps, expliquait-il, que les élèves pourront faire état de ce que leur cours ou leurs lectures leur ont apporté, qui prendra ainsi le relais de ce qu'ils auront commencé à découvrir par eux-mêmes et leur permettra d'affiner et approfondir leur réflexion, sans l'étouffer. De cette manière, on pourra casser ce que la rhétorique peut avoir d'artificiel et de paralysant. Il est essentiel en tout cas, qu'il y ait, entre le début et la fin du devoir, une *progression de la réflexion*.

Il lui a été objecté qu'une dissertation n'est qu'un travail scolaire, qui demande certes des qualités et des efforts, mais qui a un caractère tout à fait artificiel. Bien sûr, la dissertation est un exercice scolaire : c'est un fait, dont on peut même se féliciter. Mais c'est aussi le moins scolaire des exercices, comme la philosophie, tout en étant une discipline scolaire, est la moins scolaire des disciplines. C'est cela surtout qui fait son intérêt pour nos élèves et qui explique leurs attentes en début d'année. On notera au passage que la dissertation fait l'objet de deux critiques contraires. On lui reproche de n'être qu'un exercice scolaire dans l'intention de la rabaisser un peu, mais on lui reproche en même temps de faire appel à des qualités que l'école n'a pas développées.

Conclusion

Nous avons voulu nous en tenir à l'essentiel. Nous avons avant tout cherché à répondre à cette question : en quoi pouvons-nous considérer que la dissertation

5. Françoise Raffin a présenté le bilan des travaux de ce séminaire lors de la journée d'études *Enseigner la philosophie aujourd'hui*, du 16 novembre 2002 au Lycée Jules Ferry à Paris. Un compte rendu en a été publié dans *l'Enseignement philosophique*, 53^e année, numéro 2, novembre-décembre 2002.

représente l'exercice philosophique par excellence ? Mais cette question nous a amené à en poser une autre : qu'est-ce que nous jugeons primordial dans une dissertation ? Comme nous l'avons déjà dit en partie, lorsque l'on demande à des professeurs de philosophie, à l'occasion d'un stage de formation par exemple – mais cela se vérifie aussi lors des réunions d'entente ou d'harmonisation du baccalauréat – de préciser les critères qui déterminent leurs appréciations et leur évaluation d'une copie, ils donnent presque toujours les éléments suivants : 1) la compréhension du problème ; 2) la force, la précision, la pertinence de l'argumentation ; 3) le sérieux, l'effort de réflexion personnelle, les connaissances philosophiques, les marques de travail fourni ; 4) la clarté et la correction de l'expression.

Comme on peut le constater, une copie est principalement jugée sur son contenu. Ce qu'on attend d'une copie, c'est qu'il y ait en elle de la philosophie tout simplement ; c'est qu'elle présente une véritable réflexion, témoignant d'une volonté de philosopher, d'un début de culture philosophique, et comportant des idées intéressantes. Bien entendu, nous expliquons à nos élèves qu'il faut que ce contenu soit exposé de manière à être bien compris et qu'il faut veiller à ce que des idées intéressantes ne soient pas gâchées par une exposition désordonnée, maladroite ou incorrecte. Autrement dit, la forme est subordonnée au contenu.

On nous reprochera peut-être de négliger ou de minimiser l'aspect formel de la dissertation. Or, dans les représentations les plus courantes de la dissertation, on trouve toujours la construction, le respect d'un certain nombre de conventions, de règles, l'obligation de procéder à des transitions, etc. De fait, nos élèves, même s'il apparaît qu'ils n'ont plus été préparés à la dissertation, ne manquent pas en début d'année de nous demander s'il faut introduire le sujet par une généralité, s'il faut procéder à une annonce de plan dans l'introduction, combien il faut qu'il y ait de parties, etc. N'est-ce pas la preuve que l'aspect formel compte énormément ? D'ailleurs, c'est bien cet aspect formel, ou plus exactement ce caractère formaliste, tatillon, qui est mis en avant dans toutes les critiques qui sont adressées à la dissertation. Si nous voulons être un peu crédible, il serait temps que nous nous arrêtons un peu sur ce que l'on reproche à la dissertation.

II. QUE REPROCHE-T-ON À LA DISSERTATION ?

Un exercice formel ?

Le reproche le plus constamment adressé à la dissertation, c'est d'être un exercice purement formel, de solliciter davantage l'habileté rhétorique que la culture et la réflexion, et d'incliner au conformisme plutôt que d'encourager l'esprit de recherche et d'invention. On évoquera évidemment les lignes très sévères que Claude Lévi-Strauss lui a consacrées lorsqu'il évoque son agrégation de philosophie au début de *Tristes tropiques* :

« Là, j'ai commencé à apprendre que tout problème, grave ou futile, peut être liquidé par l'application d'une méthode, toujours identique, qui consiste à opposer deux vues traditionnelles de 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. Ces exercices deviennent vite verbaux, fondés sur un art du calembour qui prend la place de la réflexion ; les assonances entre les termes, les homophonies et les ambiguïtés fournissant progressivement la matière de ces coups de théâtre spéculatifs à l'ingéniosité desquels se reconnaissent les bons travaux philosophiques.

Cinq années de Sorbonne se réduisaient à l'apprentissage de cette gymnastique dont les dangers sont pourtant manifestes. [...] De ce point de vue, l'enseignement philosophique exerçait l'intelligence en même temps qu'il desséchait l'esprit⁶. »

Dans le même sens, certains professeurs de philosophie affirment aujourd'hui que la dissertation est un exercice purement scolaire, et qu'à ce titre, elle n'est qu'un jeu. S'ils lui reconnaissent quelques mérites, notamment en ce qui concerne l'exposition méthodique des idées, ils estiment cependant que « rien n'approprie particulièrement la philosophie à la dissertation ni la dissertation à la philosophie »⁷. On ne serait donc aucunement fondé à voir en elle l'exercice privilégié de la réflexion philosophique pour les élèves. À lire ces collègues, il semble même qu'on aurait de bonnes raisons de l'abandonner, étant donné son caractère fâcheusement élitiste : les qualités qu'elle exige sont de celles qui caractérisent les milieux culturellement favorisés, et elle mène à l'échec ceux qui n'ont pas reçu en héritage l'aisance dans le maniement des mots : « la dissertation donne à ceux qui ont déjà, mais à ceux qui n'ont rien, elle enlève même ce qu'ils ont. »⁸

Que pouvons-nous répondre à cela, qui est le contraire ou peu s'en faut, de ce que nous avons soutenu plus haut ? Nous ne pouvons nier le constat que fait Claude Lévi-Strauss, et nous ne pouvons même pas le limiter à l'époque où il a été fait. On peut certes se tirer d'affaire, et même s'en tirer à bon compte, avec quelque culture et des procédés rhétoriques. D'un point de vue pragmatique, il est clair que le candidat habile en certaines mises en scènes argumentatives et pirouettes dialectiques est souvent en mesure de réussir ses examens ou concours. Est-ce à dire qu'une bonne dissertation se réduise à ces expédients et ne consiste qu'en un numéro d'illusionniste ? Est-ce ce genre de performance que nous attendons de nos élèves ? Dans ce cas, il faudrait être singulièrement masochiste ou sadique pour exiger d'eux une habileté que, dans leur quasi totalité, ils ne possèdent plus, étant donné qu'elle n'a plus guère été exercée. Au contraire, ne sommes-nous pas amenés de plus en plus souvent, en corrigeant des copies fort maladroitement conduites, où abondent les fautes d'orthographe et de syntaxe, à valoriser très fortement le contenu dès lors qu'il manifeste une certaine intelligence du problème et du sérieux dans le travail ? Une bonne dissertation n'est-elle pas, pour nous, avant toute chose, un travail où l'on trouve un réel effort pour faire de la philosophie ?

Il n'empêche : la dissertation devient un exercice de plus en plus impraticable par nos élèves. Mais cela, nous le savons tous, s'explique par des déficiences linguistiques de plus en plus profondes, dont la cause est dans l'abandon de tout enseignement systématique de la langue et surtout de la langue écrite. Ce sont des abandons de ce genre qui font qu'en dépit de la démocratisation affichée, l'École est plus inégalitaire aujourd'hui que par le passé. Ceux qui préconisent d'abandonner la dissertation sous prétexte qu'elle est un exercice de classe font penser à ces spécialistes des sciences de l'éducation qui ont voulu remplacer l'étude des textes littéraires par la rédaction de petites annonces, considérant ce dernier exercice comme plus adapté aux élèves des milieux populaires, sans se rendre compte qu'il aggravait encore leur handicap.

Disons-le franchement : notre intention, dans cet article, n'est pas de faire le panégyrique de la dissertation. Nous savons à quel point le mot prête à équivoque. Il n'est pas sûr en effet qu'il signifie la même chose en philosophie, en lettres, en histoire

6. *Tristes tropiques*, Deuxième partie, chapitre VI : « Comment on devient ethnographe », 1955, Librairie Plon, pp. 54-55.

7. Jean-Jacques Rosat, « Penser et dissenter », in *Côté Philo*, n° 1. Il s'agit d'une revue de l'Acireph, publiée sur l'Internet.

8. *Ibid.*

et géographie, en sciences économiques et sociales, et que, comme on paraît le souhaiter au ministère, on puisse énoncer des règles et formuler des exigences qui vailent pour toutes ces disciplines : c'est alors qu'on la réduirait à un pur exercice formel et rhétorique. Il n'est pas sûr que tous les professeurs de philosophie aient la même représentation de cet exercice. Nous ne voudrions pas nous battre pour un mot, et ce mot, nous l'abandonnerions volontiers – on pourrait parler de composition de philosophie – si nous avons la certitude que serait non seulement préservé, mais encore renforcé l'exercice de libre réflexion en vue d'élucider un problème, que nous avons défendu plus haut. Toutefois, nous craignons beaucoup, en lâchant le mot, de prêter la main à des renoncements plus lourds de conséquences, qui aboutiraient à liquider notre enseignement philosophique.

Une conception particulière de la philosophie et de son enseignement.

Une autre critique adressée à la dissertation pourrait justifier notre prudence. Elle consiste à dire que la pratique de la dissertation relève d'une conception particulière de la philosophie et de son enseignement. La liberté de philosopher, comme le souci de la vérité, dont ses partisans se réclament, ne serait qu'illusion. La dissertation serait la pièce maîtresse d'un enseignement très orienté, d'une véritable idéologie, institutionnellement et socialement déterminée. Quoi qu'on prétende, toutes les thèses philosophiques n'auraient pas des chances égales dans une dissertation, et il y aurait des risques évidents pour des candidats qui utiliseraient les pensées de Vico, Bentham, Peirce ou Wittgenstein. Pour réussir, il vaudrait mieux être spiritualiste que matérialiste, idéaliste qu'empiriste, et, si possible, il faudrait être hégélien ou heideggérien⁹.

Cette fois encore, nous dirons que le constat n'est peut-être pas absolument faux ; sans doute, on ne peut nier qu'il existe ce que François Châtelet a appelé une Philosophie Scolaire et Universitaire (P.S.U.)¹⁰, laquelle aurait évidemment ses préférences, ses auteurs de prédilection et ses exclusives. Mais, de prime abord, on ne voit pas en quoi l'argument que nous venons d'évoquer mettrait en cause la dissertation elle-même plutôt que le conformisme idéologique, l'étroitesse d'esprit ou l'incompétence des professeurs de philosophie. Nous avons, tout au contraire, le sentiment qu'un candidat n'est pas forcément lésé quand il cite un auteur que son correcteur ignore, et même que certaines références qui sortent des sentiers battus peuvent s'avérer payantes. Mais si on procède à une lecture plus attentive, on se rend compte que la thèse qui sous-tend l'argument est que la dissertation est étroitement solidaire d'un enseignement philosophique s'élaborant à partir de notions. Ainsi, ce qui est dans le collimateur de la critique, ce n'est pas seulement la dissertation, mais aussi le programme de notions. D'une pierre, deux coups.

Sur ce dernier point, nous ne pouvons pas être en désaccord, car nous sommes tout à fait convaincus que le cours et la dissertation ne procèdent pas différemment l'un de l'autre. Ce sont les mêmes exigences et ce sont les mêmes démarches. Nous sommes attachés à la dissertation – telle que nous l'avons décrite – pour les mêmes raisons que nous sommes attachés à un programme de notions. Seulement, nous ne voyons pas en quoi un programme de notions obligerait à être hégélien ou heideggérien. Il faut, semble-t-il, une certaine dose de parti pris et de mauvaise foi et une certaine tendance à l'amalgame pour trouver au nouveau programme des classes terminales générales une inspiration particulièrement hégélienne ou heideggérienne. Et

9. Cf. Jean-Jacques Rosat : article déjà cité, et Pascal Engel, « Y a-t-il une vie après la dissertation ? » in *Côté Philo*, n° 3.

10. François Châtelet, *La philosophie des professeurs*, 1970, Éditions Bernard Grasset, actuellement aux Éditions 10/18.

nous ne pouvons nous empêcher de craindre que, sous couleur d'en finir avec la Philosophie Scolaire et Universitaire (P.S.U.), on n'en finisse tout simplement avec la philosophie au lycée et à l'université.

Un exercice difficile et risqué

La troisième critique est plus sérieuse : elle se fonde sur le caractère difficile et risqué de la dissertation philosophique. Et elle tient non pas à une représentation plus ou moins caricaturale et malveillante de l'exercice, à telle ou telle forme qu'on a pu lui donner çà et là, mais à sa nature même.

La dissertation philosophique est un exercice difficile, on ne peut le nier. Et c'est un exercice *objectivement* difficile, parce que la difficulté relève de son essence même. Il s'agit précisément d'aller à la difficulté, de la susciter pour l'affronter. Le candidat qui ne la verrait pas, ou qui voudrait l'éluder, passerait évidemment à côté du sujet. Comme nous l'avons écrit au début de cet article, poser le problème ne va pas de soi, et on n'est jamais assuré de ne pas se fourvoyer. Le gros problème avec la dissertation, c'est bien qu'elle représente un exercice risqué : on n'est jamais sûr à l'avance de réussir son coup, et même de ne pas être incompris de son correcteur. Bref, *c'est tout un art* que de faire une dissertation, car, s'il faut certes avoir des connaissances et de la culture, et s'il faut maîtriser des techniques de rédaction pour réussir, cela ne suffit pas : « ... ce que l'on *peut*, dès qu'on *sait* seulement ce qui doit être fait, et que l'on connaît suffisamment l'effet recherché, ne s'appelle pas de l'art. Seul ce qu'on ne possède pas l'habileté de faire, même si on le connaît de la manière la plus parfaite, relève de l'art¹¹ ».

N'y a-t-il pas là un vice rédhibitoire pour une épreuve d'examen ou de concours, dont on devrait pouvoir exiger qu'elle soit fiable à cent pour cent ? Ceux qui ont l'habitude des jurys diront qu'il ne faut pas exagérer, que les choses ne sont pas aussi hasardeuses qu'on le dit, que dans la plupart des cas, chacun retrouve ses billes, mais le candidat sait bien – et nous avons tous été candidats, quand nous ne le sommes pas encore – que tout est à faire tant que l'épreuve n'est pas finie, et que, s'il y a un domaine où l'on ne peut décidément pas vendre la peau de l'ours, c'est bien la philosophie.

Ce n'est pas à des difficultés docimologiques que nous en avons – elles doivent être relativisées et elles peuvent être surmontées grâce à des séances de formation, à des réunions d'entente et d'harmonisation qui permettent de réaliser un sens commun des correcteurs –, mais à ce qu'il y a d'essentiellement déconcertant dans un sujet de philosophie, surtout quand il est pris au sérieux et quand il faut rendre sa copie au bout de peu d'heures. C'est peut-être cette angoisse à laquelle le candidat ne peut échapper qui explique le recours aux artifices rhétoriques, qui auraient la fonction rassurante et réifiant des montages déterministes de la mauvaise foi sartrienne.

Dans cette affaire, c'est la philosophie elle-même qui est en cause. D'abord, parce qu'une question philosophique est une question avec laquelle « on ne peut vraiment rien entreprendre », qu'en philosophie le « désarroi est inévitable et parfois salutaire », comme l'explique Heidegger tout au début de *Qu'est-ce qu'une chose ?*¹² Ensuite parce que la réflexion philosophique ne peut exister qu'en acte, et qu'elle n'est authentique qu'en tant qu'acte d'intelligence et acte libre. Elle ne se laisse donc pas programmer ; elle comporte une part essentielle d'invention. Voilà pourquoi, on risque toujours en philosophie de passer à côté de ce qu'il y a d'intéressant dans une question

11. Emmanuel Kant, *Critique de la faculté de juger*, § 43, trad. A. Philonenko, 1968, Librairie philosophique J. Vrin, p. 135.

12. Martin Heidegger, *Qu'est-ce qu'une chose ?*, trad. J. Reboul et J. Taminiaux, 1971, Éditions Gallimard, pp. 13-14. Cette référence nous sera-t-elle reprochée ?

parce qu'on n'arrive pas à lâcher une idée, ou d'écrire des bêtises parce qu'on s'est laissé prendre à ce qu'une idée paraissait avoir d'intéressant. Il y a là une difficulté majeure, parfois tragique, parfois comique de notre discipline. Il est donc important que nous sachions distinguer le *devoir raté* du *mauvais devoir*. Il serait injuste de mettre une mauvaise note à une copie qui témoigne de qualités de réflexion, qui manifeste une culture philosophique et un travail sérieux, qui est rédigée avec soin, mais qui manquerait un aspect décisif du problème.

Notre conclusion en tout cas sera claire : il faut faire en sorte que la prise de risque de la part du candidat soit toujours valorisée, et il serait fâcheux qu'on cherche à la minimiser au moyen d'épreuves sans surprises. Si l'on veut éliminer les risques afférents à la dissertation, si l'on veut mettre à l'examen une épreuve sûre à cent pour cent, obligatoirement elle devra comporter zéro pour cent de philosophie.

III. QUE FAIRE ?

Quels exercices mettre à l'examen ?

Sommes-nous en train de faire l'impasse sur les difficultés grandissantes que rencontrent nos élèves dès qu'il s'agit de faire une dissertation, même dépouillée d'artifices rhétoriques et réduite à l'essentiel ? Cet exercice, hérité du dix-neuvième siècle, n'est-il pas rebutant pour bon nombre et peut-être une majorité d'entre eux ? N'est-il pas urgent de procéder à des adaptations, à des réformes ? Cédant quelque peu au bougisme ambiant, nous allons essayer de voir si on ne peut pas remplacer la dissertation par un autre type de sujet, qui respecterait ce que la communauté des professeurs de philosophie considère comme des exigences essentielles de la discipline.

Parmi les diverses formes d'expression écrites auxquelles la philosophie a recouru, il en est deux qui sont à l'occasion évoquées par des collègues soucieux d'innovation : *le dialogue* et *le conte philosophique*¹³.

Le dialogue a évidemment ses lettres de noblesse philosophique, bien plus que l'exercice scolaire de la dissertation ; ceux qui l'ont illustré figurent parmi les plus grands. Nous n'aurions guère de raisons de nous y opposer. En effet, il présente les mêmes exigences que la dissertation : il faut poser le problème, mettre en œuvre une argumentation claire et précise, procéder à des analyses justificatives rigoureuses, en vue d'élucider le problème. Le dialogue est en somme une dissertation autrement présentée. Quant à la dissertation, elle met en œuvre une réflexion qui est, bien entendu, de nature dialogique, en sorte que faire une dissertation, c'est toujours s'engager dans un dialogue. Ce qui nous fait simplement hésiter, c'est que le dialogue est plus difficile que la dissertation, puisqu'il demande des qualités littéraires dont la dissertation peut se passer. Mais nous n'aurions aucune objection à adresser – bien au contraire – à un candidat qui nous rendrait un dialogue sur un sujet de dissertation, dès lors qu'il ferait tout le travail philosophique exigé. Donc, si c'est pour remplacer la dissertation par le dialogue, autant ne rien changer : nous n'avons pas une conception formaliste de la dissertation.

Nous sommes en revanche beaucoup plus réservé pour ne pas dire carrément hostile en ce qui concerne le conte philosophique comme épreuve d'examen. Ses exigences littéraires sont encore plus élevées, mais elles risquent de rester lettre morte

13. Nous laissons délibérément de côté le remplacement de l'épreuve écrite de dissertation par une épreuve orale où le candidat serait peut-être plus à l'aise, car cela fragiliserait considérablement la discipline, qui ne tarderait pas à devenir purement optionnelle avant d'être écartée du baccalauréat, ou par des réalisations plus au goût du jour, plus « décoiffantes », dans le style T.P.E., comme par exemple des expositions ou des séquences vidéo. On sera sans doute consterné par notre conservatisme.

comme pour le « sujet d'invention » de l'épreuve anticipée de français (E.A.F.), car il serait choisi, non pas pour les qualités littéraires qu'il permet de manifester, mais tout simplement parce qu'il *apparaîtrait* plus facile. De toute façon, le problème avec le conte philosophique, c'est que le contenu philosophique n'y est pas garanti, et qu'il risque de se réduire comme peau de chagrin. Ici encore, l'alternative est claire : s'il y a de la philosophie, il n'est pas nécessaire qu'il y ait du conte, et s'il y a du conte, il n'est pas nécessaire qu'il y ait philosophie. On aura difficilement les deux ensemble.

Nous allions oublier la solution de remplacement la plus réaliste : la question de cours¹⁴. Les élèves auraient simplement à apprendre et à réciter sans l'indétermination et toutes les complications de la dissertation. Mais il n'est pas possible de donner des questions de cours à l'examen avec un programme de notions, du fait de la diversité qu'il autorise. Il faudrait donc un programme qui déterminerait plus étroitement, les contenus et qui mettrait fin à la liberté philosophique du professeur après l'avoir rendue inutile chez l'élève. On ne serait pas loin d'une philosophie officielle ; il n'y aurait plus d'enseignement philosophique dans les lycées.

Devant tant d'intransigeance ou d'immobilisme de notre part, on essaiera peut-être de nous amener à un compromis en nous proposant de diversifier davantage les épreuves. À un baccalauréat « démocratisé » ou « massifié » devrait correspondre un plus large éventail de compétences. Ne faudrait-il pas alors qu'une discipline comme la nôtre qui touche un « public » de plus en plus étendu offre des sujets plus variés de façon à ce que chacun, en somme, trouve chaussure à son pied, au lieu d'être soumis au lit de Procuste de la dissertation assortie de l'étude de texte que d'aucuns ramènent au même ?

Qu'on ne s'y trompe pas : ce serait encore une manière de liquider la dissertation. Il suffit de considérer ce qui s'est passé en français. Au lieu de concentrer les efforts sur un même type d'exercice, on les disperserait et, au bout du compte, la déperdition serait considérable. Et si ces exercices *apparaissent* comme ayant de exigences inégales, ce sera celui qui *semblera* le plus difficile – entendez la dissertation – qui en fera les frais. La dissertation sera très vite marginalisée, reléguée « au musée des antiquités à côté du rouet et de la hache de bronze ».

C'est pourquoi nous persistons à considérer le troisième sujet du baccalauréat général, le sujet-texte, comme un sujet de dissertation, bien qu'il ait, par la force des choses, ses spécificités et que la diversité des textes susceptibles d'être proposés appelle une grande diversité d'approches. Nous ne sommes certes pas de ceux qui désavoueraient l'appellation de « dissertation sur texte ». En cherchant à rompre ou à distendre le lien qui rattache cet exercice à la dissertation, et à imposer une méthode explicative qui interdirait toute démarche critique, toute velléité d'exprimer une position personnelle, outre que l'on finirait par empêcher l'appropriation et la compréhension du texte, on provoquerait de façon certaine l'abandon progressif de la dissertation, comme cela a été le cas dans les séries technologiques. Il n'y aurait qu'à ajouter au texte, de plus en plus court, quelques « questions de dictée » – sans dictée évidemment.

Comment préparer les élèves ?

Il convient donc d'éviter à l'examen une trop grande diversité des types de sujets, car l'abandon de la dissertation qui en résulterait ne serait pas sans répercussions sur l'enseignement lui-même. Mais s'il est ainsi souhaitable, y compris pour des raisons d'efficacité dans le travail, que les élèves soient préparés à un ensemble cohérent d'épreuves, il est utile en revanche de leur proposer une assez

14. Nous espérons qu'on nous saura gré d'avoir épargné au lecteur l'épouvantail des Q.C.M. et des exercices à trous.

grande batterie d'exercices pour les entraîner justement à la dissertation. Ces exercices, de plus modeste envergure, donnés d'une séance à l'autre ou d'une semaine à l'autre, qui peuvent consister en l'analyse d'une notion ou d'un texte court, en une distinction conceptuelle, en la recherche d'une argumentation, en la position rapide d'un problème à partir d'un sujet de dissertation, doivent permettre une meilleure préparation et une meilleure assimilation des cours, mais ils sont aussi destinés à entraîner méthodiquement à la dissertation.

Il importe que les élèves ne perdent pas de vue la finalité de ces exercices. C'est pourquoi il ne faut pas, nous semble-t-il, qu'ils se substituent, ne serait-ce que provisoirement à la dissertation. En effet, certains collègues, constatant à quel point leurs élèves sont démunis en début d'année, et voulant éviter de les mettre en échec et les rebuter, remettent au mois de décembre, voire au mois de janvier le moment de leur donner un vrai sujet de dissertation et leur proposent, en attendant, des exercices plus limités qu'ils jugent aussi plus formateurs. Le risque, en procédant de la sorte, c'est de cantonner les élèves dans un travail fragmenté, émietté et à courte vue. L'idéal serait donc que ces exercices accompagnent les travaux de dissertation – ou d'étude de texte – dont la périodicité serait maintenue, c'est-à-dire qu'ils leur soient concomitants. Toutefois, il ne paraît pas souhaitable qu'ils soient, par leur contenu, en relation avec le sujet de dissertation donné, car, à trop mâcher la besogne, on lui enlève tout intérêt et on la rend subalterne, voire servile. Il est important que l'élève bénéficie de la plus grande liberté possible dans sa réflexion. C'est pourquoi, en ce qui nous concerne, nous nous abstenons par principe de donner des indications en classe entière sur la manière de traiter tel sujet que nous venons de donner. En revanche, nous n'hésitons pas à répondre, après les cours, aux questions qui nous sont posées, dès lors qu'elles témoignent d'une réflexion déjà bien engagée.

Cette manière d'entraîner à la dissertation n'est pas simple à mettre en œuvre, parce qu'elle demande beaucoup de disponibilité : les élèves ont parfois du mal à suivre la cadence avec des exercices trop fréquents, et les professeurs se trouvent avec un surcroît de travail, difficilement supportable, en raison de charges déjà très importantes. Nous-même devons avouer que ce que nous venons de présenter relève le plus souvent de l'ordre de l'intention ou du projet que des réalités hebdomadaires.

Les difficultés d'évaluation

Nous voudrions terminer cette troisième partie de notre article, consacrée à des aspects plus pratiques, par quelques mots sur la correction des copies du baccalauréat.

Comme nous avons eu plusieurs fois l'occasion de l'observer, les professeurs de philosophie tombent facilement d'accord, quand il s'agit de fixer, de manière générale, les critères d'évaluation d'une copie. Mais il serait illusoire de prétendre mettre en place, à partir de là, un barème de correction. Certains collègues en usent néanmoins ; cependant, ceux avec lesquels nous nous sommes entretenus ont généralement reconnu qu'il était surtout destiné à leurs élèves, que la note qu'ils donnaient n'en découlait pas, mais procédait plutôt d'une évaluation globale.

C'est bien cela qui fait toute la difficulté de notre travail de correcteur. Chaque copie est une production singulière qu'il faut considérer pour elle-même, avec un regard renouvelé, un esprit toujours disponible. Chaque nouvelle copie est un recommencement, c'est-à-dire de nouveau un commencement, un autre commencement. On ne saurait la juger en fonction de sa proximité ou de son éloignement par rapport à un modèle.

Tout cela tient à la nature même de la dissertation en tant qu'acte personnel d'intelligence et exercice libre du jugement. Pas plus qu'elle ne relève d'un apprentissage strictement codifiable, que sa production ne consiste en la simple mise

en œuvre de connaissances et de techniques bien définies, son évaluation ne consiste à la subsumer sous des règles générales, à la soumettre à des principes qui lui seraient extérieurs. Elle ne relève pas du jugement déterminant, mais bien du jugement réfléchissant. Il est certes possible de parvenir à un accord et de réaliser un sens commun des correcteurs, mais cela demande des confrontations fréquentes, lors de stages de formation et au moment des réunions d'harmonisation, pour l'existence desquelles notre Association a beaucoup combattu.

CONCLUSION

Nous ne nous étendons pas davantage sur les problèmes que soulèvent l'évaluation et la correction des dissertations, qui exigeraient certes des analyses approfondies. Et c'est délibérément que nous n'avons pas abordé la question des sujets donnés au baccalauréat : une telle question sortait des limites de notre travail et relevait bien plutôt d'un autre article. Notre propos était pour l'essentiel d'expliquer ce que nous entendons par la dissertation et ce que nous attendons d'une dissertation. Nous avons cherché à dissiper quelques confusions et à rendre justice à un exercice qu'on a souvent tendance à caricaturer. Nous avons voulu montrer que la dissertation, dans un cadre scolaire et universitaire, reste bien l'exercice philosophique par excellence, parce qu'elle se caractérise par des exigences philosophiquement essentielles : l'analyse méthodique d'une question, la mise en place d'une problématique, l'organisation du travail de réflexion dans son ensemble, la recherche et l'élaboration de l'argumentation. Dans la dissertation, l'élève est actif ; son intelligence est sollicitée. Il y a là de très grands mérites et nous ne voyons pas quel autre exercice pourrait en présenter de semblables.

Dans cet article, où nous avons certes asséné bien des poncifs et enfoncé bien des portes ouvertes, mais dont le rôle était d'assurer une transmission de relais, nous avons repris beaucoup des choses exposées lors des nombreux stages de formation dans lesquels nous sommes intervenu, ou des nombreuses réunions d'entente et d'harmonisation que nous avons contribué à animer. Nous voudrions dire encore que, sur les principales questions qui ont été abordées ici, comme l'importance du problème, la place de l'argumentation, le rapport entre la dissertation et le programme de notions, la question de l'apprentissage et de l'invention, nous sommes grandement redevable aux discussions qui, durant deux années scolaires, ont nourri le séminaire de l'INRP. C'est pourquoi nous tenons à adresser nos plus sincères remerciements à tous ceux qui y ont participé, y compris, bien entendu, ceux avec lesquels nous avons marqué nos désaccords.

LE SUJET-TEXTE

Bernard FISCHER
Lycée Fabert – Metz

Les candidats à l'épreuve de philosophie du baccalauréat ont le choix entre trois sujets, les deux premiers sont des sujets de dissertation, le troisième un sujet à partir d'un texte, le sujet-texte. L'objet de cet article porte sur ce troisième sujet. Les transformations que l'école a connues depuis maintenant deux ou trois décennies, la démocratisation surtout, ont suscité des réflexions de toutes sortes, en particulier sur la nature des sujets d'examen. Des autorités officielles et certains collègues ont pu émettre l'idée que ce troisième sujet, qui tient dans un texte d'une quinzaine de lignes d'un auteur de l'histoire de la philosophie, est devenu trop technique et trop difficile pour des élèves qui ont perdu le sens de la lecture et qu'il faudrait le remplacer par un autre type de sujet. Le développement d'une culture qui a perdu le sens du livre n'impose-t-il pas plutôt que l'école dont la mission est d'apprendre à lire, c'est l'une de ses finalités, maintienne l'exigence élémentaire de la lecture ? Nous voudrions dans cet article analyser quelques aspects de l'acte mystérieux de la lecture, de la lecture en général, de la lecture philosophique en particulier. ¹

*
* *

Le sujet-texte se présente d'abord comme un exercice de lecture. Les rapports officiels font état des difficultés de lecture éprouvées par les élèves du premier cycle. On dit que dans une classe de 6^e de niveau moyen, un tiers des élèves pratique couramment la lecture et maîtrise l'exercice, c'est-à-dire que l'élève lit et comprend ce qu'il lit en produisant du sens, qu'un tiers ne réalise cet exercice que modérément et que le dernier tiers sait déchiffrer mais ne comprend pas ce qu'il lit. Ces difficultés rencontrées en classe de 6^e ne sont finalement pas corrigées dans les classes supérieures, elles perdurent même jusqu'en classe terminale. Les causes en sont multiples : importance excessive d'une culture d'image et de télévision, sollicitations multiples laissant peu de place à la réflexion... Notre objectif n'est pas une enquête

¹ La rédaction de cette article doit beaucoup à la lecture des publications suivantes :
- *La Lecture philosophique*, INRP, décembre 1995, publication coordonnée par Françoise Raffin ;
- *Usages de textes dans l'enseignement de la philosophie*, INRP, juin 2002, Publication coordonnée par Françoise Raffin.

sociologique des causes de cette situation, mais le fait est que le professeur de philosophie est lui aussi confronté à la difficulté de la lecture de ses élèves. Cette difficulté est d'autant plus grande que les textes philosophiques auxquels les élèves sont confrontés sont abstraits, obéissent à une argumentation précise, ne sont pas imagés. Le sujet-texte du baccalauréat est d'abord un exercice de lecture. Il s'inscrit donc dans les exigences élémentaires de l'école, apprendre à lire, à écrire et à compter. On ne voit pas comment l'école n'assumerait pas cette tâche sans renoncer à son devoir d'instruction. L'enseignement de la philosophie ne peut que reprendre à son compte cette finalité de l'école.

La lecture peut prendre des formes multiples, y compris en classe terminale : œuvres philosophiques complètes ou prises dans certaines de leurs parties, œuvres non philosophiques, articles de journaux... Toutes ces lectures sont associées au déroulement de la leçon de philosophie et il faut les imaginer variées, multiples, ouvertes. Il est normal que l'acte de lecture devienne l'objet d'un exercice évalué et noté à l'occasion d'un examen, ce à quoi correspond le troisième sujet de philosophie au baccalauréat. Par cet exercice l'élève fait preuve de ses capacités de lecture et de compréhension. Le texte proposé obéit à certains critères. On ne retiendra pas des textes pour leur qualité littéraire, descriptive ou narrative, mais des textes invitant à l'analyse et à la réflexion. L'histoire de la philosophie offre de nombreuses possibilités de textes de cette nature, textes à la portée des élèves et bien souvent écrits dans une langue magnifique. Les traductions les rendent accessibles lorsqu'ils ne sont pas écrits en français. Le choix du texte obéit à des exigences impératives : porter sur le programme, la connaissance ou l'action, être un texte fondamental, c'est-à-dire un texte reconnu par la communauté philosophique. Il ne suffit pas qu'il soit fondamental, il est souhaitable qu'il soit en plus fondateur. Un texte est fondateur lorsqu'il aborde l'expérience humaine sous un angle singulier et lorsque l'analyse développée s'appuie sur la seule autorité de la raison. Un texte de cette nature institue dans l'histoire un commencement par rapport auquel il serait vain d'évoquer une sorte d'histoire ultérieure, progressiste et dialectique, susceptible de le dépasser. On peut juste envisager après de tels textes premiers, dont l'auteur a éprouvé et vérifié la valeur de vérité, d'autres qui sont également fondateurs, susceptibles d'inspirer également et au même degré la pensée de ceux qui les lisent. Existe-t-il de tels textes ? Oui, nous le croyons : citons les *Méditations* de Descartes, les *Fondements de la métaphysique des mœurs* de Kant et de nombreuses autres œuvres... De ce fait ces textes, de fondateurs qu'ils sont, deviennent des textes ayant valeur de fondement, c'est-à-dire des textes susceptibles de se prêter à une lecture par laquelle le lecteur peut instituer lui-même un commencement, celui de sa propre pensée, le caractère radical du texte lu l'invitant à un tel commencement. Une telle lecture ne s'inscrit donc pas dans une démarche d'histoire des idées qui dissout le texte dans une époque historique. Le texte philosophique, bien que tributaire d'un moment du temps, dépasse les conditions historiques de son apparition : les *Méditations* de Descartes doivent beaucoup au XVII^e siècle, à la révolution galiléenne, elles ne s'expliquent cependant pas par ces circonstances historiques, bien qu'elles les supposent. De tels textes sont en réalité plus accessibles que les textes d'histoire des idées, car ils ne présupposent pas la connaissance approfondie d'une époque. Les extraits retenus pour le baccalauréat répondent à l'ensemble des conditions évoquées, ils sont tirés des œuvres des auteurs figurant au programme. Certains projets officiels ont proposé de remplacer cet exercice par d'autres, aux contours plus ou moins bien définis. L'un d'eux consistait en une comparaison entre deux ou plusieurs textes. Dans ce cas, l'exercice change de nature : c'est l'invitation à un travail non seulement comparatif, mais surtout relativiste qui finit par renvoyer les textes en question les uns aux autres, sous prétexte de critères

trop contingents et particuliers à chacun des auteurs. Procéder de la sorte consiste ni plus ni moins à brouiller les pistes, à interdire aux élèves l'accès à des textes ayant l'autorité du fondement. Nous ne récusons pas le relativisme en tant que tel, mais il y a un relativisme et relativisme. Il y a un relativisme philosophique qui ne le cède en rien, en termes de recherche fondatrice, à des pensées plus dogmatiques. Les textes des Sceptiques grecs, de Montaigne et d'autres sont des textes fondateurs : ils instaurent un relativisme philosophique qui ne doit rien au relativisme d'opinion. Le troisième sujet du baccalauréat tient toute sa pertinence dans le fait de proposer un texte fondateur, un texte qui invite l'élève à un travail de fondement.

Le troisième sujet a par ailleurs un aspect salutaire. Tout lecteur a ses préjugés et idées reçues qui l'empêchent de lire. Les plus grands textes n'échappent pas aux lectures réductrices. La lecture d'un texte philosophique fait explicitement appel à la vertu de modestie. Il faut en effet renoncer aux préjugés et au moi immédiat, accepter le principe de la rencontre de l'altérité, de l'autre que soi, à travers la personne de l'auteur. Le préjugé en la matière voudrait qu'en partant de l'immédiateté du soi, on puisse s'élever aux pensées les plus hautes. Ce n'est qu'une illusion, car le moi sans instruction est un moi sans pensée et sans personnalité, aux passions simples, non réfléchies. Cela ne signifie pas que les textes proposés en philosophie ne s'adressent qu'à l'intelligence du lecteur en écartant totalement sa subjectivité. Non, bien au contraire, mais la subjectivité sollicitée est une subjectivité au second degré. La vue d'un spectacle ou d'un vêtement peut susciter dans un premier temps une passion simple de plaisir ou de déplaisir, mais dans un deuxième temps, après un processus d'implication dans le spectacle ou d'appropriation du vêtement, une passion réflexive. De la même manière, la lecture d'un texte peut dans un premier temps libérer des passions immédiates d'admiration ou de rejet, et dans un second, après appropriation du texte, susciter des passions de type réflexif. Le lecteur se laisse dans ce cas prendre au jeu du texte, dépasse les impressions premières pour laisser place à la réflexion et aux impressions secondes qui accompagnent et nourrissent en même temps cette réflexion. Si la lecture d'un texte impose sans aucun doute un détour, c'est pour écarter des réactions premières et pour susciter des réactions secondes, subjectives et réflexives.

Nous retiendrons de ce premier point l'idée que le sujet-texte est d'abord un exercice de lecture. Il occupe à ce titre une place incontournable dans le travail philosophique d'une classe terminale, mais cette place déborde aussi le cadre de cette classe parce que l'activité de lecture fait partie d'un large projet d'instruction.

*
* *

L'introduction du sujet-texte dans les épreuves du baccalauréat date de 1966. Le sujet s'adressait d'abord aux élèves de la série Philo-Lettres. En 1969 le texte, accompagné de questions, a été proposé aux élèves des séries techniques. Dans le même temps, l'innovation de 1966 s'est étendue aux autres séries du baccalauréat. Le nouveau programme de philosophie pour l'année 2003-2004 (arrêté du 27 mai - J.O. du 6 juin 2003) définit l'exercice dans les termes suivants :

« L'explication s'attache à dégager les enjeux philosophiques et la démarche caractéristique d'un texte de longueur restreinte. En interrogeant de manière systématique la lettre de ce texte, elle précise le sens et la fonction conceptuelle des termes employés, met en évidence les éléments implicites du propos et décompose les moments de l'argumentation, sans jamais séparer l'analyse formelle d'un souci de compréhension de fond, portant sur le problème traité et sur l'intérêt philosophique de la position construite et assumée par l'auteur. »

L'introduction du sujet-texte dans les épreuves du baccalauréat a eu incontestablement un effet positif : elle a donné aux grandes œuvres de l'histoire de la philosophie la place qui leur revient, elle a permis à l'enseignement de la philosophie de faire apparaître son histoire. Le libellé de ce sujet a changé plusieurs fois depuis 1966. Dans un premier temps, il était formulé de la manière suivante : « *Dégager l'intérêt philosophique du texte suivant à partir de son étude ordonnée* ». La note de service de 1987 modifie ce libellé de la sorte : « *Dégager l'intérêt philosophique du texte suivant en procédant à son étude ordonnée* ». La note de service du 30 mai 2001 demande tout simplement aux élèves d'« *expliquer le texte suivant (texte, auteur et titre)* ». Ces modifications traduisent des difficultés qu'on ne saurait minimiser.

Lire est un acte qui ne peut se produire que dans certaines conditions. Lorsque le texte est perçu comme obstacle, il ne peut y avoir lecture. De même qu'un texte écrit dans une langue inconnue reste extérieur au lecteur, de même un texte trop difficile ou trop technique résiste à l'élève. Pour qu'un texte passe du statut d'obstacle à celui d'objet, d'objet de réflexion, certaines conditions sont requises. Il faut une certaine culture qui permet de mettre le texte à distance, de l'observer en adoptant diverses stratégies d'approche. Il faut pouvoir se l'approprier. Si le texte s'impose avec une autorité certaine du seul fait de sa présence le jour de l'examen, de sa forme et de son contenu, de son auteur, il ne s'impose cependant pas comme une autorité absolue interdisant relation ou échange, comme une autorité qui serait sans sujet. Il devrait être au contraire l'occasion pour un lecteur, lui-même sujet, d'ouvrir avec le texte un dialogue s'approfondissant de plus en plus.

La lecture fait appel, selon la distinction de Dilthey, à l'explication et à la compréhension : l'explication hâte la compréhension, la compréhension permet d'affiner l'explication. Expliquer, c'est prendre un texte point par point, le déplier, relier entre elles les significations des divers termes. L'explication n'est cependant pas suffisante pour établir la compréhension. Dans l'exercice de version, on peut avoir donné une traduction de chaque mot, de chaque phrase et ne pas avoir la compréhension du texte. Tant qu'on s'en tient dans une version à la seule explication, on en reste au mieux à une traduction abstraite et maladroite, incompréhensible quelquefois, les termes du dictionnaire retenus n'étant pas nécessairement les bons. Il en est de même pour la lecture : aussi longtemps que les sens des mots ne sont pas articulés entre eux, la compréhension du texte n'existe pas. La démarche de compréhension impose de prendre le texte comme un tout, d'en dégager le fil conducteur. Pour passer au stade de la compréhension le lecteur doit disposer d'une grille de lecture, sans quoi le texte conserve le statut d'obstacle. Le lecteur familiarisé avec une œuvre littéraire ou philosophique est en possession des outils adéquats, d'une grille de lecture qui lui permettent d'aborder et de lire un texte, même inconnu. La connaissance préalable des concepts propres à un auteur permet de se frayer un chemin pour la compréhension. Tel n'est pas le cas de l'élève qui ne dispose pas de tels pré-requis. Il ne peut partir que de soi, de son intelligence et de ses sentiments, de la culture élémentaire acquise à l'école. Ces dispositions premières et réelles constituent la grille à partir de laquelle il tente d'expliquer et de comprendre. Son interprétation, même si elle n'est pas savante, fait souvent preuve d'intelligence et de pertinence. Dans certains cas, et même assez souvent, elle témoigne de maladrotesse qui ne sont pas toutes condamnables et que la correction évaluera à leur juste mesure.

On peut formuler à partir de là quelques conseils. Il faudrait éviter de procéder mot à mot, ligne par ligne. Certains élèves empruntent cette voie, mais finissent par désarticuler le texte en de multiples parties sans fil conducteur. D'autres, ne faisant pas la distinction entre analyse et définitions de dictionnaire, se tiennent à une suite de définitions qu'ils ne savent pas articuler entre elles. Il en résulte un devoir statique,

incapable d'épouser le mouvement du texte. L'analyse au contraire a conscience du caractère équivoque des mots, distingue parmi les sens du dictionnaire et retient celui ou ceux qui s'imposent. De cette manière, le lecteur finit par s'approprier le texte, par en dégager le mouvement et le sens général. Le sujet-texte est l'occasion de nombreuses paraphrases. Nous ne les condamnons pas systématiquement, mais distinguons plutôt entre bonne et mauvaise paraphrase. La mauvaise paraphrase s'en tient au strict mot à mot, à une explication ligne par ligne sans perception d'un sens global. Ces copies ne réalisent pas la compréhension du texte. La bonne paraphrase emprunte partiellement la même démarche, mais elle parvient néanmoins à dégager un sens global. Les devoirs illustrant ce type de paraphrase sont souvent l'expression de candidats intelligents, mais inhibés par la peur de mal faire, la peur de penser, la peur d'exprimer leur propre pensée. Il faudrait plus de courage et d'audace pour aborder directement le texte et oser une lecture qui manifeste le sens du problème. Ces copies timides, qui ne manquent pas d'intelligence, peuvent prétendre encore à la moyenne, voire la dépasser. Les bonnes copies associent explication et compréhension, soumettent la lecture à un travail de vérification pour rendre compte de la cohérence de l'ensemble du devoir et de l'écart qui peut demeurer entre le sens prêté au texte et d'autres sens possibles. Ces copies manifestent de la part du candidat la claire conscience de l'interprétation avancée et des interprétations écartées.

Si l'on attend du candidat de la personnalité et même une expression de subjectivité, le correcteur ne peut cependant retenir toute interprétation. On peut faire preuve d'indulgence à l'égard de contresens portant sur des points de détail, mais on ne peut admettre le contresens qui fausse le sens du texte. Un texte se présente en général de manière ouverte et laisse au lecteur une plus ou moins grande liberté d'interprétation. Il porte néanmoins sur un problème précis qui ne peut être détourné de son sens. Le correcteur ne pourra pas davantage accepter le non-sens, négation de tout texte et de toute lecture. On rencontrera bien sûr des faux-sens dont la correction évaluera le degré de gravité.

Un aspect essentiel du sujet-texte tient dans sa relation à la notion de problème. Le texte philosophique – il se distingue en cela d'un texte par exemple littéraire – pose un problème ou permet d'en poser un. Les textes n'ont pas tous la même facture, certains posent directement et explicitement un problème. L'explication devrait dans ce cas être plus facile, mais l'expérience montre qu'il ne suffit pas qu'un problème soit explicitement énoncé pour être immédiatement saisi et compris, il faut encore le reconnaître et se l'approprier, ce qui n'est pas le cas de tous les lecteurs, de toutes les copies. D'autres textes sont moins directement problématiques, ils peuvent même avoir une allure dogmatique. Il appartient alors au lecteur de dégager le (un) problème qu'ils permettent de poser. Le travail d'explication et de compréhension est totalement finalisé par cette exigence problématique propre à la démarche philosophique : dépasser par la vertu pédagogique de l'étonnement le sentiment immédiat de l'évidence, poser le (un) problème que le texte permet d'énoncer. L'introduction est l'occasion de poser le problème, le devoir de le développer.

Quel rapport entre dissertation et sujet-texte ? Si ces exercices sont différents, ils sont néanmoins complémentaires. On peut par exemple reprendre le libellé du troisième sujet qui demande d'*expliquer* un texte et l'appliquer à l'énoncé du sujet de dissertation qu'il faut également expliquer. Tout correcteur sait à quel point l'énoncé de la question du sujet de dissertation peut être mal lu et soumis à contresens par manque d'analyse et d'explication. Le caractère nécessairement problématique de la dissertation permet à son tour de mieux faire comprendre le caractère également problématique du texte philosophique et de l'exercice de texte. La complémentarité des deux exercices exige qu'on établisse en cours d'année une alternance entre dissertation et sujet-texte. Ces

rapprochements entre explication de texte et dissertation n'enlèvent cependant rien à la spécificité du troisième sujet qui reste un exercice de lecture. Les textes proposés se limitent à une quinzaine de lignes. C'est une longueur en quelque sorte minimale et idéale : plus court le texte se réduirait à une citation et ne permettrait plus un travail de sens, plus long il présenterait une matière trop riche pour un travail de quatre heures et découragerait les candidats (cf. note de service du 30-08-2001).

Reprenons le libellé actuel du troisième sujet : « *Expliquer le texte suivant* ». Du point de vue de la distinction entre explication et compréhension, ce libellé peut paraître insuffisant. Faudrait-il exiger un libellé plus explicite insistant aussi sur l'exigence de compréhension ? Un tel libellé, plus explicite mais plus long, susciterait discussions et débats. Le libellé actuel dans sa formulation courte et presque lapidaire semble être suffisant et énonce de façon claire les exigences de l'exercice. Il va de soi que l'explication, pour aller jusqu'à son terme, ne peut que faire appel à la compréhension, que l'acte de compréhension ne peut s'effectuer que s'il y a eu explication. Les libellés antérieurs comprenant les expressions « à partir de » ou « en procédant à » ont donné lieu à des controverses au sujet du plan de devoir. Certains collègues concevaient le devoir nécessairement en deux temps : explication d'abord, partie d'intérêt philosophique ensuite. Les libellés antérieurs n'imposaient en fait aucune obligation de plan et laissaient au candidat la liberté de décider de sa démarche. Le libellé dans sa forme actuelle a le mérite d'écarter ces débats et ces polémiques. Les sujets des deux dernières années ont d'ailleurs eu la précaution d'ajouter au texte une recommandation qui devrait faire cesser les discussions portant sur le plan : « *La connaissance de la doctrine de l'auteur n'est pas requise. Il faut et il suffit que l'explication rende compte, par la compréhension précise du texte, du problème dont il est question.* » On peut imaginer un devoir qui dans un premier temps aurait un souci d'explication, dans un deuxième celui de dégager l'enjeu problématique du texte. Mais l'explication peut être tellement explicite qu'elle met d'emblée en lumière l'enjeu philosophique du texte. Une bonne explication témoigne en effet par elle-même d'un acte de compréhension. La question de la nature du plan devrait en définitive demeurer secondaire, l'essentiel étant qu'il y ait plan et que ce plan témoigne d'un effort d'explication et de compréhension.

La lecture d'un texte ne peut donc être passive, elle est un acte qui appelle l'implication du lecteur. Il en va de même de la lecture du sujet-texte du baccalauréat : il sollicite l'attention et l'implication du candidat.

*
* *

Le choix du texte d'examen est un exercice délicat. La lecture critique des annales est instructive : certains énoncés, dissertations ou textes, sont techniques et difficiles, hors de portée des élèves. On peut avancer diverses raisons : formulation trop technique ou trop abstraite, sujet trop éloigné des questions du programme, maladresse quelquefois... Un sujet, dissertation ou texte, mérite de figurer dans les épreuves du baccalauréat s'il permet au candidat, directement ou indirectement, de poser un problème. On peut préciser à ce sujet quelques règles élémentaires. Nous avons déjà parlé de la longueur du texte, une quinzaine de lignes. Cette longueur est pour ainsi dire idéale : elle est au-delà de la citation, reste en deçà d'un développement excessif, longueur qui permet de mettre réellement en œuvre un travail de lecture, un travail de manifestation de sens. Certains textes des annales comprennent des coupures signalées par des parenthèses. L'expérience montre que de tels textes offrent en général des garanties de lisibilité moindres que les textes sans coupures. Il serait donc

préférable d'écartier de tels textes, de s'en tenir à des textes qui présentent un développement argumentatif suivi. Les termes et expressions techniques appellent des notes explicatives. Les textes donnés ces dernières années ont tous fait preuve, même scrupuleusement, de ce souci explicatif. Un texte ne peut cependant pas être accompagné d'un grand nombre de notes explicatives : il perd dans ce cas une partie de sa limpidité, est suspecté d'obscurité et devient, en fait, plus technique, ce qui le rend plus difficile. Les commissions d'élaboration des sujets ont certes une tâche difficile à remplir, mais elles doivent être elles-mêmes conscientes des critères qui permettent à une explication de se muer en compréhension.

La lecture d'un texte peut se faire de manière transcendante ou immanente². Une lecture transcendante fait appel à des données ou à des connaissances extérieures au texte : connaissances spécifiques propres à une œuvre ou à un auteur, connaissances relevant de l'histoire de la philosophie... Ces textes connotés relèvent d'un choix impossible et ne peuvent figurer dans les épreuves du baccalauréat. Le même problème peut apparaître pour les sujets de dissertation. Dans les annales figure par exemple le sujet suivant : « *L'homme est-il un animal religieux ?* » Pour l'avoir soumis à une classe, nous pouvons dire qu'il s'agit d'un sujet impossible parce que connoté. Le sujet est en fait une reprise de la phrase d'Aristote, que l'homme est un « animal politique ». Nulle difficulté pour celui qui connaît la pensée d'Aristote et qui perçoit que le sujet proposé n'est qu'une transposition de cette phrase sur le terrain de la religion. L'élève ignore en général cette source, est en droit de l'ignorer. Il ne peut donc comprendre la nature de la question donnée et finit par se perdre dans des considérations sur l'animalité. Il existe de la même façon des textes connotés qu'il convient d'écartier. Nous opposons à cette lecture transcendante une lecture dite immanente qui ne fait pas appel à des éléments extérieurs au texte pour une compréhension satisfaisante, lecture qui fait d'abord appel aux dispositions du lecteur. Quelles dispositions ? La curiosité et le désir ferme de s'instruire auprès d'autrui, une culture générale donnée par l'école, par le milieu social ou bien acquise par des efforts personnels. Il faut également mentionner parmi les pré-requis, on a tendance aujourd'hui à ne pas vouloir en tenir compte, le travail assidu et scolaire de l'année : ce travail prépare à la lecture compréhensive et met l'élève en confiance lorsqu'il a été pratiqué régulièrement. Notons au passage que la connaissance d'éléments externes au texte peut avoir dans certains cas un effet pervers, desservir le candidat qui croyait pouvoir s'en prévaloir. Tel est le cas quelquefois de textes de Rousseau. Il arrive que des candidats aient une connaissance de Rousseau sans rapport avec le texte proposé. Souvent ils procèdent alors à la récitation de ces connaissances, oubliant la lecture attentive et critique du texte. Ces connaissances agissent dans ce cas comme une sorte de bruit qui interdit la réflexion et nuit à la recherche du sens. Le choix du sujet par les commissions d'examen doit donc veiller scrupuleusement à l'ensemble des conditions d'une lecture immanente.

Certains collègues élèvent des objections de principe quant à la possibilité ou à la faisabilité, comme on dit, du sujet-texte. Leur critique n'épargne aucun texte, tout texte paraissant faire nécessairement appel à une lecture transcendante. Ils ne sont pas loin de vouloir remplacer cette épreuve par d'autres : comparaison de deux ou de plusieurs textes entre eux, texte soumis à des questions précises et directrices... Ces suggestions soulèvent plus de questions et d'interrogations qu'elles n'apportent de réponses. Les débats soulevés par ces nouveaux exercices seraient plus vifs que ceux que le sujet-texte peut susciter. Les collègues cités ont cependant raison de faire une lecture critique des annales du baccalauréat : il est vrai que certains textes proposés ces dernières années ne répondent pas de façon satisfaisante aux critères de l'examen. Ces mêmes annales témoignent

² Nous reprenons cette distinction entre lecture immanente et lecture transcendante de débats qui ont eu lieu dans un séminaire sur l'enseignement de la philosophie pendant l'année 1999-2000 à l'INRP.

pendant aussi de textes, plus nombreux que les précédents, qui s'accordent avec les exigences de l'examen. Ces textes ne font pas appel à une lecture transcendante, sont compréhensibles à partir des dispositions citées et sont donc accessibles à la lecture d'un élève de classe terminale. Certains textes se caractérisent même par une limpidité que des sujets d'examen de certaines autres disciplines, plus techniques et plus spécialisées, pourraient envier à notre discipline. Reste néanmoins un paradoxe : un texte relativement technique, peut-être même un peu rugueux, peut s'avérer d'un traitement plus aisé qu'un autre apparemment évident et facile. Parmi les textes, certains sont plus problématiques, d'autres plus descriptifs. Les premiers accrochent plus immédiatement l'attention et forcent la réflexion, les seconds, à l'allure plus lisse, suscitent souvent la paraphrase, même la mauvaise paraphrase.

Nous évoquerons enfin la relation entre le sujet du texte et le programme. Avec un peu d'exagération, on peut dégager deux positions. La première voudrait que le texte s'inscrive à la lettre dans le programme, voire dans une seule notion du programme. La seconde aurait tendance à considérer la relation au programme comme secondaire, accepterait donc des sujets pour lesquels la relation au programme n'apparaîtrait pas nécessairement. Cette deuxième position nous semble excessive : si programme il y a, encore faut-il que celui-ci se laisse lire dans les sujets d'examen. Les candidats travailleurs et quelquefois peu imaginatifs sont désorientés par ce type de sujet et ne voient pas leur travail reconnu par l'épreuve de fin d'année. Les exigences de la première position sont à leur manière excessives : le sujet d'examen ne fait pas nécessairement appel à une seule notion du programme, il peut légitimement faire référence à plusieurs notions qui se recoupent. Les instructions précisent bien ce point : « *Les notions [...] ne constituent pas nécessairement, dans l'économie du cours élaboré par le professeur, des têtes de chapitre. L'ordre dans lequel les notions sont abordées, leur articulation entre elles et avec l'étude des œuvres, relèvent de la liberté philosophique et de la responsabilité du professeur, pourvu que toutes soient examinées. Le professeur mettra en évidence la complémentarité des traitements dont une même notion aura pu être l'objet dans des moments distincts de son enseignement* » (Arrêté du 27 mai – J.O. du 6 juin 2003). Autant dire que les notions du programme ne doivent pas être abordées les unes *après* les autres, mais plutôt les unes *par* les autres. Au-delà de l'évocation de ces positions extrêmes, il n'en reste pas moins que la question de l'articulation des sujets d'examen avec le programme est réelle. L'enseignement de la philosophie peut s'aider de nombreux moyens, audacieux et innovants dans certains cas, pour susciter la curiosité, former l'esprit et le goût. Il peut même en apparence s'écarter du programme et procéder comme un musicien qui improvise par une sorte de libre variation. Tout cela est bon et même souhaitable, mais lorsqu'il s'agit des sujets d'examen, il faut recommander de respecter la *règle* du programme, c'est-à-dire de concevoir dans leur énoncé et dans leur contenu des sujets qui s'articulent étroitement avec ce programme. Sur cette question Ferdinand Alquié a exprimé dans un article paru en 1955 une position qui garde toute sa pertinence³.

*

* *

³ « Contre cette anxiété (suscitée par la tâche du professeur de philosophie), et contre ces fuites, je ne vois qu'un remède : une conception à la fois modeste et rigoureuse de la tâche à accomplir. Le rôle des programmes est de définir cette tâche. Est-il sage, dès lors, de décourager ceux qui traitent le « programme », ceux qui exigent qu'il soit connu, ceux qui proposent au baccalauréat des questions s'y référant avec précision, ceux qui préparent leurs élèves à y répondre, ceux qui s'indignent du manque de connaissance des candidats ? A ces façons classiques de faire son métier (qui n'excluent pas, il va sans dire, tous autres moyens d'éveiller la curiosité et de former le goût) est-il raisonnable d'opposer un idéal toujours plus haut,

L'introduction du sujet-texte parmi les épreuves du baccalauréat a eu des conséquences bénéfiques pour l'enseignement de la philosophie : elle a dévoilé les liens entre cet enseignement et son histoire, elle a permis de développer auprès d'élèves qui lisent de moins en moins une activité de lecture. Nous voudrions pour finir attirer l'attention sur un aspect étrange de la lecture, ce qui en constitue en quelque sorte son mystère. Lire est une activité qui implique en quelque manière une dépossession de soi, une abdication à soi, puisqu'il faut, en toute modestie, renoncer à ses préjugés, à ses pensées premières. La lecture implique en effet un effort méthodique pour comprendre la pensée d'un autre que soi, ses développements, sa logique, ses apparentes contradictions. Ce travail instruit et forme, et, paradoxalement, conduit le lecteur de plus en plus vers lui-même. Parlant de ses lectures Rousseau dit : « Au bout de quelques années passées à ne penser exactement que d'après autrui, sans réfléchir, pour ainsi dire et sans presque raisonner, je me suis trouvé un assez grand fond d'acquis pour me suffire à moi-même et penser sans le secours d'autrui. » (*Les Confessions, Livre VI*). Nul mieux que Rousseau n'a rendu compte de ce mystère de la lecture : loin de déposséder le lecteur de son identité, elle la lui donne en lui conférant force, personnalité, liberté.

une volonté de ne boire qu'aux sources, le souci de toujours innover et rénover, et une liberté qu'on veut totale ? Il est facile de parler de bachotage et d'abêtissement. Mais il arrive que, pour éviter le bachotage, et la récitation des cours, on n'enseigne plus rien à ses élèves. Sans doute chacun de nous est-il plus ou moins sensible à l'un ou à l'autre danger. Le plus menaçant me semble être, aujourd'hui, l'ignorance des grandes attitudes, des grandes conceptions philosophiques. Vouloir amener les élèves à juger sans s'y référer, c'est, à ce qu'il me semble, leur demander de voir et de choisir en pleine nuit. »

Ferdinand Alquié : « A propos des programmes et de leurs conséquences », *Revue de l'Enseignement philosophique*, décembre 1954-janvier 1955, 5^e année, n° 2, pp. 19-20. Texte repris dans *L'Enseignement philosophique*, Brochure d'Accueil, p. 42, 48^e année, supplément au n° 1, novembre 1997.

Cette Brochure d'Accueil s'adressait, comme son titre l'indique, aux jeunes collègues désireux de rejoindre L'Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public. Ce numéro spécial était à la fois une présentation générale de l'enseignement de la philosophie en France et une présentation du travail de l'Association depuis 1949, année de sa création.

LA DISSERTATION EN SÉRIES TECHNIQUES

(Ne pas diminuer la difficulté mais la diviser)

Jean-Bernard MAUDUIT
Lycée Julie Daubié – Rombas

1

Rien ne nous permet de considérer nos élèves des séries technologiques comme foncièrement différents des autres. Leur *travail* est souvent plus superficiel et moins adroit mais eux-mêmes ne *sont pas* différents. Ils ne sont pas moins aptes que les élèves des séries générales à comprendre les concepts, les théories et les problèmes philosophiques dont traitent leurs professeurs. Contrairement à ce qui se dit ici ou là, rien n'indique non plus que les difficultés caractéristiques de la dissertation philosophique (sur sujet-question ou sur sujet-texte) dépassent leurs *capacités*. Si c'était le cas, les courbes statistiques qui montrent la répartition des notes obtenues devraient culminer à 1, 2 ou 3 pour descendre ensuite régulièrement jusqu'à 7 ou 8, alors que ces courbes sont « en cloche », culminent seulement sur des notes un peu plus basses qu'en séries générales et atteignent des notes aussi élevées. Le calcul, qui peut certaines années être minutieusement fait, de la note moyenne obtenue montre qu'on est très près de ce qui s'observe au bac général. Je prends un seul exemple, déjà un peu ancien, qui concerne l'académie de Nancy-Metz : au bac 1989, la note moyenne obtenue à l'épreuve de philosophie par les candidats techniciens est de 8,08 tandis que celle des candidats au BSD atteint 8,41, soit 0,33 point d'écart. *Un tiers de point !* J'ai corrigé moi-même récemment le bac en série STI génie électrotechnique : ma note moyenne, pour 121 candidats notés de 4 à 14, est de 8,58. Je précise que je suis un correcteur statistiquement « moyen », dont la moyenne personnelle est souvent à quelques centièmes de point de la moyenne académique, que je ne refuse nullement, par principe, de mettre de très mauvaises ou de très bonnes notes et que je ne corrige pas les copies du bac technologique avec de moindres exigences que celles du bac général. Les statistiques nationales, auxquelles se réfère Luc Ferry au début du livre

Philosopher à 18 ans, confirment mon impression, en ce qui concerne du moins la faiblesse de l'écart entre « généralistes » et « techniciens », même si le pessimisme des auteurs les conduit dans une tout autre direction que la mienne : *Dans les séries générales, 47 % des notes d'écrit, en philosophie, sont inférieures ou égales à 7, plus de 71 % inférieures à 10. Dans les séries technologiques, le pourcentage des notes inférieures ou égales à 7 monte à 55 %, celui des notes inférieures à 10 atteint 76 %.* (Luc Ferry et Alain Renaud, *Philosopher à 18 ans*, Paris, Grasset, 1999, p. 8). Ces pourcentages sont très voisins, quelle que soit la fiabilité absolue de ces chiffres, et c'est l'écart seul qui importe ici.

Ce constat de faible écart dissuade de chercher, pour les séries technologiques, de nouveaux types de devoirs. Je pense d'autre part que la dissertation philosophique y est parfaitement à sa place en tant qu'elle appelle à prendre de la distance par rapport à ce qui est cru et à ce qui est appris. Cette distance réflexive et critique complète donc très opportunément des formations où il y a beaucoup à apprendre, plus souvent à utiliser l'appris qu'à le questionner et où ce qui est de l'ordre de l'opinion n'est guère contredit, ni même affecté par ce qui est enseigné. Ces formations débouchent sur des métiers qui, à leur tour, appellent la réflexion. Nous n'avons plus, aujourd'hui, de rois à rendre philosophes, mais les ingénieurs et les techniciens qui les ont remplacés ont hérité du royal besoin.

Cela posé, le niveau absolu des élèves est faible : 8,08, c'est insuffisant, de même d'ailleurs que 8,41. Il n'est pas question de le nier. Il faut l'expliquer. L'enseignement en séries technologiques offre, me semble-t-il, un poste d'observation privilégié sur les candidats de toutes les séries, depuis lequel certains facteurs explicatifs, en général inaperçus ou passés sous silence, se perçoivent de façon parfaitement claire. Un nombre important de ces élèves offrent en effet une image grossie, une véritable caricature de la façon dont la philosophie est, en général, travaillée par le plus grand nombre, et sert, par conséquent, de révélateur général. Il est frappant de comparer, par exemple, les effectifs de candidats sortis prématurément de la salle d'examen le jour de l'épreuve de philosophie du bac, selon qu'ils appartiennent aux séries générales ou aux séries technologiques ; à mi-parcours, un bon tiers des « techniciens » sont déjà dehors, contre 15 % des autres, et au bout de trois heures, la proportion des deux tiers est atteinte, au bac technique par ceux qui sont sortis et au bac général par ceux qui continuent à « plancher ». Les élèves des séries technologiques outrent ainsi plusieurs travers généraux, mais souvent mieux masqués ou moins affichés par les autres, qui ne sont pas des attributs de leur être mais des façons de se comporter, en particulier dans le travail scolaire. Telle est la ligne directrice de la réflexion conduite ici.

2

Que nous apprennent donc ces élèves-témoins sur la façon dont la plupart des autres travaillent la philosophie ? D'abord que le temps qu'ils consacrent à la préparation et à la rédaction de leurs devoirs de philosophie est trop court. Mes élèves des terminales industrielles ou tertiaires avouent sans trop de gêne, quand ils ne l'affichent pas, avoir fait tel devoir en 3/4 d'heure, avoir décidé entre deux trains si le moi était ce qui se cache ou ce qui se manifeste, si une société pouvait se passer d'artistes ou si le droit avait pour fin de protéger les faibles. Cette rapidité

caricaturale peut bien être rarissime chez les autres élèves, qui bâclent leur travail plus souvent en six quarts d'heure qu'en trois : le constat ne change pas d'un temps de travail insuffisant. Cette insuffisance caricaturale propre aux élèves de séries technologiques correspond à la brièveté spectaculaire des devoirs qu'ils rendent : les copies d'une seule page sont fréquentes ; les plus nombreuses contiennent un peu moins ou un peu plus de deux pages ; celles qui dépassent quatre pages sont rares. Invités à s'expliquer, les élèves répondent qu'ils n'ont pas beaucoup à dire, que leur devoir est fini, qu'un temps supplémentaire ne leur permettra pas d'en améliorer le niveau. Le fait est que les copies un peu plus longues sont assez souvent aussi mauvaises que les courtes.

Cette brièveté a une raison d'être très claire : négligence ou inaptitude, ces élèves font souvent leur travail sans grande matière ni méthode. Que la réflexion personnelle puisse quitter lieux communs et lapalissades, augmenter sa propre efficacité en s'appuyant sur celle des philosophes patiemment expliqués en classe, accéder grâce à eux aux doutes et aux questionnements importants ; qu'ils puissent améliorer leur savoir-faire de compositeurs et de rédacteurs de copies, censurer avec méthode les développements de leur brouillon qui sortent du sujet choisi ou les remanier pour qu'ils y reviennent, construire de façon progressive leur réflexion en évitant aussi bien la stérilité du plan oui-non que le dogmatisme d'un développement unilatéral, rédiger leur introduction autrement que comme un préambule vide, arbitrairement imposé et exécuté d'une façon formelle, purger leur devoir achevé de ses fautes d'orthographe et de grammaire, de tout cela, beaucoup de ces élèves ne s'avisent pas et, en tout cas, ils ne le font pas. S'ils le faisaient, ils finiraient leur devoir beaucoup moins vite. Il faut du temps pour chacune des *tâches* mentionnées. Les quatre heures accordées au bac sont suffisantes, mais paraissent inévitablement excessives à tous ceux qui n'effectuent ces tâches que de façon très rudimentaire ou pas du tout, quelle que soit la raison de cette abstention.

Nos élèves et candidats des séries technologiques nous rappellent donc une vérité de simple bon sens, dont nos doctrinaires et politiques évitent systématiquement l'abord : de quelque discipline scolaire qu'il s'agisse, un élève n'y réussit que par sa propre action ajoutée à celle de son professeur. L'enseignement exige une coopération, et l'enseignement de la philosophie n'échappe pas à cette règle. Lorsque Luc Ferry et Alain Renaud cherchent les raisons de la médiocrité des notes de philosophie au bac (selon eux, la moyenne de ces notes « frise actuellement les 7/20 » *Ibidem*, p. 8.), il est frappant de constater que l'insuffisance du travail des élèves n'est pas même évoquée. Seules figurent comme explications possibles la sévérité excessive des correcteurs et les difficultés intrinsèques de la matière, rapidement écartées, puis, sans que la volonté d'expliquer se distingue nettement de celle de remédier, le caractère incomplet de ce qui est enseigné par rapport à ce qui est ensuite exigé à l'examen. Si nous complétions ce qui est actuellement enseigné par un enseignement explicite de la rhétorique, de l'histoire de la philosophie, de l'histoire des sciences, si nous délimitions de façon distincte les problèmes que les élèves doivent apprendre à traiter, les résultats qui « ne pouvaient que continuer à devenir de plus en plus faibles » (*Ibidem*, p. 65.) s'amélioreraient alors, dans la mesure où on aurait trouvé « les conditions qui, dans la formulation des sujets, dans les programmes eux-mêmes, dans l'apprentissage plus systématique de la rhétorique de l'exercice, rendraient la dissertation moins inaccessible au public, si élargi depuis trente ans. » (*Ibidem*, p. 65 et 66). L'incompétence relative de nos élèves, dont témoigne le fameux 7/20, s'expliquerait donc par ce fait que nous ne leur enseignons pas en cours d'année ce que nous

exigeons qu'ils sachent à la fin. Il n'y aurait pas d'élèves inactifs, il n'y aurait que des enseignements incomplets.

Tout cela n'est sans doute pas faux dans tous les cas et plusieurs élèves chaque année pourraient se plaindre de ce que neuf mois de devoirs jugés satisfaisants et de travail sérieux débouchent sur un surprenant 3/20. Pourtant je ne crois pas que le problème se situe là. Ces surprises désagréables ne pèsent guère statistiquement, car elles sont plus spectaculaires et choquantes que nombreuses, et compensées en partie par les surprises de sens inverse qui se produisent aussi, tout professeur le sait. Luc Ferry et Alain Renaud n'ont donc pas trouvé la bonne interprétation de leur 7/20, effectivement consternant s'il est authentique.

Pourquoi ne pas écouter le témoignage de l'expérience, en particulier celle, si révélatrice, des élèves de séries technologiques qui nous montrent et parfois nous disent la cause essentielle de leur « incompétence » philosophique : l'absence, de leur part, du travail suffisant ?

3

Devons-nous simplifier la tâche à des élèves qui se la simplifient on ne peut mieux tout seuls ? Si on le fait, au lieu de les inciter au travail, on encouragera leur inaction. Le bon sens indique une autre direction. Les devoirs des « techniciens » sont plus souvent indigestes que les autres ? Enseignons le même programme ou un programme renouvelé de même niveau que le précédent, en signifiant avec une netteté et une fermeté particulière, s'il le faut, l'obligation de suivre et de chercher inlassablement à comprendre et en contrôlant de façon vigilante le niveau de l'attention et de la compréhension. Les dissertations de ces élèves sortent plus souvent du sujet que les autres ? Enseignons-leur, au moyen d'exercices simples, à reconnaître ce qui est hors sujet et à choisir ou d'y renoncer ou de le ramener au sujet par un remaniement à rédiger. Plus que d'autres, les techniciens composent leur réflexion de façon contradictoire (plan oui-non) ? Prescrivons, non à titre de solution obligatoire mais seulement de procédé efficace, une organisation de la pensée qui tienne compte à la fois du caractère problématique de la question posée et de la nécessité de traiter cette question d'une façon progressive, qui sorte de la confrontation stérile du oui au non et traduisons cette prescription en exercices d'application. Ces élèves composent, plus encore que les autres, des introductions de dissertation parfaitement creuses ? Exerçons-les à présenter un problème en donnant des signes probants de la difficulté de la question posée : l'existence d'une discordance, voire d'une controverse explicite entre philosophes sur cette question, la possibilité de trouver, pour deux solutions incompatibles, des signes de vraisemblance égale, etc. Les séances par demi groupes, dont la possibilité appartient jusqu'à nouvel ordre à ces séries, se prêtent particulièrement bien à de tels travaux dirigés.

Enseigner à ces élèves oblige, me semble-t-il, à lutter contre un préjugé *méthodophobe* devenu dominant chez les professeurs de philosophie, qui n'est pas plus défendable que la *methodomanie* justement critiquée. On peut concéder à Luc Ferry, sans perdre son âme, que le savoir argumenter puisse et doive s'enseigner, ne serait-ce que par l'exemple. Ce que je trouve choquant dans sa doctrine ne concerne pas ce point précis mais seulement l'équivalence qu'il paraît admettre de l'argumentation et de la rhétorique ; ces mots viennent régulièrement l'un à la place de l'autre dans le chapitre « De quelques propositions susceptibles d'améliorer

l'enseignement de la philosophie » du livre *Philosopher à 18 ans*, comme si le *Gorgias* n'avait jamais été écrit.

Le reproche de *formalisme* adressé aux amateurs de méthodologie ne me paraît pas tenir beaucoup mieux. Aucune méthodologie n'est formelle, étrangère à tout contenu de réflexion, tout simplement parce que ce qu'on appelle *forme* d'un raisonnement, d'une démarche intellectuelle, est, en réalité, la matière d'une assertion. Par exemple la règle formelle de conclure tel syllogisme de la première figure (Barbara) par une universelle affirmative est en même temps une vérité générale qui affirme que l'inclusion est une relation transitive. Il n'y a pas de formes, il n'y a que de la matière et on ne refuse pas, quand on est philosophe, que certaines vérités puissent être extrêmement générales. Appliqué à la méthode, l'antiformalisme phobique revient à taire des *vérités* qui ne vont pas sans dire ou qui vont beaucoup mieux en s'énonçant et que je ne vois aucune raison sérieuse de ne pas inclure dans l'enseignement.

4

Le *sujet-texte*, par les consignes explicites qui accompagnent le texte, constitue une originalité de l'épreuve de philosophie du bac technologique mais il me semble indéniable que le travail philosophique prescrit reste homogène d'un bac à l'autre. Les consignes du bac technologiques détaillent seulement celles du bac général, ou les sous-entendent. Celles qui viennent d'abord (la première, qui impose de dégager l'idée centrale du texte, et la seconde qui prescrit l'explication de groupes de mots), consignes d'*explication*, relèvent de ce qu'on peut appeler le *contenu latent* de la consigne explicite du bac général, qui n'impose expressément que d'« expliquer le texte suivant ». Je ne crois pas du tout, pour autant, qu'il faille remplacer cette consigne par une série détaillée de prescriptions, celle du bac technologique ou aucune autre, parce que l'explication d'un texte philosophique ne peut se réduire à un corpus stable de démarches, surtout s'il est succinct : ce qu'il convient d'effectuer ici est sans pertinence là, et le choix judicieux des démarches pertinentes constitue une partie importante de l'épreuve. En revanche, je suis convaincu que l'explicitation de consignes sous-entendues, traditionnelle au bac technologique, a, *en cours d'année scolaire*, une utilité pédagogique certaine et permet d'initier *tous* les élèves à la pratique de l'explication de texte, quitte à amplifier la liste, à prescrire, là où il le faut, d'illustrer une thèse abstraite par un exemple, de déduire expressément une conséquence laissée implicite, de chercher pour une thèse laissée sans justification explicite une argumentation efficace.

Cette initiation au savoir expliquer devrait, à mon sens, s'effectuer de façon aussi large devant les élèves techniciens que devant les autres. Malheureusement, je ne crois pas possible de modifier les consignes d'explication du bac technique, car la faiblesse de l'horaire actuel de la philosophie en terminale technologique rend impossible une initiation complète. Sous leur forme mutilée, ces consignes sont, sinon satisfaisantes, du moins réalistes. Tout au plus devrait-on, me semble-t-il, préciser, dans la première consigne, le sens du mot *idée* (*Dégagez l'idée centrale...*) et peut-être le remplacer, comme on le fait parfois, par les mots *affirmation* ou *thèse*, qui ont l'avantage de cerner exactement ce qui est demandé et rendent clairement impropres les réponses, assez fréquentes, par un seul mot (l'*idée* de nature, d'art, de loi, de liberté...). Il faudrait aussi, peut-être, tenir compte du caractère équivoque de la

consigne *Expliquez* qui peut enjoindre seulement de *traduire* une formule équivoque ou obscure, mais demande souvent aussi de trouver pour une des affirmations du texte, une *justification*, comme s'il ne s'agissait plus d'expliquer *ce que* l'auteur a écrit mais *pourquoi* il l'a écrit et pensé.

En ce qui concerne la dernière consigne, constituée le plus souvent d'une simple question, elle correspond, dans la consigne du bac général, à la prescription de *rendre compte du problème dont il est question dans le texte*. L'énoncé du bac technologique confirme implicitement cette précision en prenant la forme d'un sujet de dissertation, mais il n'appelle pas *explicitement* à poser un problème. De nombreux élèves des séries technologiques bâclent donc cette consigne en y répondant comme à une simple question, en deux ou trois phrases. S'appuyer sur la consigne du bac général permet donc de leur indiquer de façon explicite la portée exacte de cette simple question : il s'agit pour eux de montrer que la position du texte, sur cette question, n'est pas la seule possible, qu'elle soulève des objections, autorise une pensée très différente voire contraire. Cela devrait faire l'objet, à mon sens, d'une consigne explicite qui appelle à montrer d'une façon développée le caractère problématique de la question posée.

5

Précisions, explicitations de consignes, leçons et exercices de méthode, tout cela prend du temps. Il faut donc en venir à l'examen critique de la structure institutionnelle de notre enseignement. Deux heures-élèves par semaine, c'est trop peu ; si je consacre une heure par semaine, par demi groupes si possible, à la méthodologie de la dissertation, l'horaire que je consacre au programme est divisé par deux pendant le nombre de semaines nécessaire et ce traitement devient extrêmement schématique. Le passage de deux à trois heures hebdomadaires me paraît indispensable. Il l'est d'autant plus qu'un horaire de deux heures prend inévitablement, aux yeux de certains élèves, parfois nombreux dans ces séries, l'aspect d'une *annulation instituée* de la discipline, d'autant mieux marquée que son coefficient à l'examen est lui aussi réduit à 2. L'expérience de l'enseignement secondaire en général et en particulier celle du lycée montrent qu'il y a dans ces domaines des seuils qualitatifs et qu'une matière à coefficient 2 ne compte pas seulement quatre fois moins qu'une autre matière à coefficient 8. Elle ne compte plus du tout. La dissertation est prise au sérieux, dans ces séries, en vertu d'une simple décision personnelle d'élèves dont la personnalité est assez affirmée pour qu'ils puissent se passer de toute confirmation officielle. Il en va de même de l'attention consacrée à l'enseignement magistral et aux travaux dirigés, consentie par ces élèves en vertu d'un choix, qui transforme une matière *obligatoire* en discipline où seule la présence est obligatoire mais où l'attention et le travail sont *optionnels*. Il me paraît urgent de réévaluer, avec l'horaire, le coefficient de notre matière en séries technologiques, de façon telle que les exigences que nous avons nous-mêmes à respecter ainsi que celles que nous adressons à nos élèves ne soient pas discrètement mais efficacement annulées par la structure instituée dans laquelle notre activité prend place. Évidemment nous devons dire à ces élèves ce qui est : leur coefficient et leur horaire légers sont en cohérence entre eux et avec un programme réduit ; ils n'ont pas à proportionner le degré de leur sérieux et de leur attention au coefficient de la discipline, mais à ne le mettre en œuvre que pendant cent heures d'une vie entière qui en comportera plusieurs centaines de

milliers... C'est arithmétiquement incontestable, mais ce qui est convaincant ne suffit ni à faire faire, ni à persuader ni même à convaincre, chacun de nous le sait fort bien. L'institution ne doit pas étouffer ce qu'elle institue.

6

Je me résume. En dehors de quelques modifications de détail, il ne faut rien changer de substantiel à la dissertation sur question ou sur texte telle qu'elle est aujourd'hui imposée aux candidats techniciens sous le prétexte qu'elle ne leur serait plus adaptée. La discipline est nouvelle, les devoirs exigés sont nouveaux. Ils ne sont pas *a priori* adaptés aux élèves, puisque, précisément, nous avons à les initier. Enseignons, avec le programme, la dissertation. La dissertation est difficile ? Divisons, cartésienement, sa difficulté « en autant de parcelles qu'il se peut ». Inventons, publions, mettons en commun nos exercices d'initiation, consultons, utilisons, s'ils nous conviennent, ceux qui existent déjà, car il en existe. Ne rêvons pas ; la méthode n'est pas efficiente : c'est une route (*méthode* vient du grec *hodos*, la route) qu'il faut que les élèves parcourent. J'ai souvent constaté, chez les élèves des séries technologiques, ou bien le refus pur et simple de se mettre ainsi en route, ou encore, plus fréquemment, l'acquisition d'une bonne maîtrise *successive* des difficultés partielles qui ne débouche pas sur une maîtrise globale. De la même façon, un petit enfant peut apprendre à monter séparément chaque marche mais ne pas être pour autant capable de gravir l'escalier entier ; plus âgé, il peut savoir lire impeccablement chaque lettre mais buter sur beaucoup d'entre elles quand il s'agit de lire les mots et les phrases.

Il n'en faut pas plus à certains pour verser dans la méthodophobie. C'est une erreur : l'analyse est à nous, mais la reconstruction en vue d'une maîtrise globale appartient aux élèves. Il faut que le moniteur de natation décompose les gestes de la brasse, mais c'est à l'apprenti nageur d'apprendre à nager. Les moments isolés doivent être repris et finalisés par celui qui apprend car ils sont nécessaires sans être suffisants, et il n'y a pas d'élève qui ne doive unifier lui-même ce qui lui a été séparément enseigné. L'obligation de cette synthèse doit être elle-même enseignée et mise en acte dans les dissertations que nous imposons, corrigeons et notons. Une fermeté sans réticence est, sur ce point, de mise : une dissertation non rendue, ou non rendue à la date fixée, sauf circonstances exceptionnelles, mérite 0/20. Une dissertation sans méthode ni contenu consistant vaut 3/20, etc., de même qu'une dissertation qui montre une véritable maîtrise mérite plus de 15 et doit pouvoir être notée jusqu'à 20. Une directive d'autrefois pressait les philosophes correcteurs d'élargir l'éventail de leur notation au maximum, de façon à ne pas défavoriser ceux des candidats qui font de bonnes dissertations notées 12 et ne peuvent compter sur cette note pour compenser un 3/20 obtenu ailleurs. Ceci reste vrai. Le poids de la philosophie, déjà bien faible dans les séries technologiques, ne doit pas être encore affaibli par une arbitraire timidité de notre part, ni au bac, ni même lors de nos corrections de l'année scolaire.

Apprendre est une œuvre. L'enseignement n'atteint son but que par une *coopération*. Nous ne devons donc pas laisser subsister dans nos pratiques ni dans les structures qui les organisent ce qui compromet cette coopération, en particulier ce qui peut dissuader les élèves d'y entrer.

L'INQUIÉTANTE ÉTRANGETÉ DE L'INTITULÉ DU SUJET DE DISSERTATION PHILOSOPHIQUE

Patrick KOPP
Lycée Henri Poincaré – Nancy

Dans le prologue du *Gorgias*, Platon esquisse avec grand talent le problème de l'opposition entre la rhétorique et la philosophie. Calliclès, contrevenant aux règles sacrées de l'hospitalité, attaque Socrate en lui reprochant, selon le dicton, d'arriver le dernier à la bataille. Socrate suggère avec une fine ironie qu'il s'agissait au contraire d'une fête, le lecteur peut facilement en déduire que la bataille ne fait que commencer et que Socrate y arrive premier. Nous savons aussi que cette bataille, vouée à l'échec, n'est définitivement perdue que lorsque Socrate meurt, donnant à la philosophie à la fois son acte de naissance et son enjeu. L'intitulé du sujet de dissertation invite à la philosophie. Comme tout art, il a en partie pour objet la maîtrise rhétorique. Penser, c'est apprendre à exprimer sa pensée. Or, les adversaires de la dissertation de philosophie lui reprochent, entre autres choses, d'être un artifice rhétorique. Notre propos consiste à montrer au contraire comment l'intitulé de philosophie, tout en proposant un exercice de maîtrise rhétorique, ne peut être pourtant réalisé qu'au travers d'un travail authentiquement philosophique, c'est-à-dire problématique et argumentatif. Comme tel, il s'oppose à la rhétorique pure, et à son avatar moderne, la communication. Comme le rappelle le dialogue de Platon, ce qu'on entend par réussite d'un tel travail est problématique. La réussite de Socrate peut être considérée par bien des gens comme un échec, il n'y a que sur le terrain de la culture et de la communauté que son but est atteint. Pour le comprendre, il faut remettre bien des idées à l'endroit. Cet exercice s'apprend. Socrate demande au pauvre Chéréphon (à qui il attribue le retard à la fête) d'interroger Gorgias en lui soufflant les questions qu'il doit poser. Ce premier dialogue est un échec à double titre, puisque Gorgias ne prend plus la peine de répondre à cet homme là et que l'éloge de la rhétorique par Polos ne répond pas du tout aux exigences de la dialectique philosophique. Cet échec est cependant une réussite, puisque, sans lui, Socrate n'aurait probablement pas contraint Gorgias à dialoguer, non pas à discourir, même si la mise en échec successive de la rhétorique par le philosophe est aussi la mise en danger personnelle du philosophe.

L'intitulé du sujet de dissertation porte en lui l'esprit socratique :

- il invite à dialoguer, pratiquer la dialectique et non pas seulement à discourir.
- il permet de mettre en question l'opinion commune.
- il demande que son propre questionnement soit élucidé, expliqué et transformé en problème.

- il requiert une réponse argumentée, liée à la culture, mais motivée par ses propres règles d'élaboration.

La question que Socrate souffle à Chéréphon est la question réelle de toute interrogation philosophique (et non la simple question qu'on répute être celle de Socrate « qu'est-ce que... ? »). Il fait demander qui est Gorgias à travers son art. Dissserter, c'est aussi dire qui on est au travers de son art et qu'on est au travers de cet art.

On a dit beaucoup de choses de la philosophie, contre elle, pour elle, contre elle en croyant la soutenir, pour elle en croyant l'attaquer, on a cru pouvoir la définir, l'empêcher, l'interdire, la promouvoir... J'aimerais pouvoir dire ceci de la philosophie : une partie de ce qui fait son esprit est la sensibilité pour ses deux types d'énoncés, le commentaire de texte et le sujet de dissertation philosophiques. Se découvrir philosophe c'est en particulier trouver en soi une sensibilité pour l'intitulé du sujet de dissertation, être sensible à son inquiétante étrangeté, à sa fécondité, à son instabilité, sa capacité à mettre en mouvement l'esprit auquel il s'adresse. L'intitulé du sujet de dissertation produit, en partie, cet esprit philosophique et le fait vivre, notamment dans son moment d'apprentissage.

Au sens strict du terme, l'intitulé est le résultat de l'activité par laquelle on donne un titre à une œuvre, un chapitre, un passage significatif, un travail. S'il n'est pas facile d'œuvrer, il n'est pas si facile de titrer. Comme tel, l'intitulé n'est pas un simple résumé ou une présentation synthétique du contenu qui suit. Intituler présuppose toujours que le travail de composition est soit projeté et suffisamment consistant pour être perçu comme tel, soit qu'il a été fait et qu'il s'agit par conséquent de renvoyer à ce travail effectif. L'intitulé du sujet de dissertation invite toujours au travail de composition philosophique en acte, un travail toujours en train de se faire, jamais un résultat définitif ou déjà prêt. Le jeu de l'intitulé, c'est que le titre étant donné, il s'agit de reconstituer le chemin intellectuel qui lui correspond, de le trouver ou de le faire. Le discours de l'intitulé est bien celui de la méthode. Pour cheminer, on peut aussi bien choisir un chemin (apparemment) tout tracé ou bien poser une alternative dans les chemins à suivre ou bien se perdre, ou bien encore tracer son propre chemin.

A quel travail l'intitulé du sujet de dissertation invite-t-il ? Il semble que trois types d'un même travail soient impliqués : celui des philosophes qui élaborent leurs problèmes et leurs concepts, celui des professeurs qui présentent les problématiques et les concepts philosophiques dans une leçon par laquelle ce contenu est pensé à nouveau et devant l'élève, enfin celui de l'élève, qui ne cherche pas à reproduire une problématique présentée devant lui, mais à penser un problème qui se pose à lui, dans sa nouveauté et sa complexité, dans l'intitulé d'un sujet de philosophie. Il est certain que la compréhension d'un tel intitulé présuppose une authentique culture, non pas une érudition, ni des connaissances, mais un goût pour l'aventure intellectuelle. Si le professeur abandonne l'idée qu'une telle aventure est possible, il empêche sa réalisation.

On aborde l'intitulé d'un sujet de philosophie pour la première fois, lorsqu'on le rencontre en tant qu'étudiant, ou plutôt, lorsqu'on le prend au sérieux pour la première fois. On peut être longtemps fasciné par des exposés, on peut même enseigner à coup d'exposés, mais là n'est pas la philosophie. On l'aborde lorsqu'on saisit ce qu'un tel intitulé a d'étrange et de stimulant à la fois et cette découverte est inséparable de la découverte de la philosophie en général, de ses objets, de ses méthodes. Cet enseignement et cet apprentissage se présentent comme une surprise perpétuelle, dans laquelle une véritable communauté de pensée est possible.

La philosophie procède par deux grands types d'intitulés, des propositions à traiter par la dissertation et des extraits de textes d'auteurs à traiter par la méthode du commentaire. Nous parlons ici du premier type : l'intitulé du sujet de dissertation.

Un intitulé philosophique peut être ou bien une notion, ou bien un couple de notions, dont il s'agit d'examiner le rapport ou bien une proposition, par exemple une proposition interrogative qui peut être formulée soit sous la forme d'une simple question, soit déjà sous celle d'un problème. Appelons degré le niveau d'élaboration des intitulés, depuis le degré premier (la notion seule) jusqu'au degré plus élaboré de la question. Pour les classes de terminales de l'enseignement secondaire, le degré d'interrogation des intitulés de philosophie est celui de la question. L'élève de terminale prend donc contact avec la philosophie par le cours du professeur, par ses lectures, par ses propres interrogations, par les intitulés des exercices de philosophie. Ce contact peut très bien échouer, lorsqu'on ne comprend pas de quoi il est question en philosophie (ses énoncés, ses intitulés d'exercices, ses propositions, son travail) et lorsqu'on comprend, beaucoup s'accordent pour considérer cette découverte comme un basculement, une conversion à une nouvelle forme d'interrogation.

Selon le degré de formulation des sujets en leurs intitulés, il faut d'abord formuler une question (lorsque le sujet est une notion) ou formuler une question qui porte sur le rapport entre des notions ou expliquer le sujet (dont l'intitulé est une question) pour mettre dans tous les cas en évidence un problème.

Le problème philosophique, dans les dissertations, est *une difficulté* qui nous met *tous* face à une *alternative* entre *plusieurs réponses possibles*, entre lesquelles il s'agit de *discuter* et d'*argumenter* pour déterminer s'il y a une ou plusieurs réponses ou *solutions* possibles à la question, au problème et s'il n'y en a pas quelle position adopter. Qu'on puisse ou non résoudre un problème en général est en soi un problème de la philosophie. La réponse apparaît sous la forme d'une position, d'un engagement argumentatif personnel, non d'une opinion (qui rendrait caduque toute la réflexion, une fois arrivé au terme du travail). La distinction entre l'opinion commune et la thèse est difficile à accepter, tant par le grand public que par les élèves. Le grand espoir des élèves en philosophie est en effet d'avoir enfin la liberté d'opiner. Grande déception, lorsqu'on découvre que la philosophie est fondamentalement une discipline de tous les instants contre la production d'opinions. Il faut toutes les ressources de la culture pour transformer cette déception en curiosité envers l'interrogation problématique.

Comme toute la philosophie en général, l'intitulé d'un sujet de dissertation de philosophie suppose d'abord l'étonnement devant la question, puis un travail, une véritable élaboration de son sens. Étonnement que la question se pose, étonnement qu'elle se pose en ces termes, l'interrogation sur la difficulté du sujet passe par une prise de conscience de son étrangeté. Une question de philosophie a ceci d'étrange (l'élève le comprend lorsqu'il comprend de quoi il s'agit en philosophie et tout professeur de philosophie se souvient du moment où cela lui est apparu) qu'elle nous place tous (élèves, professeurs, spécialistes, homme du commun, intellectuels, etc., etc.) face à une difficulté, c'est-à-dire une résistance, un obstacle, qui rend nécessaire un travail que chacun doit faire et refaire. Le professeur lui-même doit bien montrer à quel point la question se pose à lui à neuf, à partir de la culture qui est la sienne et indépendamment de celle-ci. Certes, il faut avoir une culture prononcée et un véritable engagement pour cette activité, sans cesse recommencée et problématique, qu'est la pensée. Loin de nous paraître le motif d'un désespoir, cette activité nous paraît au contraire une excellente éducation à la vie en général.

Chaque fois que nous posons la question, ce travail est à nouveau nécessaire, de telle manière que notre activité ne puisse se concevoir qu'à la pointe d'une ignorance sans cesse renouvelée et cultivée. Le professeur constate avec plaisir, que chaque fois qu'une question est posée, elle est posée à neuf et dans toute sa fraîcheur originelle. L'élève est sensible au fait que la question philosophique, en son intitulé, soit vraiment une question pour tous, et qu'elle ne renvoie pas à un corpus de solutions

toutes faites, mais à une réelle aventure intellectuelle, qui nous lie tous aux moments historiques de la culture. Être capable d'un vrai étonnement devant une question de philosophie permet donc de prendre conscience d'une vraie égalité de la communauté devant la question (à ceci près que le professeur dispose d'une technique et de connaissances plus développées que l'élève) et non d'une égalité feinte. Cette positivité « politique » de l'interrogation philosophique a son revers, que tout élève n'est pas capable de comprendre, sinon d'accepter : puisqu'une question philosophique est une vraie interrogation, et pas seulement un questionnement rhétorique, il est possible d'échouer à la traiter. Cette éventualité est difficile à accepter dans une société qui nous habitue à poser de fausses questions, rhétoriques, dont les réponses sont toutes faites et ne servent généralement à rien. Expérimenter l'échec sous toutes ses formes est aussi une réalité du travail philosophique, car il n'y a pas, pour le philosophe, d'échec absolu ou d'absolu désespoir pour celui qui se tient consciemment dans cette ignorance productive de tout questionnement.

La principale raison de l'échec philosophique vient du fait que, l'étonnement passé, une question doit être élaborée, elle doit faire l'objet d'un travail, celui de la formulation d'un problème. L'intitulé d'un sujet de dissertation de philosophie dans les classes de terminales de l'enseignement secondaire doit donc être formulé de telle manière qu'il suggère, sinon formule, un problème. L'étudiant et le professeur de philosophie doivent être sensibles au problème philosophique. La question de philosophie n'est pas une simple demande de renseignement ou le prétexte à un exposé, elle est la proposition d'un travail d'élaboration d'un problème. On peut découvrir cette particularité à tout moment du parcours philosophique (un professeur stagiaire me disait que jusque là il procédait plutôt par exposé que par élaboration problématique) ou même ne jamais la découvrir (un professeur correcteur du baccalauréat m'affirmait publiquement qu'un sujet de philosophie clairement intitulé était celui auquel « on pouvait répondre par oui ou par non »). L'intitulé d'un sujet de dissertation des classes terminales de l'enseignement secondaire est une question qui nécessite un travail d'élaboration d'un problème, en évitant (mais en l'examinant) toute tentative de réponse hâtive, unilatérale, toute forme d'opinion et de présupposition. L'intitulé n'invite pas à un exposé, ni d'abord à une réponse (surtout pas sous la forme affirmative ou négative), mais avant toute chose à une réflexion, une méditation sur le sens, d'abord obscur, d'une question que nous n'aurions probablement jamais posée sans le secours de la philosophie, puis à poser un problème, qui nous met tous (professeurs et philosophes, toute la communauté des humains, « spécialistes » prétendus et vrais etc. etc.) face à la nécessité de discuter d'abord, d'argumenter ensuite, c'est-à-dire de formuler des hypothèses, de prouver, de démontrer, de réfuter, de conclure en répondant strictement à la question posée, voire de déterminer si une réponse est possible et si en dépit d'une bonne réponse, une réponse acceptable est envisageable.

Je le dis ici, ce qui fait mon désir de philosophie actuel et à venir, en tant que professeur de philosophie, c'est précisément la spécificité de cette interrogation philosophique, de ces intitulés, de ces propositions, et ce désir m'est précisément apparu en traitant comme élève les intitulés des exercices de philosophie, puis comme professeur. Si tout ce travail consistait à répondre par oui ou par non à des questions convenues d'avance en renvoyant à des grilles présupposées, je n'y aurais pas consacré une heure de peine (rédaction de ces pages incluse).

L'intitulé du sujet de dissertation rend donc nécessaire un travail d'explication du sujet. Souvent, on entend recommander l'élucidation du sujet par une technique de définition des mots du sujet. Il y a là un malentendu. Expliquer un sujet, dans une dissertation, c'est s'interroger ou bien sur le sens de la question (tout entière) ou bien

sur le domaine dans lequel le sujet se pose (domaine de définition) ou bien interroger les présupposés d'une question (réponses présupposées dans la question) ou bien l'opinion commune (cette opinion qu'on pourrait tous avoir sans réfléchir vraiment au sujet) ou encore les situations concrètes dans lesquelles la question se pose, voire les situations philosophiques, littéraires, culturelles dans lesquelles elle apparaît. Ce travail est toujours synthétique. En revanche, la définition simple et unilatérale des termes du sujet présuppose que le sujet est traité et qu'on arrive précisément à ce qu'on cherche au terme du travail. Il y a donc un anachronisme à vouloir proposer des définitions préalables des termes en discussion dans l'introduction, sauf à titre d'hypothèses, dans la mesure où des définitions hypothétiques permettent de mettre en évidence la difficulté du sujet.

Un intitulé demande encore que soit formulé un problème dans toute son extension, sous la forme d'une alternative, qui représentera au mieux les termes d'une discussion argumentative de l'ensemble de la dissertation. Quoi de plus éloigné de la dissertation (et de plus fréquemment proposé) que l'exercice de l'exposé, qui souvent présuppose soit que les problèmes sont résolus, soit qu'ils ne se posent pas... Un excellent exposé sur une notion peut très bien passer à côté d'un sujet parce qu'il ne prend précisément pas en compte la spécificité de la question posée, dans la richesse de ses articulations. Les rapports de concours des classes qui préparent en philosophie à une épreuve portant sur une notion au programme rappellent toujours à juste titre combien il est difficile de trouver une copie qui ne tente pas de remplacer le sujet dont il est question le jour de l'épreuve par la notion au programme et la réflexion personnelle par un cours ou par une étude préalable de notion. Comme il est difficile de traiter le sujet qui est posé et lui seul ! Penser l'intitulé, en prenant bien garde de saisir sa spécificité intellectuelle, sa physionomie, en se gardant de le confondre avec un sujet voisin ou ressemblant, ou d'être tenté de le ramener à une question de cours, voilà toute la difficulté du travail philosophique. Évidemment, cela suppose une confiance inébranlable dans le fait que, quelles que soient les époques, les niveaux, les individus sont capables, confrontés à l'intitulé d'un sujet de philosophie, de penser, de réfléchir, de composer, d'articuler librement leur pensée sans pour autant opiner. Il n'est pas rare que ceux qui défendent la simplification des énoncés ou des exercices soient aussi très pessimistes sur les capacités des élèves à penser. La compréhension des exigences des intitulés rend au contraire nécessaire l'enseignement d'une technique et d'une culture, qui, si elle ne remplace pas la pensée personnelle, l'épaule et l'organise, une fois qu'on a bien compris ce qu'est un problème. Poser des problèmes, proposer des concepts, les grandes philosophies en sont toutes là. La dissertation est, dans son intitulé, l'école de la philosophie.

Une fois qu'est posé un problème, il ne reste plus qu'à formuler et défendre un plan qui traite de manière synthétique dans chacune de ses parties l'ensemble de la question posée. Généralement, le plan procède du problème, il ne s'agit plus que de le déterminer et trouver des ressources rhétoriques pour rendre la lecture de la composition agréable, ajuster ses choix stratégiques en fonction de ses buts démonstratifs. On entend souvent contre la dissertation qu'il s'agit d'un exercice artificiel. Il apparaît au contraire que l'artificialité d'un exercice est la condition même de la maîtrise d'un art, qui n'est pas, en philosophie, que rhétorique. Le fait même que la question soit posée de l'extérieur, comme un fait, à la sagacité du candidat est à la fois la limite du genre et sa richesse. Que vaut notre pensée, lorsque nous la sortons des pensées qu'elle affectionne, ou de ce qu'elle a l'habitude de penser ? Évidemment, le choix du sujet est le second exercice philosophique important à l'examen (après la lecture attentive et active de tous les sujets). Les collègues correcteurs au baccalauréat s'insurgent souvent contre les sujets proposés, tels qu'ils sont formulés. Sauf si les

intitulés sont particulièrement obscurs au terme du processus collectif d'élaboration des sujets, la résistance extérieure du sujet est sa richesse même. Penser philosophiquement, c'est penser ce que nous n'aurions pas été naturellement amenés à penser si on ne nous avait fait penser dans telle direction, celle de l'intitulé. Il faut être sensible au degré d'adversité des intitulés et le respecter comme tel. On ne pense pas ce qu'on veut, encore faut-il savoir ce qu'on pense et en rendre raison. Vouloir penser, c'est apprendre à penser, ce n'est pas opiner.

Le fait qu'on pose une question en particulier doit rendre attentif aux modalités de cette question, à sa singularité, et précisément au fait qu'on y réponde. Il est curieux de constater à quel point les élèves et étudiants, habitués à tort et contre les avertissements des professeurs, à l'aspect purement rhétorique des questions qu'on leur pose, ne prennent même pas la peine de répondre. « Un exposé fera bien l'affaire », se dit-on, et ce n'est jamais le cas. Un intitulé n'est accessible qu'à la condition qu'on prenne au sérieux la question, comme si elle était la plus importante jamais posée, comme si on se la posait spontanément. L'attitude mentale présupposée par un intitulé de philosophie est tout à fait singulier, elle est bien conforme à cette activité d'être l'ami de la sagesse. Il s'agit d'accueillir favorablement, comme si c'était la sienne, une interrogation extérieure. Intérioriser l'objet d'une question extérieure, en soutenant que rien ne va de soi, ni ne peut être présupposé, voilà le sens de l'intitulé philosophique. L'intitulé invite à apprendre et pratiquer l'amitié.

L'intitulé de la dissertation philosophique est donc toujours d'une inquiétante étrangeté, puisqu'il présuppose que nous sommes tous, savants ou ignorants, face à des difficultés, qui ne peuvent être résolues que par un travail. Évidemment, en situation d'examen, l'élève peut être effrayé du redoublement de l'angoisse et de l'émotion personnelles par une forme d'interrogation dans laquelle rien n'est certain, que la pensée elle-même en train de s'élaborer et de se justifier d'elle-même. On serait tenté d'évoquer des modes d'acquisition de savoirs et de contrôle moins risqués, mais bien chimériques. L'un des plus anciens savoirs de la philosophie est bien que beaucoup savoir n'apprend pas à penser et que penser, ce n'est jamais que mener une activité à la pointe d'une ignorance fondamentale qui prolonge une première curiosité. Il est aussi tentant de vouloir réformer les intitulés en faisant porter l'interrogation sur des savoirs qui seraient requis. Mais quel serait l'intérêt d'une pensée jouée d'avance ? L'examen deviendrait pur contrôle.

Il est manifeste que ces quelques formulations vont de soi et qu'à l'étonnement du commencement (que les choses sont comme elles sont) succède un second (que les choses soient autrement qu'elles ne sont). L'intitulé du sujet de dissertation philosophique est cette tension entre l'explication critique et l'explication conceptuelle. Ce qui fait l'étonnement de l'élève, c'est d'abord que le philosophe se pose tant de questions et qu'il se pose spécifiquement cette question formant l'intitulé du sujet. Le grand travail philosophique consiste à comprendre pourquoi une question se pose, ce qu'elle présuppose, et face à quels types de réponses elle nous place. Donner à la question toute son extension consiste à trouver et formuler le problème qui est contenu en elle. Peu d'élèves s'attachent en général à transformer la question en problème. Atteindre le problème au niveau où il se trouve suppose, surtout en situation d'examen, qu'on soit capable de s'empêcher de réagir de manière hélas si naturelle face à la question. Aussi curieux que cela paraisse au débutant, une question ne renvoie pas d'abord à une réponse, ou à une information, mais à l'approfondissement de la question elle-même. Notre société ne favorise cette pratique que dans le cadre d'une culture exigeante, difficile, consciente. Les pratiques courantes encouragent au contraire la fausse facilité des réponses toutes faites. La société, le besoin d'assurance, la pression de l'examen, tout cela nous pousse à opiner, produire des réponses, adopter

des réponses toutes faites, poser des questions diverses. Lorsqu'une question est posée dans un intitulé, il faut s'assurer qu'on a bien compris la totalité de la question, et aussi qu'on a bien compris cette question-ci et pas une autre. La technique consistant à poser une grande quantité de questions est comparable à l'espoir de celui qui s'appliquerait à atteindre une cible en envoyant au hasard une grande quantité de projectiles plutôt qu'à viser correctement avec un seul. De même, poser une autre question que celle de l'intitulé, aussi intelligente soit-elle, est parfaitement inutile.

Proposons enfin quelques réflexions sur le choix des intitulés de dissertation par les commissions d'examen. La première difficulté de ces réunions consiste à poser des questions neuves. Bien sûr elles ne sont pas radicalement neuves, elles sont neuves à l'examen considéré. Elles doivent être conformes au programme des classes auxquelles elles s'adressent. La conformité d'une question à un programme de notions n'est pas insoluble. Elles doivent enfin ne pas renvoyer explicitement et évidemment à une œuvre ou à un auteur, de telle manière que le traitement du sujet dépende nécessairement de la connaissance de l'auteur et de sa philosophie. Ce dernier problème est épineux, dans la mesure où, pour un esprit cultivé, beaucoup de questions apparaissent signées par des philosophes et inversement, pour un esprit à la culture commençante, une question n'est liée à rien ni personne, et la tentation est grande d'aplanir toutes difficultés en se livrant soit à l'exposé de généralités, soit à des exposés tirés de connaissances diverses, voire de cours. La difficulté, pour le premier, est de penser sans être englouti par la référence, pour le second de penser quelque chose, sans être contraint à la platitude ou au silence.

Soit le sujet suivant : « Pourquoi sommes-nous sensibles à la beauté ? » Quelques collègues ont suggéré en réunion d'harmonisation, qu'il renvoyait de manière explicite à Kant et à sa philosophie du jugement esthétique. Il s'agit donc de se demander si la référence implicite du sujet à cette philosophie empêche de penser. Or, le collègue qui faisait cette remarque affirmait à la fois la difficulté de penser ce sujet sans Kant, et dans le même temps déterminait le mouvement d'une pensée qui partait de la question de l'objectivité de la beauté, pour se demander si la sensibilité à la beauté résidait en quelque nature de l'homme et enfin si la capacité de l'homme de faire un lien entre sa sensibilité et sa raison dans un jugement esthétique n'était pas la clé du problème. Bref, partant de l'idée qu'un traitement du sujet sans la référence à Kant était impossible, il proposait simultanément une réflexion qui s'en affranchissait. Certes, la grande philosophie du jugement esthétique est bien celle de Kant, mais la culture et l'art contemporains, et même l'opinion commune d'aujourd'hui, permettent de penser de manière critique sans passer nécessairement et explicitement par la pensée de Kant. Il est vrai qu'une connaissance adéquate de cette pensée permettrait de préciser des arguments, de les systématiser, mais ne remplacerait pas la pensée personnelle.

Au fond de la pratique philosophique, on trouve des problèmes philosophiques qui portent sur elle et qui forment l'objet des préoccupations de tous ceux qui sont concernés par l'épreuve de philosophie à l'examen. L'élève peut-il penser par lui-même ou est-il contraint de penser par des philosophies existantes constituées en savoirs ? L'élève a-t-il assez de culture pour philosopher ou bien cette pratique ne lui est-elle accessible qu'à partir d'une propédeutique ou encore une initiation ?

La réponse à ces deux questions forme notre engagement de professeur de philosophie. La première est qu'une pensée personnelle, active et qui se réalise au cours même de l'épreuve est possible. Elle force le respect chaque fois qu'elle se manifeste. Lors d'une réunion d'harmonisation, j'ai le souvenir d'une copie proposant le commentaire d'un texte difficile de Rousseau extrait de l'*Émile*. A partir du texte, l'élève avait tenté de reconstituer la conception politique que l'extrait supposait. Il

avait en fait reconstitué la philosophie de Hobbes, sans l'identifier. Le contenu de cette reconstitution était donc faux, mais le travail était philosophiquement remarquable. L'exigence philosophique porte sur la cohérence d'une pensée personnelle courageuse (ici l'effort de reconstruction hypothétique) et non pas sur la connaissance doctrinale d'une pensée. Elle porte, contrairement à ce qu'on pense, moins sur la vérité de cette pensée que sur son activité. La seconde est qu'une philosophie qui se préoccuperait de son initiation ou de sa vulgarisation, n'en finirait jamais d'avoir à accéder à sa pratique sans jamais y parvenir. On n'en finit pas d'introduire à la philosophie, tandis qu'on philosophe quand on pose un problème et qu'on en discute en déployant des concepts. Souvent, ceux qui proposent la modification des épreuves d'évaluation et d'examen désespèrent des capacités des élèves d'aujourd'hui au nom d'une représentation commune, ou bien de la décadence supposée du niveau ou du système. Le sens du métier de professeur de philosophie, est d'enseigner à l'élève ce qu'il ne sait pas naturellement, ce qu'il ne sait pas encore : éduquer, développer sa sensibilité pour les énoncés et les problématiques philosophiques, épanouir sa capacité à poser des questions et à les transformer en problèmes, attiser sa curiosité à produire et examiner des concepts, en s'aidant de la culture acquise et en l'acquérant.

Il est enfin nécessaire qu'un public plus large soit confronté sinon introduit à l'exigence philosophique lorsqu'elle porte sur les intitulés des sujets de dissertation. Il faut faire comprendre, sinon admettre, que l'exigence de l'esprit philosophique va à l'encontre de l'esprit de l'époque (de toute époque à vrai dire) et qu'il est spécifiquement intempestif par nature. Étudier l'intitulé d'un sujet de philosophie et le comprendre, c'est faire l'expérience de la possibilité de l'échec d'une pensée fraîche et en acte. Le professeur de philosophie comprend à quel point à notre époque, les sociétés et les individus ont un besoin d'être rassurés par le doux ronronnement des savoirs constitués, mais il annonce fermement la nécessité de la difficulté de penser pour être. Penser sans savoir d'abord, tel est l'intitulé de l'activité philosophique.

L'intitulé du sujet de dissertation invite donc à un exercice qui dessine la possibilité d'une vraie communauté politique démocratique. Il ne force pas à l'accord, ni au discours, mais au dialogue en rappelant dans sa méthode l'esprit de Socrate qui le vivifie et le soutient dans l'enseignement et l'exercice.

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. RENAULT, 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'explicitier, 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. cité, 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 philosophie 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 POUJET, *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 proportions... — 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'écart 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° 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.

LES REPÈRES DU NOUVEAU PROGRAMME

Françoise RAFFIN
Lycée Duruy, Paris & INRP

Distinguer selon les genres et ne pas prendre le même pour un autre, ni un autre pour le même, ne dirons-nous pas que c'est philosopher ?

Platon, *Le Sophiste*, 253c

LE NOUVEAU PROGRAMME ENTRE TRADITION ET INNOVATION

Le programme de philosophie, entré en vigueur en septembre 2003 dans les classes terminales des séries générales, s'inscrit dans la tradition et innove cependant sur plusieurs points décisifs. Comme ses prédécesseurs, il présente, en premier lieu, une liste de notions qui relèvent de la langue commune et appellent à une approche directe des questions que l'on rencontre dans les divers champs de l'expérience. Par là, il affirme la vocation réflexive et critique de l'enseignement de la philosophie en terminale, qui n'a pas à former des spécialistes, mais doit ouvrir à la pensée en donnant les moyens d'analyser et de juger. En deuxième lieu, une liste d'auteurs est proposée, qui a un caractère impératif pour l'écrit et l'oral du baccalauréat, mais non pour le contenu des cours, le professeur restant libre d'utiliser telle ou telle référence de son choix dans son travail en classe. Ces deux listes, conformes dans leur esprit aux programmes antérieurs, garantissent le caractère non doctrinal de l'enseignement de la philosophie et marquent une volonté de réalisme. L'étude des problèmes prime sur celle des systèmes philosophiques, a fortiori sur l'exposé dogmatique de doctrines. Il s'agit d'éveiller aux exigences de la pensée rationnelle tout en transmettant une culture.

La reprise d'une tradition par le nouveau programme s'accompagne d'innovations qui ne sont pas seulement des ajouts extérieurs, mais qui, par choc en retour, affectent l'ensemble et en modifient assez profondément l'esprit. Le bouleversement est plus grand qu'il n'y paraît et cela devrait conduire les professeurs à opérer plus qu'un simple *aggiornamento* de leurs cours.

Une première lecture montre plusieurs innovations : certaines notions disparaissent pour faire place à d'autres inédites (inédites dans le programme

précédent, mais pas en philosophie) : la démonstration, l'interprétation, la matière, le vivant et l'esprit ; des auteurs nouveaux accèdent à un panthéon déjà très peuplé : Sextus Empiricus, Condillac, Foucault, etc. Et surtout, une troisième liste de « repères », absolument nouvelle, est inscrite au programme. Ces repères ne constituent pas une liste de mots dont il faudrait apprendre la traduction, comme le serait un vocabulaire ; il n'est pas non plus un répertoire de termes techniques ou scientifiques. Le programme parle sans doute aussi de « distinctions lexicales », qu'il distingue des distinctions conceptuelles, mais ces distinctions lexicales sont « opératoires ». Il ne s'agit donc pas d'un simple glossaire indiquant le sens des termes car ce qui est opératoire en philosophie a nécessairement aussi un contenu philosophique et ne saurait être extérieur à la philosophie. La liste des repères ne donne pas des mots ou des termes isolés, mais des distinctions conceptuelles entre deux concepts, et plus rarement trois ou quatre : *absolu / relatif, égalité / identité / différence, essentiel / accidentel etc.* Un concept a une fonction de délimitation : il permet de dire ce qu'est une chose, et ce qu'est une chose, c'est ce qui permet de la définir. Définir, c'est affirmer qu'il y a des limites à l'intérieur desquelles une chose est ce qu'elle est et hors desquelles elle n'est plus ce qu'elle est. L'identité d'une chose se pose en se distinguant et en s'opposant à d'autres choses. De même, un concept n'est que dans son rapport à d'autres concepts et cette relation détermine à la fois son extension et sa compréhension. Travailler un concept, c'est faire varier cette relation et tel est précisément le travail philosophique. Les concepts ne délimitent pas des classes fixes et étanches, et les élèves doivent apprendre que, derrière des termes identiques employés par des auteurs différents, peuvent se trouver des concepts tout autres. Un philosophe réinvestit les concepts de la tradition d'une façon singulière et il en crée de nouveaux. Pour cela, loin d'inventer des néologismes, il plie le plus souvent la langue usuelle à sa pensée. Un concept ne peut donc être identifié ni à un mot, ni à un terme. Faute d'opérer cette distinction-là, la dérive dans la mise en œuvre du nouveau programme est inévitable. Nous précisons donc d'abord cette distinction, avant de nous interroger sur la fécondité philosophique et pédagogique de ces repères, mais aussi sur les risques de dérive que présente leur usage.

MOT, TERME ET CONCEPT

Nous pouvons tirer leçon d'un poète comme Leopardi, grand amoureux des mots, qui explique magistralement la différence entre une langue de mots et une langue de termes. Leopardi maîtrisait parfaitement les langues anciennes qu'il avait apprises très jeune et, après les poètes lyriques grecs, il traduisit l'*Illiade* à quatorze ans. Parallèlement à l'écriture de ses grands poèmes, il n'a cessé de réfléchir et d'écrire sur le langage des notes éparses, jamais organisées et présentées en système. « Je n'ai jamais cessé de préluder », dit-il à propos de ces textes jetés çà et là sur des bouts de papiers, tout au long de sa vie. Ces notes ont été publiées en italien dans un ouvrage d'environ quatre mille pages sous le titre de « *Zibaldone* », ce qui signifie « fatras d'idées, fourre-tout ». Dans une page lumineuse, il explique tout ce qui sépare le mot et le terme. Alors que la langue de mots se prête admirablement à la poésie, la langue de termes est la langue aride et nue de la science. « Les mots, comme l'observe Beccaria, ne donnent pas seulement l'idée de l'objet signifié, mais, en plus ou moins grande quantité, d'autres images accessoires. Et c'est une très grande qualité de la langue que de posséder de ces mots. Les mots scientifiques présentent l'idée nue et circonscrite de tel ou tel objet ; c'est pourquoi on les appelle des termes ; en effet, ils déterminent et définissent l'objet de tous les côtés. Plus une langue est riche en mots, mieux elle se prête à la littérature, à la beauté ; c'est le contraire quand elle est riche en

termes, je veux dire quand cette richesse en termes nuit à la richesse en mots » (*Zibaldone*, 1836). Alors que le terme est associé à une idée isolée et parfaitement délimitée, les mots du poète « suscitent en nous des groupes d'idées » et font « errer notre esprit parmi la multitude des conceptions, dans ce qu'elles ont de vague, de confus, d'indéfini et d'indéterminé ». (*Zibaldone*, 1235). Cela conduit Leopardi, avant Nietzsche, Max Weber et... Marcel Gauchet, à affirmer que la science moderne désenchanter le monde, qu'elle « ne fait rien d'autre que désenchanter, terrasser [...] la nature est déployée entièrement devant nous, nue et ouverte » La science va du mot au terme, et le symbole scientifique, univoque et conventionnel, a la vertu de la transparence, transparence qui se paye à tout le moins d'une perte radicale du sens. Le poète revendique pour la poésie un autre destin. Il n'est qu'à lire, pour s'en convaincre, le projet que formule Yves Bonnefoy, dans les *Entretiens sur la poésie*, projet ontologique d'« aller avec les mots plus loin que les mots » et d'ainsi restaurer notre présence au monde.

Mais la philosophie n'est pas la poésie et si, pour elle, l'ambiguïté des mots est aussi une richesse, elle doit être travaillée et analysée en vue de la rigueur. Dans *Qu'appelle-t-on penser ?*, Heidegger dit que « toute pensée riche de sens est multiple de sens », et il souligne qu'il ne s'agit pas, pour le philosophe, de réduire cette ambiguïté au profit du langage d'une logique formelle qui serait le but auquel tendre, mais, ainsi que le fait Platon par la multiplicité et la diversité des perspectives des dialogues, de jouer de l'ambiguïté pour une plus grande rigueur. Le philosophe n'a pas à choisir entre les mots et les termes. La philosophie ne coupe jamais sa relation aux mots de la langue commune et au vécu, et c'est bien le point de départ de l'interrogation socratique : « qu'est-ce que tu dis quand tu dis que... », « Et toi, Ménon, que dis-tu qu'est la vertu ? ». Il a aussi parfois besoin de termes techniques, clairs et univoques. Toutefois, les mots et les termes font place au concept qui est l'élément même de la pensée philosophique. « Aussi bien la philosophie n'a-t-elle besoin d'aucune terminologie spéciale », écrit Hegel dans la deuxième préface de *La science de la logique* et il souligne, qu'au contraire, il est « d'une importance incalculable » qu'il y ait dans la langue des mots qui aient « des significations non seulement différentes mais opposées, ce qui est certainement un signe du caractère spéculatif de la langue ». Dans la langue commune, une puissance spéculative est déjà à l'œuvre. La philosophie va ainsi des mots aux concepts. Les distinctions lexicales se révèlent précieuses car elles ouvrent aux distinctions conceptuelles décisives philosophiquement.

Les repères du nouveau programme ne sont ni des mots, ni des termes mais des distinctions lexicales et conceptuelles « opératoires en philosophie ». Les notions, qui constituent la première liste du programme, sont toutes des notions communes, empruntées aux divers champs de l'expérience humaine. Des questions se posent à tout homme, qui doivent être élucidées pour elles-mêmes, directement. Le recours à un lexique serait d'une piètre utilité car il s'agit de faire effort pour affronter les choses mêmes et pour cela, construire des concepts qui permettent de les penser. Trouver et mettre en œuvre des distinctions conceptuelles n'est autre chose que mettre au jour les dimensions constitutives de ce qui est en question. Quand, dans *Le Sophiste*, Platon cherche à penser la technique, il le fait en procédant à une succession de distinctions, qui sont en l'occurrence des dichotomies : art d'acquisition, art de production etc. Le concept de technique est ainsi analysé comme forme idéale, en dehors de toute description concrète des multiples activités techniques qui s'offrent à l'observation. Mais ces distinctions sont évidemment solidaires : ce ne sont pas des acceptions divergentes, voire irréconciliables. La force du concept est de maintenir ensemble ces distinctions au sein d'une unité. Si la pensée découpe des significations, des directions

d'analyse, elle ne cherche pas pour autant à constituer des classes fixes et isolées. Elle dégage des pôles en tension au sein d'une unité complexe, pôles à maintenir dans leur relation vivante, qui n'ont de sens que par et dans cette relation bipolaire. À substantiver les distinctions, on perdrait de vue que l'un des repères ne vaut que par sa distinction avec l'autre, l'*absolu* dans son rapport au *relatif*, l'*immédiat* au *médiat*, etc. Ce souci a conduit les concepteurs du programme à inscrire les repères majoritairement sous la forme d'adjectifs. Pour ne prendre qu'un exemple, il y a bien de la différence entre *intuitif / discursif* et *intuition / discours* ; dans ce dernier cas, on peut penser avoir affaire à des entités distinctes et séparables alors que les adjectifs suggèrent le passage et la transformation possibles de l'un à l'autre (et de l'autre à l'un). Les termes sont bien comme deux pôles en tension qui ne vivent que de cette tension même. La *polarité* joue, dit Hegel, « le rôle le plus important, en tant que définition d'une différence entre des choses dont les termes sont *inséparables* » au sein de l'identité. Distinguer n'est pas séparer, encore moins opposer. Opérer des distinctions au sein de l'unité d'un concept ne revient pas à le déchiqueter, à le déchirer, à le détruire. Le concept a la puissance de maintenir ensemble cette diversité dans son unité. Si l'on suit la leçon donnée cette fois par un philosophe, (et d'autres pourraient être aussi convoqués ici, comme Platon), la pensée se nourrit de la multiplicité des sens d'une notion, elle les exploite, les fait entrer dans des relations parfois étonnantes et établit des réseaux discursifs inventifs. Ce faisant, elle maintient les différents sens en profondeur : un sens se distingue des autres mais ne s'en sépare pas. Le spéculatif unit l'identité et la différence de façon dialectique. Contre l'abstraction qui fixe et sépare, la pensée affirme l'unité des déterminations figées ; elle les met en mouvement et unit les opposés comme les moments d'une unité concrète. « Le spéculatif appréhende l'unité des déterminations dans leur opposition, l'affirmatif qui est contenu dans leur résolution et leur passage en autre chose ». (*Science de la logique*, § 82, trad. Bourgeois, p. 344). L'unité des déterminations différentes n'est autre que le concret. « C'est pourquoi la philosophie n'a pas du tout affaire à de simples abstractions ou pensées formelles, mais uniquement à des pensées concrètes ». C'est très exactement ce qu'affirme aussi avec force Platon, comme nous le verrons plus loin : le mythe se distingue du logos, mais il est en même temps l'ultime recours et le secours le plus efficace du logos défaillant ou impuissant.

Préciser la nature des repères conduit nécessairement à tirer un certain nombre de conséquences sur la place et le sens de la liste qui en est proposée dans le programme, et surtout sur les conditions philosophiques de leur usage.

Si les repères ne sont pas des mots, la liste n'est pas l'équivalent d'un dictionnaire qui épellerait, mot après mot, les différentes significations qui en constituent la polysémie. Rendre sensible aux élèves l'équivocité des mots est sans aucun doute d'une grande utilité, mais l'équivocité ne renvoie qu'au discours, et la polysémie ne fait que concentrer les différentes valeurs d'usage que peut prendre un mot selon les contextes. Or la philosophie ne considère pas le langage comme un univers autarcique, et plus que de l'équivocité, c'est de l'ambiguïté qu'il y est question, ambiguïté qui marque fondamentalement le rapport de la langue aux choses. C'est le réel qu'il faut penser.

Si les repères ne sont pas des termes, il est hors de question d'en dresser une liste qui présente en regard de chaque terme le sens précis qui est le sien et qu'il faudrait restituer mécaniquement à chaque occurrence du terme dans le discours. Confondre la liste de repères avec un glossaire de ce genre ne pourrait être que catastrophique philosophiquement et pédagogiquement. L'identité de signifiant ne garantit jamais, en philosophie, l'identité de signifié. Lorsque Kant fustige la formule selon laquelle « rien de grand dans le monde n'a jamais été fait sans passion violente » (*Anthropologie du point*

de vue pragmatique, § 81, trad. Foucault), et que Hegel soutient que « rien de grand ne s'est accompli dans le monde sans passion », (*Leçons sur la philosophie de l'histoire*, introduction, Trad. Gibelin, p. 31), ils pourraient bien sembler se contredire alors qu'ils ne se placent pas au même point de vue et ne parlent en fait pas de la même chose, lors même que les termes employés sont identiques. Les concepts avec lesquels opère un philosophe sont spécifiques à sa philosophie, même s'ils sont souvent homonymes de ceux d'une autre philosophie. On voit le péril pour les élèves que représenterait la confusion, par le professeur, de la liste des repères avec une terminologie. Cela ne pourrait que les exposer au contresens, voire à l'égarement, chaque philosophe n'étant vraiment un philosophe que s'il invente et construit ses propres concepts. Il est sans doute de la nature même de l'enseignement de la philosophie de troubler, d'ouvrir les élèves au doute libérateur et à un étonnement fécond. Mais tout de même pas de les conduire au naufrage et à la noyade ! Ce risque n'est d'ailleurs nullement hypothétique, et on peut, sans extrapoler et divaguer, être assuré qu'il se trouvera bien un éditeur pour publier, sous forme de fascicule séparé, une terminologie de ce genre.

DES REPÈRES « OPÉRATOIRES ET TRANSVERSAUX »

Pour beaucoup de professeurs, la liste des repères ne fait que rendre explicite ce qu'ils pratiquent déjà : élaborer des distinctions rigoureuses pour aider les élèves à échapper au flou et aux approximations de la *doxa*. Mais, si l'on regarde de plus près, cette liste va beaucoup plus loin et révèle une inspiration tout à fait originale du programme 2003. Le texte de présentation du programme, qui en expose l'esprit, indique nettement que ces repères sont « opératoires et transversaux » et qu'ils « ne feront en aucun cas l'objet d'un enseignement séparé ni ne constitueront des parties de cours ». Ils ne peuvent être, comme tels, objet d'interrogation au baccalauréat. Ni points de départ donnés d'avance, ni résultats acquis à transmettre, les repères sont ce que rencontre nécessairement l'analyse en train de se faire ; ils sont les prises que se donne la pensée pour progresser, prises qu'elle peut affiner, compléter, ou abandonner, lâcher pour de plus assurées. S'il peut être utile de travailler à élaborer la distinction de l'intuitif et du discursif, la poursuite de l'analyse montre que l'on peut travailler à resserrer, par l'exercice et la répétition, le discours dans une intuition, et aussi chercher à traduire une intuition dans un discours. Ces distinctions sont rencontrées à diverses reprises au cours de l'année. Elles sont mises en œuvre dans divers champs dans lesquels elles prennent sens à chaque fois de façon singulière. Ceci interdit toute lexicalisation des repères et donc toute application mécanique. Les repères circulent ainsi entre les notions sans pouvoir être assignés à résidence en aucune. Par exemple, le couple *obligation / contrainte* est un point de passage aussi bien dans l'analyse du droit que dans celle de la morale ou de la culture.

Le sens et la fonction qui sont attribués par le programme à la liste des repères affectent par récurrence la liste des notions et en révèlent, derrière l'apparente énumération, le lien organique. Les notions du programme forment un **réseau philosophiquement lié**. Le changement qui a conduit à l'abandon du programme 2001 et à l'entrée en vigueur du programme 2003 ne réside pas seulement dans l'élimination de quelques notions et l'adjonction de quelques autres. C'est la pensée de **l'articulation du tout** qui change. C'est là que prend sens la présentation de la liste des notions en deux colonnes : une colonne de champs de problèmes, qui sont eux mêmes des notions, ouvrant sur une deuxième colonne de notions qui conduisent elles-mêmes à des problèmes qui s'y articulent et dont le traitement a valeur de spécification et de détermination. Les deux colonnes présentent des champs de problèmes, puisqu'il n'y a qu'une liste de notions et que toute notion est un champ de problèmes (programme, I. 2).

L'ensemble des notions de la première et de la deuxième colonne forme un tout « suffisamment cohérent et homogène pour que leur traitement fasse toujours ressortir les liens organiques de dépendance et d'association ». Les notions de la première colonne sont donc des notions à part entière à traiter comme les autres, et non de simples intitulés qui rassemblent sous une même rubrique des notions différentes. De ce fait, « Le sujet », « La culture », « La raison et le réel », « La politique » et « La morale » ne remplissent pas la même fonction que « L'homme et le monde », « la pratique et les fins » du programme 1973, ou « la condition humaine » et « l'agir » du programme 2001. Les notions de la deuxième colonne ne sont pas à penser comme assignées à résidence et solidaires de la notion de première colonne en face de laquelle elles sont inscrites. En effet, si la *Religion* et l'*Histoire* sont situées en face de *La Culture*, traiter la religion seulement comme un fait culturel serait pour le moins réducteur et polémique, et ne pas voir dans l'histoire un dialogue de la raison et du réel témoignerait d'une étrange cécité. Des relations sont donc à établir en ne solidifiant pas le cloisonnement entre les notions de première colonne, ce qui conduirait à des aberrations philosophiques.

On ne saurait donc voir dans cette présentation une fantaisie, un trompe-l'œil destiné à donner un air de nouveauté à l'ancienne présentation par titres et rubriques. Dans ce dernier cas, le programme se composait de parties nettement délimitées, et les notions qu'il comportait ont souvent été considérées comme des têtes de chapitres à traiter successivement : beaucoup de professeurs commençaient par *la Conscience*, continuaient par *l'Inconscient*, attaquaient la question des *Passions* à la Toussaint, et ainsi de suite. Cela contre la lettre même des programmes, que ce soit celui de 1973 ou celui de 2001, qui ont toujours clairement indiqué que l'ordre des notions n'avait rien d'impératif et qu'il appartenait à chaque professeur de construire son cours, d'« être l'auteur de son propre cours », selon la formule souvent répétée. Mais il semble que l'idée d'une mise en réseau des notions n'était pas assez explicite, ou n'était, faute d'une lecture attentive du texte du programme, pas bien comprise, puisque la pratique des professeurs était majoritairement de suivre l'ordre et le découpage du programme en vigueur.

Le programme actuel réclame en fait une remise en cause de cette interprétation et requiert, dans son application, un bouleversement assez radical des façons communes de procéder. Si l'idée de réseau était déjà présente dans l'esprit des programmes antérieurs, elle est, dans le programme 2003, clairement affirmée et précisée, non seulement explicitée mais aussi radicalisée. Le réseau est nécessairement mis en évidence par l'inscription de la liste des repères et l'indication du traitement qu'ils requièrent.

FÉCONDITÉ PHILOSOPHIQUE ET PÉDAGOGIQUE DES REPÈRES

On peut penser que ce travail de distinction aide considérablement l'exercice de la pensée et du jugement, et qu'il est d'autant plus nécessaire que les élèves sont plus démunis. Une notion n'est jamais seule et isolée, mais elle ouvre un champ de relations possibles et de voies d'exploration pour l'analyse. La détermination conceptuelle de la notion dissipe cette nébuleuse et donne des « outils » de pensée nécessaires pour échapper au confusionnisme et à la dilution relativiste. Prenons par exemple le chapitre III du Livre I du *Contrat social*, dans lequel Rousseau fait éclater l'incohérence et l'illégitimité de l'expression de « droit du plus fort ». Il procède à une distinction rigoureuse et méthodiquement poursuivie des concepts de « droit » et de « force » et il met ainsi en évidence deux réseaux conceptuels que l'on peut bien être tenté de présenter en deux colonnes : la force, puissance physique contraignante à laquelle nul ne saurait se soustraire, et le droit, obligation morale relevant de la volonté et donc de la liberté. L'analyse philosophique fait exploser l'expression examinée et

manifeste l'impossibilité, vu l'hétérogénéité de la force et du droit, de fonder le second sur la première. Le gain de l'analyse n'en est pas seulement théorique, mais aussi politique et moral, car elle ne permet plus de mettre toutes les institutions sur un pied d'égalité en les renvoyant dos à dos, soit parce qu'on les considère toutes comme le déguisement d'un pouvoir abusif, soit parce qu'en vertu d'un supposé « droit à la différence », on affirmerait que chaque société possède ses institutions particulières, nécessairement justes, y compris les pires, puisque ce sont les siennes. Le texte de Rousseau permet d'échapper à un relativisme ruineux : il y a des institutions légitimes et d'autres non, et on dispose d'un critère pour en juger. Ce type d'exercice a le mérite de montrer comment les philosophes travaillent et, grâce à la puissance formative de l'exemple, il éveille à la démarche réflexive des élèves qui sont appelés à procéder de la même manière dans leurs travaux. De là l'idée de dresser un inventaire des distinctions les plus communes, « dont l'usage est le plus constant et le plus formateur », comme le fait le programme. Et, à n'en pas douter, ceux qui ont une expérience de l'enseignement de la philosophie ont retrouvé, dans la liste proposée, des distinctions qu'ils font tout au long de l'année. On peut légitimement penser qu'un élève qui les maîtriserait serait mieux à même d'analyser le sujet de la dissertation et disposerait de moyens efficaces pour la lecture des textes philosophiques.

LE RISQUE DE LA DOGMATISATION ET DE LA DILUTION RELATIVISTE

Mais les choses ne sont pas si simples et les difficultés surgissent aussitôt : qui n'a fait l'expérience de retrouver les distinctions, qu'il avait établies avec soin, appliquées de façon maladroitement voire catastrophique ? Le même texte de Rousseau est ici exemplaire. On devine aisément ce que produirait l'application des concepts élaborés ici, l'opposition de la liberté qui oblige à la nécessité qui contraint, à d'autres textes, par exemple de Spinoza ; non seulement leur connaissance ne serait d'aucun secours, mais pire, l'application mécanique des concepts ne pourrait produire que des contresens. On a peut-être échappé au flou relativiste, mais au prix d'une dogmatisation qui n'est pas moins préjudiciable. Ce processus de dogmatisation des distinctions s'observe fréquemment et il est presque inévitable dans l'enseignement. Pour dissiper les confusions, le professeur est insensiblement porté à forcer la distinction jusqu'à la constituer en séparation, voire en opposition.

Un exemple frappant serait fourni par la distinction du mythe et du logos très présente dans les cours sur la naissance de la pensée philosophique comme pensée rationnelle. Si l'on prend en compte les critiques que Platon adresse au mythe, la distinction se transforme en opposition et la lecture des travaux de Jean-Pierre Vernant et de Chaïm Perelman apporte des éléments précis pour penser et développer cette opposition, et la présenter dans un tableau à deux colonnes en opposant, concept par concept, la pensée mythique et la pensée rationnelle. Mais, si l'on fixe ainsi les termes en une opposition statique, ne court-on pas le risque de tomber dans l'antilogie sophistique qui évacue le temps et le mouvement et donc la pensée elle-même ? À trop considérer de façon unilatérale les critiques platoniciennes, on occulte le recours insistant au mythe quand il s'agit de remédier aux défaillances ou à l'impuissance du logos et on oublie que le mythe, *muthos*, est une parole qui touche la sensibilité et donne à penser, qui appelle l'interprétation et maintient ainsi ouverte la dimension du dialogue. Il est donc simpliste de ne voir dans le mythe que l'autre du logos. Il invite au dialogue là où celui-ci paraît devenu impossible. À un Calliclès qui se dérobe et déserte le terrain de la dialectique, le mythe rappelle les exigences de la pensée, qui ne se réduit pas à l'exercice rationnel de la recherche dialectique de l'essence. Il invite à penser là où la connaissance rencontre des limites. Nous sommes ainsi encouragés à

dépasser la lettre de la distinction du mythe et du logos pour retrouver l'esprit. La fécondité de cette distinction se perd sitôt que les deux termes sont dogmatiquement fixés en une opposition statique et rigide qui paralyse et tue la pensée.

Il faut donc distinguer le procédé dogmatique, nécessaire à la transmission du savoir, du dogmatisme qui en est une dérive, ainsi que le fait Auguste Comte dans la deuxième leçon du *Cours de philosophie positive*. Mais, symétriquement, la nécessaire reconnaissance de la relativité des concepts ne doit pas conduire au relativisme. Le pire est encore, après avoir dogmatisé les repères, de croire combattre ce dogmatisme par une nouvelle relativisation : loin de dialectiser, on sombre alors dans la confusion, comme Bouvard et Pécuchet :

« Pour savoir la chimie, ils se procurèrent le cours de Regnault et apprirent d'abord que les corps simples sont peut-être composés », « on les distingue en métalloïdes et métaux, différence qui n'a « rien d'absolu », dit l'auteur. De même, pour les acides et les bases, « un corps pouvant se comporter à la manière des acides ou des bases, suivant les circonstances ». (*Bouvard et Pécuchet*, GF, p. 85). Belle distinction que celle qui est ruinée dans le mouvement même où elle est posée ! On comprend que nos deux héros en restent hagards...

Quand on fixe les concepts philosophiques, on les objective en déterminations applicables à tout contenu. Loin de favoriser la réflexion philosophique, ils y font obstacle et l'interdisent. C'est ce danger que feront nécessairement courir aux élèves ceux qui traiteront les repères comme les éléments d'un memento, sans aucun souci de l'horizon philosophique dans lequel ils se constituent et prennent sens. La codification transforme les concepts en termes neutres et indifférents, extérieurs et autonomes. Or, la définition philosophique ne peut être ni le premier ni le dernier terme de l'activité philosophique. Elle se construit dans un mouvement appelé à la dépasser. Sinon, établir la liste des distinctions conceptuelles revient à considérer les idées comme des faits et à proposer une sorte de taxinomie des concepts, comme la rhétorique classique a proposé une taxinomie des figures de rhétorique. Or, de même que le processus métaphorique ne saurait se confondre avec toutes les figures auxquelles il donne naissance et qu'on ne peut déterminer d'avance toutes les métaphores possibles, de même, on ne peut confondre l'activité de production des concepts avec ses produits, ni déterminer à l'avance tous les concepts possibles. Il convient donc de préserver les possibilités futures de la pensée, par-delà ses déterminations singulières et temporaires.

CONCLUSION

On peut maintenant mesurer l'apport des repères et les difficultés que leur mise en œuvre ne peut manquer de susciter. S'ils peuvent être les objets de l'analyse philosophique, ils en sont aussi les conditions. Nous avons plus haut mis l'expression « outils de pensée » entre guillemets, pour indiquer qu'il n'y a pas d'outils « en soi ». Comme le dit Hegel, on n'apprend pas plus à « menuiser » qu'à philosopher, mais on apprend à faire une table ou une armoire. Un outil n'est véritablement un outil que pour celui qui sait s'en servir, et tout est dans l'apprentissage de cette mise en mouvement. Un concept ou une distinction conceptuelle ne sont des outils pour la pensée que si la pensée les met en œuvre et en mouvement. Il s'agit donc de ne pas isoler les repères pour en faire un apprentissage séparé, mais de *les* mettre en circulation « transversale » entre les notions pour lesquelles ils ont un caractère « opératoire ». C'est ainsi que, contre le double écueil du dogmatisme et du relativisme, prévaudront les exigences d'une pensée dialectique et critique. C'est ainsi que la philosophie, processus de remise en question, de dépassement et d'ouverture, se révèle être l'antidote à la fragmentation et à la clôture qui est le signe de la transformation du savoir en dogme.

LA PHILOSOPHIE À LA CROISÉE DE CHEMINS...

Philippe CARDINALI
Lycée Marseilleveyre -Marseille- INRP

Le texte qu'on lira ci-après a été rédigé à l'issue du colloque international organisé à l'École du Louvre les 15 et 16 avril 2002, d'où son titre initial de *Post-scriptum*.

Intitulé « Intelligence de l'art et culture religieuse aujourd'hui », ce colloque s'inscrivait dans le prolongement d'une université d'été organisée à Villeneuve-lès-Avignon l'été précédent (27 au 27 août 2001), et qui portait sur « Les conditions d'une approche des œuvres d'art à thématique religieuse dans l'enseignement d'histoire des arts ». L'un et l'autre avaient été organisés par l'Inspection générale Arts pour le ministère de l'Éducation nationale, et l'École du Louvre pour le ministère de la Culture, même si le public du colloque était plus diversifié que celui de l'université d'été, réservée, elle, aux enseignants intervenants en Histoire des arts.

Il n'est sans doute pas inutile de rappeler brièvement ce qu'est cet enseignement, dont les collègues intéressés pourront se faire une idée plus précise en se rendant sur le site Histoire des arts d'Educnet (<http://www.educnet.education.fr/arts/histoire>).

Lancé il y a un dizaine d'années dans quinze lycées « pionniers », il concerne maintenant quelque 5 000 élèves, et trouve depuis un an un prolongement post-bac dans une option histoire de l'art en classes préparatoires Lettres, que prolongera en temps et heures une épreuve aux concours des écoles normales supérieures : une première option de ce type à été ouverte à la rentrée 2002 en classe de Lettres supérieures au Lycée Janson de Sailly à Paris, où elle s'est naturellement prolongée cette rentrée en Première supérieure, en même temps que l'option s'ouvrait au Lycée du Parc à Lyon, et au Lycée Saint Sernin de Toulouse. D'ores et déjà, d'ailleurs, nombre des lauréats admis ces dernières années à l'Institut National du Patrimoine, qui a vocation de former les conservateurs de musée et des restaurateurs, sont issus de l'option Histoire des Arts au lycée.

La mise en place en lycée de l'option Histoire des arts est née de la volonté d'ouvrir un accès à l'art aux élèves susceptibles de s'y intéresser sans pour autant avoir le goût ou l'envie de passer par une pratique artistique, *via* l'une ou l'autre des différentes options arts proposées aux élèves (arts plastiques, cinéma-audiovisuel, musique, théâtre, auxquels s'est depuis la création de l'option histoire des arts adjointe la danse). La structure horaire de l'option histoire des arts est globalement la même

que celle des autres options arts (enseignement facultatif en seconde, et à partir de la première, option obligatoire offerte aux L, et facultative à toutes les séries), de même que le principe d'un partenariat extérieur, souvent plus problématique à mettre en place en Histoire des arts compte tenu des contraintes budgétaires.

L'originalité de l'option Histoire des arts tient à son organisation pédagogique : définie comme « un enseignement de culture fondé sur une approche à la fois pluridisciplinaire, transversale et sensible des œuvres et non une formation pré-professionnelle » (BO Hors série N° 4 du 30 août 2001), la « formation » en Histoire des arts « est confiée à une équipe d'enseignants de différentes disciplines (arts plastiques, éducation musicale, histoire, langues, lettres, philosophie, etc.) ayant des compétences reconnues en histoire des arts et dont un des membres assure la responsabilité de la coordination » (ibid.). En ce sens, l'option Histoire des arts des lycées est moins une discipline, au sens strict du mot, qu'un enseignement pluridisciplinaire visant, grâce à la pluralité des démarches disciplinaires mise en œuvre par l'équipe pédagogique, à offrir une approche multilatérale mais coordonnée — encyclopédique au sens premier et noble d'un terme trop souvent galvaudé comme synonyme d'érudit — de la réalité complexe d'un fait artistique se jouant dans une multitude de champs (« architecture et art des jardins, arts plastiques et arts appliqués, cinéma, danse, musique, spectacle vivant, etc. » — précisent significativement les textes officiels), et à une multitude de niveaux à la fois. Même si elle a pu et peut encore apparaître à certains comme un moyen de faire éclater les « carcans disciplinaires », dont les détracteurs ne sont pas nécessairement motivés par le seul souci de pallier ce que la spécialisation peut avoir de stérilisant...

On ne s'étonnera donc pas que nombre d'équipes d'histoire des arts comptent dans leurs rangs un philosophe, mais plutôt, en songeant à Panofsky, Klibansky, Argan, Damisch, Didi-Huberman, et bien d'autres, que toutes ne soient pas dans ce cas : car le professeur de philosophie a naturellement sa place dans un tel dispositif d'enseignement, qui faillit d'ailleurs s'intituler « Histoire des arts, esthétique et lecture des œuvres », et *a fortiori* s'il considère que l'art constitue une des dimensions essentielles de l'expérience humaine.

L'université d'été et le colloque dont le *Post-scriptum* donné ci-après porte témoignage étaient d'ailleurs faits pour le confirmer, ne fût-ce qu'à travers les problèmes de méthodes et de finalités qu'ils ont soulevés, passé le constat qui les avait inspirés, et qui pourrait se résumer ainsi : comment, à l'époque de la mort de Dieu et dans le cadre d'un enseignement laïque, ouvrir accès à l'art, religieux durant la plus longue partie de son histoire, si on veut éviter de se satisfaire d'un discours sur les formes qui, à méconnaître le contexte où elles se sont constituées, risque de sombrer dans un formalisme aussi anachronique que stérile ?

Pour avoir rappelé à l'initiale de son *Musée imaginaire* qu'« un crucifix roman n'était pas d'abord une sculpture, [que] la *Madone* de Cimabue n'était pas d'abord un tableau, [que] même la *Pallas Athéné* de Phidias n'était pas d'abord une statue » (*Les voix du silence*, première partie, Le musée imaginaire, Gallimard, 1951, p. 11), André Malraux n'en considérait pas moins qu'un byéri Fang ne pouvait entrer dans le peuple des statues qu'après avoir cessé d'être d'abord l'image rituelle d'un ancêtre. Ce que sans le nommer lui reprochèrent avec une jubilatoire férocité son gendre Alain Resnais, et Chris Marker, dans leur *Les statues meurent aussi...*, tourné en 1951, et dont la voix off proclamait *in limine*, sur fond de porche roman en ruine quand il n'était ensuite question que d'art africain : « Quand les hommes sont morts, ils entrent dans l'Histoire. Quand les statues sont mortes, elles entrent dans l'art. Cette botanique de la mort, c'est ce que nous appelons la culture. » Et après une pause, la voix de Jean Negroni reprenait, off : « C'est que le peuple des statues est mortel ».

L'inventeur du musée imaginaire et ses jeunes détracteurs incarnaient excellemment, dans leur antagonisme même, les deux pôles entre lesquels l'approche de l'art ne peut, à un demi-siècle de distance, que continuer à osciller. D'autant plus inéluctablement d'ailleurs que si le musée imaginaire s'était ouvert aux arts extra-occidentaux en en réduisant les œuvres à leur seule dimension formelle (le cas échéant en les mutilant physiquement, comme ces masques africains retenus pour leurs seule dimension plastique, et pour cette raison séparés des costumes dont ils ne sont pourtant qu'une pièce), cette élimination néo ou crypto coloniale de la civilisation d'où procédaient leurs productions n'est évidemment plus de mise aujourd'hui. Où d'ailleurs l'œuvre d'un Christian Boltanski ou d'une Annette Messager font regarder d'un autre œil les gris-gris et fétiches du ci-devant art nègre. Mais Picasso s'en était une fois de plus avisé bien avant tout le monde, qui parlant à Malraux de sa découverte d'un Trocadéro « dégoûtant », déclarait à l'aède du peuple des statues : « Les masques, ils n'étaient pas des sculptures comme les autres. Pas du tout. Ils étaient des choses magiques. » (Propos rapportés par André Malraux, *La tête d'obsidienne*, Gallimard, 1974, p. 17-19)

Une infâme croûte saint-sulpicienne peut être une madone au même titre que celle de Cimabue, qui à la différence d'elle est aussi une œuvre d'art, et un chef-d'œuvre — ce qu'aurait tendance à oublier une certaine histoire de l'art un peu trop greffière, mais passons. Pour autant, peut-on ignorer ce qu'est une madone sans demeurer aveugle à une part essentielle de celle de Cimabue — peut-être à cela même qui en fait un chef-d'œuvre, qui est moins à côté que par-delà ses enjeux religieux ? Mais à l'inverse, comment, si on entre dans la dimension religieuse de l'œuvre, ne pas y réduire celle-ci ? Quels savoirs sont requis pour éviter l'un et l'autre écueil ? Et, *last but not least*, comment cette nécessaire prise en compte de la dimension religieuse des œuvres peut-elle trouver sa place dans un enseignement laïque ? Par quoi l'enseignement de l'Histoire de l'art rejoint celui du fait religieux, auquel il peut apporter au demeurant une aide précieuse. Surtout si l'on ne réduit pas l'art à ses seules productions occidentales, et alors qu'on ne s'adresse plus à un public quasi exclusivement de culture judéo-chrétienne...

Aucune de ces questions, qui sont en définitive celle de l'articulation des cultures à la culture, ne peut laisser le philosophe indifférent.

Par-delà l'intérêt corporatiste que le professeur de philosophie ne peut pas ne pas avoir pour l'un de ces enseignements artistiques dont les chiffres suggèrent que leur avenir conditionnera en bonne part l'avenir de cette filière L où l'enseignement philosophique a son lieu naturel...

POST SCRIPTUM...

Puisque c'est en qualité (?) de philosophe que je suis agrégé au *corpus visibilis* de cette *ecclesia militans* qu'est Notre Dame Éducation Nationale, on voudra bien me pardonner — par charité chrétienne ou autre — de m'exprimer ici en philosophe, ou de l'essayer.

Imprudemment peut-être après un colloque de la densité de celui auquel il nous a été donné d'assister.

Le philosophe est homme sinon à problème, du moins de problème : on ne s'étonnera donc pas que ce soit autour de problèmes que tournent ces quelques réflexions.

Chacun sait que résoudre un problème n'est jamais que savoir le bien poser.

Et notre colloque me semble avoir croisé, à tous les sens de ce vocable, un certain nombre de problèmes dont je crois opportun de les sérier, au moins dans un premier temps : car si rien ne dit que la solution de l'un est préalable à celle de l'autre, ou exclusive de celle-ci, rien non plus ne garantit *a priori* l'inverse.

J'en retiendrai essentiellement trois : celui de la relation qu'il convient de comprendre entre intelligence de l'art et culture religieuse ; celui de l'opportunité d'une éducation artistique ou du renforcement de celle-ci, et donc de son exacte visée —, qui est aussi celui des obstacles qu'elle est exposée à rencontrer sur sa route, et des ennemis naturels qui sont les siens ; celui enfin de sa démarche et de sa méthode, entendue au sens large du terme.

Intelligence de l'art/Culture religieuse/et

Intelligence de l'art et culture religieuse aujourd'hui.

Dans sa vaste entreprise de dénonciation de ce qu'il nommait la « philosophie de la grammaire », Nietzsche invitait à éclater de rire « face à la sublime prétention de la petite copule « et »¹, dans l'expression « l'homme et le monde » : parce qu'il la jugeait de nature à induire de l'égalité grammaticale des termes cordonnés à la parité ontologique des réalités pointées par ces termes, et de ce néant qu'est l'homme au tout qu'est le monde, pour parler comme Pascal.

Il me paraît important que nous ne commettions pas un analogue impair.

S'agit-il pour nous de réfléchir à l'hypothèque que la baisse de la pratique religieuse fait peser sur la compréhension d'un art religieux pour la majeure partie de son histoire (à y bien regarder, l'art purement laïc n'est guère plus vieux que la galerie d'art, avec laquelle celui-ci bascule dans l'époque de la marchandise) ? Ou d'envisager les opportunités catéchétiques de l'art, ne fût-ce que par le recours à la séduction des belles formes ? Car les deux leçons s'entendent également sous notre libellé.

La seconde pourrait certes se réclamer d'illustres précédents.

On songera bien sûr au Concile de Trente, dont pour ma part j'ai tendance à penser qu'en matière d'art, les débats théoriques dont il fut l'occasion valent infiniment mieux que leurs prolongements artistiques, dont le Saint Sulpice aura été l'aboutissement sinon l'accomplissement. Mais nous pourrions aussi bien évoquer l'étonnant testament du pape humaniste Nicolas V, dont la bibliothèque constitua le noyau de la future vaticane : il y justifie sa politique de grands travaux dans l'ancienne Caput Mundi par le souci de voir l'affirmation enseignée par les clercs de l'autorité de l'Église être « corroborée et confirmée par de grands édifices, sortes de rappels permanents et de témoignages presque éternels, comme s'ils avaient été faits par Dieu, lorsqu'on en vient au point que cette opinion soit continuellement inculquée dans les contemporains comme dans leur postérité par ce spectacle d'admirable construction »², œuvre d'une architecture dont le Pontife entendait manifestement faire une *Biblia Pauperum*, pour reprendre l'heureuse expression de Manfredo Tafuri. Mais nous pourrions aussi penser à l'explosion de l'art de l'icône consécutive à l'éblouissant travail spéculatif conduit par un Saint Jean Damascène, un Théodore Stoudite ou un Nicéphore le Patriarche lors de la grande crise iconoclaste initiée par les empereurs byzantins, et qui trouva sa conclusion dans la réhabilitation des images par le concile de Nicée II (787) — dont la commémoration de la réhabilitation par l'impératrice Théodora, le 11 mars 843, constitue l'une des fêtes majeure du calendrier orthodoxe. En nous rappelant au passage que, sollicités par les deux partis, Charlemagne et Alcuin

1 NIETZSCHE, *Le Gai Savoir*, L. V, § 346, Bouquins Laffont, T. II, p. 211

2 Nicolas V, *Testament*. Traduction française in Daniele Menozzi, *Les images L'Église et les arts visuels*, Cerf p. 153-154.

trouvèrent le moyen de ne pas s'immiscer dans la byzantine querelle sur la licéité de l'*imago sacra* (« *nec adorare nec frangi* ») en promouvant de préférence à son culte, dans la Chrétienté d'Occident, celui des reliques, dont deux de nos intervenants nous ont brillamment rappelés l'impact qu'il eut dans l'histoire des arts.

Et comment pourrais-je, au moment de retrouver les berges de ce Lacydon au voisinage duquel j'enseigne, ne pas évoquer pour conclure la célèbre lettre adressée aux alentours de l'an 600 par le saint pape Grégoire le Grand à son frère Serenus, l'évêque de Marseille, où cent cinquante ans avant le *basileus* Léon l'Isaurien, le prélat avait initié une politique résolument quoiqu'*ante litteram* iconoclaste ? « Ce que l'écrit procure aux gens qui lisent, la peinture le fournit aux analphabètes qui la regardent, puisque ces ignorants y voient ce qu'ils doivent imiter ; les peintures sont la lecture de ceux qui ne savent pas leurs lettres, de sorte qu'elles tiennent le rôle d'une lecture, surtout chez les païens »³, y écrit notamment le pontife, fixant ainsi la doctrine ecclésiale de l'*imago laïci liber* à laquelle on se référera encore à Trente, dans la lignée de son aîné et homonyme Grégoire de Nysse : reconnaissant dans la peinture ou la mosaïque, en une heureuse formule, « un livre doué de langue au moyen de ses couleurs »⁴, le Père capadocien concluait, dans son *Éloge de Saint Théodore* en observant qu'« un dessin sait, tout en se taisant, parler sur le mur et rendre les plus grands services ».

Pour intéressante que puisse apparaître cette façon de concevoir la coordination de l'intelligence de l'art et de la culture religieuse, force est cependant de reconnaître qu'elle ne saurait trouver sa place autrement qu'à titre d'objet d'étude à l'intérieur d'une école laïque, comme celle que nous servons au nom de la République, quelle que puisse être au demeurant notre obédience religieuse, si tant est que nous en ayons une. Et pour prévenir l'éventuel grief d'intégrisme laïcard, je prendrai le risque de ne pas avancer masqué. Paraphrasant Luis Buñuel (auquel plus qu'aux mères catéchistes et pères abbés à qui la tâche ingrate de m'instruire en ces matières ne pouvait avoir été imposée qu'à titre d'épreuve, je dois par *La voie lactée* interposée les vrais débuts de ma curiosité pour la dogmatique chrétienne, et d'avoir commencé à m'instruire de théologie en même temps que je le faisais de marxisme, encore qu'avec plus de discrétion : on n'échappe jamais totalement à son temps ni aux engouements générationnels !), je le confesserai donc : sauf intervention d'une grâce par définition imprévisible, je mourrai agnostique sinon athée, grâce à Dieu, en même temps que catholique, apostolique et romain — par culture autant que par atavisme onomastique.

C'est donc au service de l'intelligence de l'art qu'il convient que nous mettions la culture religieuse, et non l'inverse.

Pourrait-on, d'ailleurs, parler autrement que par approximation de *culture* dans le cas contraire, et ne conviendrait-il pas alors de substituer à ce vocable de « culture », intrinsèquement porteur de l'idée et de l'idéal d'un devenir-autre, celui de tradition ? Du moins si nous entendons le mot culture dans son originelle acception française, où il ne se peut employer qu'absolument, et non dans celle qu'il a acquise par contamination homophonique d'un allemand « *Kultur* », mieux ou moins mal traduit par « civilisation » : je veux dire comme autre chose que comme le fourre-tout où se juxtaposent dans une joyeuse et démocratique indifférenciation les normes de la pudeur, les habitudes vestimentaires et alimentaires, Virgile et Loft Story, la théorie de la relativité et l'astrologie, Michel-Ange et Ben Vautier —, bref l'ensemble de ce qui définit pour une communauté humaine donnée à un moment donné, ou une partie de

3 GRÉGOIRE LE GRAND, *Lettre à Serenus, évêque de Marseille*. Traduction française in Daniele Menozzi, op. cit., p. 75-77

4 GRÉGOIRE DE NYSSE, *Éloge de Saint Théodore*. Traduction française in Daniele Menozzi, op. cit., p. 74-75.

celle-ci (sous les espèces par exemple de ce qu'en un bel oxymore d'aucuns nomment la culture « jeune ») la part de ce qui en elle ne relève pas de l'inné. En d'autres termes, si nous entendons sous le nom de « culture » non pas cet acquis par lequel l'animal inachevé que nous sommes devient périgourdin ou allemand, ou jeune, ou ménagère de moins de cinquante ans, mais bien ce construit qui le construit comme homme, dans la conscience renouvelée de l'essentiel inachèvement de cette tâche.

Art et culture religieuse

Par quoi je suis conduit à une observation.

Nous ferions fausse route si nous considérions que la principale cause de la difficulté rencontrée par nos élèves à comprendre des œuvres à contenu religieux est à rechercher dans la régression de la pratique religieuse. Ce n'est pas au catéchisme, mais à mes maîtres professeurs d'Histoire et de Lettres que je dois de savoir différencier calice et ciboire, d'être averti du problème de la présence réelle, et *a fortiori* de savoir reconnaître Orphée dans ce monsieur affublé d'une cithare que côtoie une charmante jeune femme aux prises avec un serpent.

Non que je veuille dire ici que, comme la guerre était aux yeux de Clémenceau chose trop sérieuse pour être laissée aux militaires, la religion est chose trop sérieuse pour être laissée aux religieux — même si les diverses formes et obédiences de l'intégrisme nous démontrent chaque jour hélas avec plus de vigueur que notre laïcité, à laisser au nom de son exigence de neutralité la religion aux portes de l'école, en a offert sur un plateau l'apanage à des gens dont le souci du sacré ne paraît pas être la plus évidente motivation.

Je veux simplement observer que la connaissance de la religion qui est celle du croyant peut sans doute procurer une première voie d'accès à l'art sacré, mais qu'elle ne saurait suffire à permettre la constitution d'une véritable culture artistique — et pas seulement parce qu'il n'est guère praticable d'être le fidèle de plusieurs religions en même temps. Le même Malraux qui rappelait opportunément qu'avant d'être un tableau, une Madone était un objet de piété, disait aussi que pour rentrer dans le peuple des statues, un byéri Fang devait cesser d'être d'abord une statue d'ancêtre.

Nous avons, en somme, besoin d'une connaissance de la religion qui relève non plus de la *Kultur*, mais de la culture prise dans l'acception plus haut rappelée. Et cette connaissance pourra en retour trouver dans l'art une de ses plus puissantes médiations. Ajoutons que de cette connaissance-là, qui est critique au sens le plus élevé de ce terme, la religion authentique, celle qui seule mérite le respect et constitue une dimension essentielle de l'expérience humaine plutôt que l'illusion ou l'opium du peuple qu'on a pu dénoncer naguère, n'a rien à craindre, mais bien plutôt tout à gagner : en tant qu'elle peut y trouver les moyens de s'émanciper de cette sorte de tradition ignorante de ses fondements pour laquelle le passé est un poids qu'on traîne plutôt que cet héritage susceptible de fructifier qui faisait dire à Nietzsche que l'avenir appartient à celui qui a la plus longue mémoire. On sait qu'au plan de la psychologie individuelle, l'impossibilité conjointe d'évacuer le souvenir du passé et de se le remémorer clairement conduit généralement à l'hystérie.

Nous y gagnerions au demeurant de passer d'une laïcité négative à une laïcité positive, ce qui ne serait pas un luxe — la première se trouvant de plus en plus exposée par la disparition du monopole religieux, caractéristique de nos sociétés ouvertes, à n'induire que cette tolérance de juxtaposition qui n'est au fond que la forme faible et hypocrite de l'intolérance, et dont le « pense ce que tu veux » signifie surtout « laisse-moi penser ce que je veux et ne te mêle pas de me poser des questions m'imposant d'abandonner mon mol oreiller dogmatique ». Tolérance moins républicaine que démocratique, si l'on veut, et en tout cas peu propice à la nouaison

d'un lien social autre que tribal ou communautaire, et moins favorable à l'existence d'une société authentique qu'à celle d'une mosaïque de communautés enfermées plus que portées par leur passé.

Mais c'est là un autre problème, et qui ne concerne plus qu'indirectement nos débats.

L'éducation artistique, pour quoi faire ?

Une fois admis que l'intelligence de l'art a vocation, dans un système authentiquement éducatif, à utiliser à son profit la culture religieuse plutôt qu'à se mettre à son service, reste la question de l'opportunité d'une éducation artistique, en ces temps où les doctes, et les politiques ou ce qui en tient lieu, opposent comme une litanie les secteurs productifs aux autres : combien de point de PIB en plus, l'éducation artistique ? Et pour quel coût ? Et à quelle fin ?

S'agit-il de développer l'enseignement artistique parce que, comme le rappelait avec une opportune ironie l'un des intervenants, chacun sait que la musique adoucit les mœurs ? Que donc on peut peut-être espérer, en mettant tous les arts ensemble à contribution, résoudre enfin le problème de ce que notre temps nomme « les incivilités » — suivant ce goût de l'euphémisme caractéristique d'un *politically correct* renouant avec les plus antiques conceptions magico-religieuses du langage ? Le sauvageon sera-t-il davantage soluble dans l'Histoire des Arts que dans l'ECJS ?

Comparaison n'est pas raison, je le sais bien, et aussi qu'il ne convient pas de comparer ce qui n'est pas comparable. M'autorisant cependant de l'observation socratique que les grandes lettres sont d'un déchiffrement plus aisé que les petites, je noterais que l'orchestre héroïquement créé à Auschwitz par la nièce de Mahler n'a pas sensiblement amélioré les mœurs d'une soldatesque SS au demeurant issue d'une des nations européennes de qui l'art et généralement la culture n'étaient pas totalement ignorés.

J'ajoute que si je suis, comme éducateur, éminemment favorable à la greffe, sans laquelle le sauvageon ne peut porter aucun fruit susceptible de servir à autre chose qu'à sa propre reproduction autiste, je suis sur le même registre et pour les mêmes raisons résolument hostile à l'enseignement d'un art qui serait un nouvel opium du peuple à défaut d'être la nouvelle religion que veut y voir Régis Debray, et dans lequel on ne chercherait qu'une nouvelle et déculpabilisante camisole psychologique — comme Nietzsche faisait déjà reproche aux wagnériens, sinon à Wagner lui-même, de la pratiquer à Bayreuth en matière d'opéra.

Craignons ici de ne prendre la cause pour l'effet, et de considérer comme un remède au mal ce qui n'est que le symptôme qu'on n'en est pas atteint.

L'Art, le Bon Dieu, le Capital et le Fils de l'Homme

Je ne saurais souscrire à l'élégant paradoxe formulé par Régis Debray lorsqu'il déclare que l'art n'est pas l'enfant du Bon Dieu, mais celui du Capital — même s'il peut paraître s'autoriser des subtiles recherches d'un Baxandall dans *L'Œil du Quattrocento* notamment.

Comme le Capitalisme, que caractérise fondamentalement cette disposition stigmatisée de nos jours sous le nom d'*Arraisonement* (*Ge-stell*) par un Heidegger désignant sous ce vocable « le mode suivant lequel le réel se dévoile comme fonds⁵ », et « la nature [...] comme un complexe calculable et prévisible⁶ » —, ce que nous avons appris de la Renaissance à nommer l'Art procède d'un retour d'intérêt pour ce dont Platon invitait le philosophe à se détourner : le monde sensible, où il ne voyait

5 HEIDEGGER, *La question de la technique* in *Essais et conférences*, Gallimard, Tel, p. 32

6 Ibid., p. 22.

que l'infirme copie et l'image plus qu'imparfaite et trompeuse du monde intelligible, du monde des Idées, unes, éternelles et immuables, donc seules à même de procurer une véritable connaissance — monde comme tel seul digne de notre souci : on sait que dans la philosophique cité de Kallipolis, les artistes n'ont pas leur place. Et le Christianisme, sous la forme ascétique qui l'a d'abord dominé — au moins dans notre Occident, qui n'a pas par hasard choisi de se faire traduire les Écritures par Saint Jérôme — a dans un premier temps repris à son compte la défiance platonicienne à l'égard du monde sensible, allant sous la plume d'un Innocent III jusqu'à proclamer dans un même élan la misère de la condition humaine (*De hominis conditionis miseria*), et la nécessité de mépriser ce monde (*De contemptu mundi*).

La Renaissance témoigne de ce qu'on peut avec Huyghe, Chastel, Klein et quelques autres, appeler une redécouverte ou une reprise de possession du sensible — le re-étant au demeurant problématique, qui renvoie à une priorité, sur ce registre, des Anciens, dont j'ai de plus en plus de mal à admettre qu'ils aient eu la même attention pour ce monde-ci et pour l'homme que ceux qui au Quattrocento se voudront leurs héritiers, et inventeront ainsi le *Rinascimento*. Reste qu'en cette période qui est aussi bien l'automne du Moyen Âge que l'aube de notre modernité, surgit un nouveau type d'attention à ce qui n'avait été jusqu'alors qu'un ici-bas ne trouvant son sens que hors de lui, dans l'au-delà de ce que Nietzsche a appelé les « arrière-mondes ». Un médiéval n'eût jamais écrit, comme le fait Alberti en son *Della famiglia*, « la Natura cioè Iddio »⁷, la nature, c'est-à-dire Dieu.

Et l'un des premiers témoignages de cette profonde mutation du regard occidental sur ce monde-ci est à rechercher dans l'admirable *Cantique des Créatures*, composé par le *Poverello* d'Assise durant l'hiver 1224-1225, à une époque où l'inaugural capitalisme italien était encore par trop dans les langes pour qu'on puisse lui reconnaître la puissance de sécréter, au plan de ce qu'on eût naguère nommé les superstructures, une *forma mentis* assez puissante pour fonctionner comme idéologie. Et pour quiconque se préoccupe un minimum de chronologie (comme il n'est pas déplacé de le faire quand on entend parler Histoire...), le souci de ce monde-ci, dont chacun dans la sphère qui est la sienne, le Capitalisme et l'Art naissants témoignent concurremment, peut apparaître trouver sa source sinon unique, du moins majeure, dans l'approfondissement, initié au début du second millénaire, d'une méditation christologique déplaçant l'accent du Fils de Dieu, privilégié par un précédent millénaire plus exclusivement épris de transcendance (peut-être à la suite de l'overdose romaine d'immanence impériale), au Fils de l'Homme : je renvoie sur ce point aux travaux d'O'Malley et de Steinberg⁸.

Je rétorquerai donc volontiers à Régis Debray qu'il se méprend sur les liens de parenté en voulant faire de l'enfant des Muses celui du Capital plutôt que du Bon Dieu, et — paradoxe pour paradoxe — qu'Art et Capital sont les enfants d'un Dieu fait Fils de l'Homme, sans m'engager plus avant dans les méandres d'un lien fraternel qu'on sait depuis sa première version abelo-caïnienne qu'ils peuvent être des plus problématiques.

Art et lien social

En revanche, je souscris volontiers à son idée que nous nous méprendrions grandement à croire l'Art, et avec lui son enseignement, capables de pallier à eux seuls la déliaison toujours plus patente du lien social, en nos sociétés post-modernes dont les membres ne sont plus guère capables de se mobiliser qu'à la marge, même si c'est par-dessus les océans et les barrières linguistiques, pour élever ces cathédrales auxquelles

⁷ Leon Battista ALBERTI, *Della famiglia*, L. II, *De re uxoria*, Einaudi, Torino, 1969, p. 163.

⁸ Cf Leo STEINBERG, *La sexualité du Christ dans l'art de la Renaissance et son refoulement moderne*, L'infini, Gallimard.

leurs ancêtres, eux, contribuaient en masse. Et j'admets volontiers, dans la lignée d'un Auguste Comte dont Régis Debray partage le goût avec son maître Jacques Muglioni, que la cohérence de son art, d'autant plus remarquable qu'elle s'accompagnait d'une prodigieuse diversité, est moins la cause de l'unité spirituelle de l'Europe jusqu'à l'époque contemporaine, que le symptôme le plus éclatant de celle-ci. Je me demande d'ailleurs si ce n'est pas d'abord en tant que vestige et témoignage de cette unité spirituelle perdue que l'art draine en masse les visiteurs dans nos expositions et nos expositions, y compris les plus difficiles et abscones. En ne manquant pas de faire simultanément observer que cette incontestable unité spirituelle n'a pas empêché l'Europe de se s'entre-déchirer à qui mieux mieux pendant cette même période, jusqu'à embraser le monde à deux reprises durant le dernier siècle, avec une violence dont tous les actuels sauvageons de la planète se montrent pour l'instant encore incapables, grâce à Dieu !

J'ajoute que l'art paraît d'autant moins propre à fédérer aujourd'hui les consciences qu'il demeure tributaire des problématiques de l'avant-garde, constituées il y a maintenant un bon siècle, et qui tendent toujours à constituer en critère unique de l'artisticité de l'œuvre sa capacité à rompre en lisière avec toutes les habitudes mentales et toutes les traditions, vues comme les ennemies absolues d'une « créativité » valorisée absolument, et entendue comme capacité à « fonde [r] sa cause sur rien »⁹, pour reprendre la formule de Max Stirner.

Comment l'art pourrait-il être le levain d'une communauté, quand chaque artiste, voire même chaque œuvre, prétend instaurer son propre langage, pour s'instituer comme langue ? Et refuse *eo ipso* comme indigne de soi d'être seulement une parole que sa singularité idiolectale n'empêche pas de s'énoncer dans un idiome partagé, s'ouvrant ainsi par nature à l'entente de l'autre, sans exiger de lui, comme préalable, qu'il renonce à sa propre langue ? Si Mallarmé, qui proclama la destruction sa Béatrice, voulait que le poète sût « donner un sens plus pur aux mots », ceux-ci n'en devaient pas moins demeurer ceux « de la tribu »¹⁰, fussent-ils « abolis bibelots d'inanité sonore »¹¹. Et comment l'art pourrait-il prétendre résoudre nos problèmes, ou simplement nous y aider, quand il semble depuis Marcel Duchamp (ou plutôt la proliférante lignée des épigones que sa profonde et subtile réflexion, par eux réduite à une simple provoc pour bal des Quat'Zarts, semble n'avoir engendrée que pour justifier l'expression « les petits fils d'un grand père »), n'être plus guère capable que de poser et de se poser encore et encore, avec l'opiniâtreté creuse et radotante du gâtisme, la question même pas de son essence, mais simplement de son existence : tout est art/rien n'est art, et *Da capo* ! Et cela sans jamais atteindre, hélas, la poignante authenticité d'Hamlet face au crâne du *poor Yorick* : galeries et musées sont mieux chauffés, et plus confortables, que le cimetière d'Elseneur, et leurs figurants mieux rétribués que les comédiens de la cour de Danemark...

Je ne sais s'il est vrai, comme le voulait un Dali auquel je m'étonne encore d'avoir entendu telle de mes amies artistes reprocher de « savoir trop bien peindre », que « tout ce qui n'est pas tradition est plagiat ». Mais il me paraît évident qu'un art n'ayant plus d'autre tradition que le refus et le rejet des règles de la sienne est bien mal placé pour aider les hommes que nous sommes à construire un *vivere comune* — pour user des mots d'un Machiavel ami de Léonard et probable auteur du programme de sa *Bataille d'Anghiari*, qui était bien placé pour constater que l'art ne suffisait pas à produire du lien social, en sa Florence mère de la Renaissance et de plus d'artistes

9 Max STIRNER, *L'unique et sa propriété*, L'âge d'homme, Lausanne, 1972, p. 79.

10 Stéphane MALLARMÉ, *Le tombeau d'Edgar Poe*, Œuvres complètes, Pléiade, Gallimard, 1945, p. 70.

11 Stéphane MALLARMÉ, Plusieurs sonnets, IV, *ibid.*, p. 68.

qu'aucune autre contrée avant ou après elle, mais où l'on s'égorgeait avec entrain, mobilisant même un maître perspecteur comme Andrea del Castagno pour en faire Andrea *degli Impiccati* (André des Pendus), en lui faisant peindre les effigies des membres de la conjuration des Albizzi pendus par les pieds au mur de ce Bargello où nous allons aujourd'hui contempler les chef-d'œuvre de Donatello, de Verrocchio, Michel Ange, et de ce voyou exquis de Cellini.

Et je ne suis pas certain que dans notre commun intérêt pour l'art sacré, ou à contenu sacré, ne passe pas, précisément, la nostalgie plus ou moins inconsciente de ces temps aujourd'hui révolus où, à défaut d'adoucir les mœurs, l'art savait offrir aux hommes un langage commun, prémice sinon condition d'une authentique *société humaine*. Mesurons bien à quel point nous sommes loin de ces temps, où un Dante — dont je regrette chaque jour que l'étude de l'*Épître XIII à Cangrande della Scala* ne soit à titre obligatoire au programme de première année de toutes les écoles d'art de France et de Navarre — pouvait communier dans l'admiration des fresques de Giotto avec le plus humble et le moins lettré des futurs *Ciampi*, nous qui avons Arte d'un côté, Loft Story de l'autre, et le porno de Canal + d'un troisième, parce que, qu'est-ce que vous voulez, il faut bien couvrir tous les créneaux, qui sont des *marchés*...

Art, marché, éducation

À quoi bon alors, me dira-t-on, un *enseignement* artistique, en ce temps où tel musée d'art contemporain, remarquablement construit outre Pyrénées par l'un des plus grands architectes du moment, confié aux galeristes locaux, avec la charge de l'alimenter en œuvres, celle de battre eux-mêmes monnaie artistique ? Pourquoi grever ainsi le budget de l'État, quand de si obligeantes personnes seraient, n'en doutons pas, toutes disposées à assurer en partenariat la formation artistique d'une jeunesse par définition vivier de leur future clientèle ?

Je pense que c'est justement parce que nous sommes dans cette situation que l'enseignement artistique s'impose plus que jamais comme une nécessité. Les raisons en sont, pour les deux premières, positives, et négative pour la troisième, non moins importante cependant.

Si l'on veut bien admettre que l'avenir appartient à qui a la plus longue mémoire, et que — par-delà les vicissitudes dont son présent paraît vouloir témoigner — l'art a amplement mérité de n'être pas simplement reconnu comme une pièce parmi d'autre de la *Kultur*, mais constitue bien plutôt, en même temps qu'une composante au sens propre de l'épithète *essentielle* de la culture, un vecteur décisif de celle-ci — alors cette conclusion s'impose avec la nécessité d'une évidence qu'une part et un instrument aussi importants de l'expérience humaine ne peut demeurer plus longtemps aux marges sinon aux portes de nos établissements d'enseignement. Je n'entends pas remettre par là en cause les efforts de ceux qui militent inlassablement et depuis tant d'années pour l'enseignement artistique, mais au contraire les soutenir, et m'étonner de ce qu'ils aient encore à militer pour ce qui devrait être devenu de l'ordre de l'évidence. Il y aurait beaucoup à dire, par exemple, sur la difficulté qu'on rencontre à trouver ailleurs qu'auprès des familles le financement de ces voyages de découverte artistique indispensables pour permettre aux élèves les plus modestes, ou qui n'ont pas la chance d'être habitants de nos principales métropoles, ce contact direct avec les œuvres si justement assigné par nos programmes comme premier objectif à l'enseignement d'Histoire des arts — alors même que personne ne s'étonne des sommes qu'engloutit l'achat de systèmes informatiques promis pourtant par le progrès technologique à une obsolescence accélérée.

La seconde raison est que l'art, en tant qu'il en appelle simultanément à la sensorialité, c'est-à-dire au corps, et à l'intelligence, c'est-à-dire à l'esprit, s'adresse

plus qu'aucune autre activité humaine à cette totalité duale qu'est l'homme, en qui on ne peut pas ne pas distinguer ces deux pôles que la tradition nomme le corps et l'âme — quelle que soit au demeurant la manière dont on interprète ce *distinguo* dans l'ordre métaphysique, et dont on l'inscrit ou pas dans un horizon eschatologique et sotériologique. Il n'est pas à cet égard d'activité qui puisse plus que l'art revendiquer l'idéal antique du *mens sana in corpore sano* — même si c'est dans un sens sans doute un peu différent de celui que lui donnaient ses promoteurs latins, quoiqu'il puisse s'autoriser de la *gaya scienza* des troubadours d'Oc, et de la *Casa Gioccosa* de Vittorino da Feltro, modèle réel de notre hélas imaginaire Panurge. Pensé dans cette visée, en tout cas, l'enseignement artistique aurait vocation à s'imposer comme le barycentre d'un enseignement humaniste renouvelé.

Certains doctes se plaisent à dénoncer comme une des, sinon la cause majeure de ce qu'on nomme « l'échec scolaire » (très improprement à mon sens, dès lors qu'il n'apparaît pas que les jeunes gens ayant accompli dans nos écoles et établissements les mêmes parcours que leurs devanciers se montrent moins bons avocats, médecins, philosophes ou historiens de l'art qu'eux, mais passons) le prétendu « encyclopédisme » de notre enseignement, surtout secondaire : vocable sous lequel ils désignent à tort, s'ils le dénoncent à juste titre, l'érudition vaine et bovine, en se référant volontiers à la distinction montaignienne entre tête bien faite et tête bien pleine — oubliant généralement que l'auteur des *Essais* la fait à propos non de l'élève, mais du maître, du « gouverneur », dont il déclare qu'il « voudrai [t] aussi qu'on fût soigneux de [le] choisir [...], qui eût plutôt la tête bien faite, que bien pleine »¹² : Montaigne avait trop de jugement pour penser que sa vacuité pouvait seule donner belle forme à la tête, surtout quand elle est celle du maître, s'il entendait à juste titre souligner que le seul remplissage céphalique ne constituait pas davantage la condition suffisante de sa bonne facture, mais tout au plus sa condition nécessaire.

Notre enseignement secondaire souffre d'un déficit criant d'encyclopédisme, en ce qu'une fausse conception de l'égalité des savoirs et des compétences a conduit à juger stupidement que la reconnaissance de celle-ci ne pouvait passer que par le refus de les combiner rationnellement, c'est-à-dire suivant des principes universels, pour se contenter de les juxtaposer en une belle et démocratique équivalence, dans un habit d'Arlequin valet de tous les maîtres. Équivalence démocratique qu'on ne pousse cependant pas jusqu'à salarier identiquement toutes les compétences et tous les savoirs, quand on passe aux choses sérieuses ! Cette coordination rationnelle des disciplines est pourtant indispensable à un enseignement se voulant non point *formation*, c'est-à-dire activité de mise en forme et à la forme, sinon de formatage, mais bien *éducation*, visant à cultiver des hommes être des horizons, à la faveur d'un processus visant non point à conforter dans ce qu'il est déjà celui qui, dès lors, ne justifie plus son nom d'*élève* (d'où peut-être le vilain mais significatif vocable d'*apprenant*, introduit en ses lieux et places par la novlangue pédagolâtre), mais au contraire à le pousser au-delà de lui-même — par quoi elle n'accomplit d'ailleurs que son devoir étymologique, puisqu'*e-ducere*, c'est conduire (*ducere*) hors de (*ex*).

Si on laisse de côté les réflexions de Socrate et de ses interlocuteurs de *La République* sur l'enseignement à instituer dans l'idéale Kallipolis, d'où ceux qu'on appelle depuis les artistes devaient être bannis, les premiers à tenter de penser et de mettre concrètement en place un *système* d'éducation visant à la culture d'un homme total furent ces humanistes de la Renaissance à qui nous devons aussi de nommer « art » ce qui nous a réunis ces deux jours. Peut-être pourrions-nous y voir un signe de

12 MONTAIGNE, *Essais*, L. I, ch. XXV. De l'institution des enfants.

la vocation de l'enseignement artistique à être le creuset d'un encyclopédisme renouvelé dont le manque se fait sentir de manière de plus en plus criante dans notre si peu *système* éducatif. À condition, bien sûr, qu'il ne soit pas confisqué par telle ou telle chapelle, qui porterait alors une grave responsabilité.

Une responsabilité historique, même.

Car — et c'est là ma troisième raison d'en affirmer la nécessité plus impérieuse que jamais pour l'école de la République — l'enseignement artistique apparaît indispensable pour fournir à la jeunesse les moyens d'une distance critique sans laquelle l'actuel développement accéléré de la société de communication, qui peut être une chance majeure pour la démocratie, aurait au contraire toutes les chances d'en devenir le tombeau — quitte à lui conserver une apparence télématique de vie.

Dans notre civilisation de ce qu'il est convenu d'appeler « l'image », et qui n'en est hélas le plus souvent que l'ersatz et l'avatar mercantile, sous les espèces de ces « flux de visibilité » (Marie-José Mondzain) dont la télévision est, en attendant les réseaux à haut débit, le vecteur le plus commun, et les sociétés de programme les accoucheurs rien moins que désintéressés —, l'enseignement de l'art, qui n'aura jamais autant mérité de se revendiquer aussi enseignement par l'art, ressortit de la prophylaxie, et s'impose comme une exigence fondamentale pour un enseignement se voulant libérateur, comme celui institué en ce pays dans la continuité du mouvement des Lumières. Quelqu'un, hélas, l'a déjà bien compris, outre Alpes : le premier vidéocrate porté au pouvoir par l'une de nos modernes démocraties. Après avoir détruit, par son commerce vidéocratique, un cinéma italien dont sa vivacité artistique faisait l'ennemi naturel de celui-ci — ainsi que l'avait montré avec une prémonitrice lucidité le Federico Fellini de *L'intervista* et de *Ginger et Fred* et que le confirme le rôle éminent joué face à lui par l'un des derniers représentants de ce qui fut l'un des premiers cinémas du monde, Nanni Moretti —, et qui constituait comme *art* le meilleur antidote au magma audiovisuel déversé du soir au matin et d'un bout de la péninsule à l'autre par ses chaînes, nous le voyons aujourd'hui s'attaquer, sous son faux nez de président du conseil, aux institutions culturelles et aux enseignements artistiques.

C'est que l'inculture ou la déculturation artistique comportent pour la vidéocratie des sociétés de programmes un double avantage, ou plutôt un double intérêt.

Elles privent les clients de celles-ci, qui sont aussi bien d'ailleurs leur marchandise par publicité interposée, du savoir regarder et du savoir écouter sans lesquels ceux-ci ne peuvent avoir le moindre recul critique vis-à-vis de leurs sollicitations, qui deviennent ainsi de véritables quoique cryptiques impératifs, instituteurs d'un despotisme qui pour être télématique, bénin, consenti et favorable à la circulation monétaire, n'en est pas moins un despotisme, ne présentant par rapport à ses prédécesseurs que la différence de l'hypocrisie.

Et elles permettent à ces sociétés de programmes et à leurs séides communicants de s'approprier le formidable trésor de formes mises au point et accumulées par l'art au fil de son histoire, pour l'exploiter à son profit avec une efficacité d'autant plus redoutable que le *peuple* réduit à sa figure vidéocratique de *public* sera davantage ignorant de ce trésor qui est pourtant le sien, et une rentabilité d'autant plus grande que l'élaboration de ces instruments n'aura guère pesé sur ses coûts de production. En ces temps de commémoration surréaliste, j'en vois l'une, sinon des plus superbes, du moins des plus flagrantes illustrations, dans la récurrente récupération publicitaire d'un Magritte, dont l'œuvre est pourtant de part en part invitation à ne pas céder inconsidérément aux séductions d'images *vues*, mais non point *regardées*.

Regarder n'est pas la même chose que voir : on regarde pour voir ce qu'on n'aurait pas vu si on ne l'avait pas regardé, disait à peu près Wittgenstein, et on pourrait d'analogie manière opposer entendre et écouter. Apprendre à regarder un film, un tableau, une statue, à écouter un concert ou la tirade d'un comédien, constituent sans doute la meilleure propédeutique possible d'une attitude critique face aux flux de visibilités et de sonorités dont nous abreuve le développement d'une communication animée par l'ambition structurale de faire toujours davantage de nous non seulement ses clients, mais sa première marchandise en tant que consommateurs programmables, en ces temps hallucinés et bruyants, qui feraient bien de méditer la parole du mystique : « c'est dans la ténèbre que je vois, et dans le silence que j'entends ».

Leçon nous en fut administrée, et d'admirable manière, par Béatrice Sarrazin : combien de temps lui a-t-il fallu pour nous conduire à *regarder*, et non plus seulement *voir*, la belle et si mystérieuse *Madone des palefreniers* — donnant ainsi une magnifique illustration de la belle parole inspirée à Dominique Ponnau par le chant muet de l'Orphée de Poussin, « en peinture, les yeux sont l'instrument des voix » ? Merveilleux défi au culte contemporain et informatisé de cette curieuse sorte de temps qualifié de « réel » par une inconsciente antiphrase, que cet arrêt sur image sans lequel l'image n'est que visibilité, stimulus appelant un réflexe plutôt que matière à réflexion. Mais quel gaspillage ! Et de combien de vignettes défilant en accéléré eût pu, dans le même temps, nous abreuver le premier auteur de clip venu, publicitaire ou autre !

L'enseignement artistique, s'il sait apprendre à nos jeunes gens à regarder plutôt qu'à voir, à écouter plutôt qu'à entendre, aura bien mérité d'une démocratie dont Péguy aimait à dire qu'elle ne saurait être sans être aussi bien démopédie.

Les voix de la parole

Pour cela, il devra s'assumer pleinement comme un *enseignement*, avec tout ce que cela peut comporter, parfois, d'ingrat, de pénible, voire de rébarbatif — mais Platon nous a depuis longtemps averti que la sortie de la caverne ne peut se faire sans une certaine violence : on peut simplement espérer qu'en art, la beauté des œuvres, qu'on ose de nouveau évoquer sans rougir, pourra la compenser au moins partiellement.

Nous touchons là au troisième problème que me paraissent avoir soulevé nos débats, celui des formes de l'enseignement de l'art, de sa pédagogie, si l'on préfère.

Il est incontestable que le caractère peut-être le plus fondamental de l'œuvre d'art est ce qu'on a nommé jadis son aura, et naguère sa présence : cette capacité de focaliser notre attention, qui fait que nous regardons la tête d'obsidienne, alors même que nous ignorons par qui, pour qui, et pour quoi, elle fut sculptée. Me revient immédiatement à la mémoire ma sidération face à la statue d'un Ganjin dont je savais encore moins à l'époque qu'aujourd'hui, n'étant guère spécialiste du bouddhisme, et *a fortiori* de sa version nipponne, lorsqu'elle fut exposée au Petit Palais. Ou mon interpellation, lors de ma première visite au Rijkmuseum, par le petit autoportrait de Rembrandt installé dans la salle voisine de celle de *La Ronde* : le peintre encore jeune s'y est représenté coiffé d'un chapeau demeurant pour l'essentiel hors champ, et dont l'ombre occulte aux trois quarts son visage, sans nuire bien au contraire à l'intensité du regard avec lequel il fixe le spectateur qui lui fait face — ou même, je l'ai d'abord expérimenté ainsi, lui tourne le dos.

Malraux a composé, sur cette dimension de l'art qui est en effet essentielle, d'admirables variations, cibles implicites, il y a un demi-siècle, du génial *Les statues meurent aussi*, coréalisé avec Chris Marker par l'alors futur gendre de l'également futur Ministre des Affaires Culturelles, Alain Resnais, mais dont on ne saurait

davantage qu'avec un film balayer d'un trait de plume ou d'un bon mot la pertinence, au motif de l'usage que faisait son auteur d'un télescope photographique sans doute inspiré *a contrario* par le Benjamin de *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproduction mécanisée*. Ce qui fait le plus légitimement douter de la qualité d'art d'un certain art contemporain, c'est précisément l'incapacité de ses œuvres ou « productions » à *mettre en arrêt* le spectateur n'ayant pas lu, médité et digéré, autant et pour autant que faire se peut, son mode d'emploi — quand il n'est nul besoin d'être un spécialiste du zen pour admirer, au sens cartésien du terme (« L'admiration est une subite surprise de l'âme, qui fait qu'elle se porte à considérer avec attention les objets qui lui semblent rares et extraordinaires »¹³), la statue, ni d'avoir connaissance de la subtile justification théologique de l'égale jeunesse de la mère et du fils fournie à *Condivi* par Michel-Ange, pour admirer dans la même mesure la *Pietà* de Saint Pierre¹⁴. Et quand, comme le rappelait avec humour et profondeur Neil Mac Gregor, une duchesse anglaise et une femme du peuple peuvent, face au *Christ aux liens* de Vélázquez — j'aurais presque envie de dire par sa grâce — connaître une communauté de sentiments dont il y a gros à parier qu'aucun autre objet ni circonstance ne sauraient fournir l'occasion ; même si l'on doit observer qu'à défaut d'autre chose, la lady et la femme du peuple partageaient au moins, sinon une identique foi, du moins une même tradition religieuse.

Mais si les voix du silence sont bien plus qu'un mythe, on doit aussi reconnaître avec Régis Debray que Malraux a sans doute attendu d'elles plus qu'elles ne pouvaient et peuvent donner, savoir cette communauté spirituelle à laquelle l'Occident ne cesse d'aspire avec plus ou moins de franchise ou de lucidité depuis Auguste Comte. Et sans doute avait-il aussi vu dans la culture dont il fut à tous les sens du mot le ministre, un moyen de court-circuiter le long et laborieux travail d'apprentissage impliqué par la construction du savoir, et avec lui le ministère en charge d'une instruction publique par trop besogneuse sans doute aux yeux de celui dont avant l'action réelle, qui ne fut certes négligeable ni dans l'escadrille España, ni à la tête de la brigade Alsace Lorraine, le seul verbe romanesque avait su inscrire le nom dans l'Histoire au point qu'un Trotsky était convaincu de sa participation à l'insurrection communiste matée par Tchang Kaï Tchek.

Certains semblent croire, au moins par instants, que la puissance d'émotion caractéristique des grandes œuvres suffit à garantir leur intelligibilité, et que l'art peut en ces temps de déliaison sociale fournir une manière d'espéranto ayant sur l'original le mérite de ne pas devoir s'apprendre avant de pouvoir se comprendre et pratiquer.

Dangereuse illusion que celle-là, dont les œuvres d'art à contenu religieux nous font mieux que d'autres encore mesurer l'inanité ! Si la connaissance de la théologie et de l'histoire de l'église ne constitue pas la condition préalable à notre admiration du *Couronnement de la Vierge* d'Enguerrand Quarton, elle est en revanche requise pour nous permettre de comprendre notre admiration, ne fût-ce qu'en mesurant l'intelligence avec laquelle le peintre a su négocier avec les obligations du prix-fait. Paraphrasant un Saint Augustin souvent cité dans ce colloque, je dirai volontiers « *intellige ut amas* » : l'admiration spontanée que savent nous inspirer les œuvres d'art, et singulièrement celles que nous nommons chef-d'œuvre, n'est pas contrariée par la connaissance de leur fonction originelle, de leur condition de production, des enjeux de celle-ci, etc. — bref, de tout ce que peuvent nous apprendre sur elles les sciences de l'art ; elle s'en conforte et nourrit. On regarde avec infiniment plus d'intensité et d'admiration pour le génie du cinéaste la scène du bain turc, dans l'*Othello* de Welles, quand on sait pourquoi celui-ci a été conduit à tourner dans ce

13 DESCARTES, *Traité des passions*, I, § 70

14 Cf. Ascanio CONDIVI, *Vie de Michel-Ange*, Climats, Paris, 1997, XX, p. 71 sqq.

cadre le meurtre de Cassio ; le miroir des *Époux Arnolfini* se regarde autrement, comme la signature qu'il supporte, avec son singulier « *fuit* » substitué à l'habituel « *pinxit* », quand on sait que les peintres étaient à Bruges inscrit dans la corporation des miroitiers — et sa connaissance donne une autre saveur à son surgissement dédoublé, dans l'*Othello* wellesien ; il vaut mieux connaître le mot de Baudelaire d'après lequel la principale ruse du diable, c'est de nous faire croire qu'il n'existe pas, pour *goûter* le face à face, dans *Eyes wid shut*, de Tom Cruise et de Sideney Pollack, devant un billard dont le tapis est rouge ; il faut absolument connaître l'usage des anges musiciens dans la peinture de Giovanni Bellini — qui est aussi celui du maître véronais à la *crociera* de la Villa Barbaro, construite par son ami Palladio —, pour être attentif à la dispute des anges musiciens, dans le *Spozalizzio di Santa Caterina* de Véronèse, et ressentir la part de leurre que comporte la somptueuse robe de patricienne vénitienne dont le peintre, trop souvent vu comme le chantre de la frivolité, a vêtu la sainte.

C'est au ridicule Mascarille que le Molière de *Précieuses* fait dire : « les gens de qualité savent tout, sans avoir jamais rien appris ».

Les voix du silence ne dispenseront pas l'enseignement de l'art d'emprunter les voies du travail et de l'étude, souvent moins suaves. L'attention présentement portée aux œuvres d'art à contenu religieux et aux conditions de leur réception, témoigne de ce que la conscience de cette nécessité est heureusement en train de se développer.

Et ce beau colloque, *Intelligence de l'art et culture religieuse aujourd'hui*, mériterait de rester dans les annales ne fût-ce que pour l'avoir montré — en démontrant du même coup que le sentiment et l'intelligence, la liberté et la règle, la puissance créatrice et la contrainte, ne sont pas incompatibles, à l'encontre de ce que pensaient tels aspirants écrivains raillés par Marcel Aymé, et une certaine idéologie de la « créativité » refusant de voir que l'authentique puissance créatrice se nourrit de culture, laquelle n'est fatale qu'à sa caricature, qui se juge d'autant plus novatrice qu'elle ignore ses précédents, et croit atteindre à l'originalité quand elle ne fait que sombrer dans l'inanité de l'absurde. Sans le préalable du Louvre, Gauguin eût-il su découvrir en Bretagne autre chose que du folklore, et à Tahiti davantage qu'un endroit où séjourner en faisant des économies sur son budget vêtement ?

N.D.L.R. M. Cardinali est professeur d'histoire des arts au Lycée Marseillevéyre de Marseille. Il a notamment publié aux Editions de la Différence : *L'Invention de la ville moderne*.

L'ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE DANS LES I.U.F.M.

André PERES
I.U.F.M. – Moulins

Où en est l'enseignement philosophique (ou, plus précisément, l'enseignement dispensé par les professeurs de philosophie en IUFM) dans les IUFM à la rentrée 2003 ? A quel public s'adresse-t-il et selon quelles modalités ?

Avant de répondre à ces questions, rappelons que, dans la brochure d'accueil de l'APPEP (novembre 1997), nous affirmions la nécessité de la présence de l'enseignement philosophique dans la formation des professeurs du premier et du second degré :

« Pour s'exercer dans sa plénitude, le métier d'enseignant doit inclure une réflexion sur ses fondements et ses finalités [...] »

C'est pourquoi depuis les origines de l'école républicaine, dans les Ecoles Normales naguère, dans les I.U.F.M. aujourd'hui, l'enseignement philosophique a pour objet les fins de l'éducation qui peuvent être :

- éthiques : quel homme éduquer pour quelle société ?*
- intellectuelles : comment faire naître et développer l'esprit critique pour rechercher la vérité ?*
- esthétiques : comment faire naître et développer le jugement de goût pour faire l'expérience de la beauté ?*

Outre la maîtrise de contenus et de méthodes disciplinaires, la connaissance des élèves et des institutions éducatives, un « bon maître » doit, par la philosophie de l'éducation, pouvoir réfléchir sur :

- les principes de l'école laïque et les valeurs d'une république démocratique,*
- le respect de la dignité et de la liberté des élèves et des maîtres,*
- l'acte d'apprendre et les relations entre les savoirs. [...]*

Actuellement, n'existent pas de textes nationaux, sauf en ce qui concerne le concours de recrutement des professeurs des écoles, mentionnant la philosophie dans la formation des maîtres. La philosophie est, dans les plans de formation, citée aux côtés des sciences de l'éducation et de la psychologie, dans la « formation générale » : les professeurs de philosophie sont contraints de « défendre leur territoire » contre leurs envahissants voisins...

Les professeurs de philosophie en IUFM s'adressent à trois publics : 1) les candidats au concours de professeurs des écoles (PE 1), 2) les professeurs stagiaires des écoles (PE 2), 3) les professeurs stagiaires des lycées et collèges, autres que les futurs professeurs de philosophie (PLC 2).

1) Les candidats au concours de professeurs des écoles (PE 1) :

La philosophie n'est mentionnée officiellement qu'en tant qu'élément de connaissance parmi d'autres, utile pour affronter l'épreuve orale d'entretien pré-professionnel, telle qu'elle a été modifiée à partir de la session 2003.

« Une épreuve orale d'entretien pré-professionnel, comportant un exposé, puis une discussion avec le jury permettant d'évaluer chez le candidat sa capacité [...] :

à mettre en relation ses connaissances et sa réflexion dans le domaine de l'éducation (philosophie de l'éducation, développement physiologique des enfants et des adolescents, approche psychologique et sociologique des processus d'apprentissage et de la vie à l'école et dans la société) [...]

Il semble qu'à la session 2003 les candidats aient eu à commenter des dossiers surtout composés de textes en sciences de l'éducation... Plus grave, si l'on peut dire, dans beaucoup d'académies, les commissions de jury des oraux (trois examinateurs) ne comportaient aucun professeur ayant participé à la préparation du concours, contrairement aux usages des concours de la Fonction publique, notamment des CAPES et des agrégations. Nous avons déjà, les deux dernières années, protesté contre cette situation scandaleuse.

Les professeurs de philosophie en IUFM préparent les candidats sous forme de cours magistraux de philosophie de l'éducation (environ 30 heures). Compte tenu de la nature de l'épreuve et de l'hétérogénéité des étudiants, ces cours mettent plus l'accent sur les notions (par exemple, instruction, éducation, autorité, laïcité etc.) que sur les auteurs (survol de Platon, Montaigne, Rousseau, Kant etc.). Le spécialiste de philosophie de l'éducation le plus couramment utilisé est Olivier REBOUL.

2) Les professeurs stagiaires des écoles (PE 2) :

Puisqu'on peut réussir au concours de professeurs des écoles sans avoir suivi la préparation des IUFM, certains lauréats manquent de bases philosophiques. Pourtant les plans de formation des PE 2 ont considérablement réduit les horaires de l'enseignement philosophique depuis la rentrée 2002.

Cet ensemble d'heures a été remplacé, depuis la rentrée 2002, par un module de 30 h. – que se partagent l'historien et le philosophe – intitulé « Citoyenneté et enseignement du fait religieux »...

3) Les professeurs stagiaires des lycées et collèges (PLC 2) à l'exception des professeurs stagiaires de philosophie :

Pour ce public aussi, les horaires de l'enseignement philosophique ont été fortement réduits à la rentrée 2002. Au lieu de 30 h de philosophie de l'éducation, sont prévues 9 h sur « Citoyenneté et enseignement du fait religieux », auxquelles s'ajoutent environ 9 h de conférences sur la violence, la discipline, la déontologie etc. que se partagent le professeur de philosophie et ses collègues.

Précisons que, depuis 2002, les PLC doivent faire un stage en école primaire et les PE en 6°. C'est l'occasion, pour les formateurs, d'encadrer des rencontres entre ces deux publics.

Pour finir, mentionnons que, comme leurs collègues, les professeurs de philosophie en IUFM peuvent participer à l'encadrement de stages de formation continue mais que celle-ci a été fortement diminuée, suite à la croissance des effectifs en formation initiale.

En conclusion, il nous faut exiger des programmes et des horaires nationaux de formation, une place clairement définie pour l'enseignement philosophique, tant dans la préparation du concours de professeur des écoles que dans la formation des professeurs stagiaires du premier et du second degrés. Face à la « concurrence » des sciences de l'éducation et de la psychologie, nos « points forts » sont : les notions de base en philosophie de l'éducation (instruction, éducation, fins de l'éducation, laïcité etc.), l'épistémologie générale, l'épistémologie des disciplines (en collaboration avec nos collègues, notamment en mathématiques, de sciences et d'Arts).

RAPPORT DE LA COMMISSION NATIONALE DE SUIVI

Jean-Claude PARIENTE
Commission nationale de suivi 2001-2002

Pendant l'année scolaire 2001-2002 le Ministère a institué, à côté d'un G.T.D. dont la mission était de définir un nouveau programme de philosophie, une Commission nationale de suivi chargée de faire des observations sur l'application d'un programme transitoire et de transmettre ces observations au G.T.D. présidé par M. Fichant. La Commission nationale a eu l'occasion de réfléchir à la formation initiale et continue des professeurs de philosophie et M. Pariente, le Président de la Commission, a rédigé un rapport de synthèse. M. Pariente nous a donné l'autorisation de publier dans ce numéro ce rapport de synthèse.

I – POURQUOI LA FORMATION CONTINUE ?

Dans son Rapport d'étape, la Commission de suivi avait préconisé de donner une forte impulsion aux actions de Formation continue destinées aux professeurs de philosophie. Cette recommandation s'appuyait à la fois sur l'analyse à laquelle elle avait procédé des résultats de la Consultation de 2001 et sur les observations qu'elle avait pu faire au cours des rencontres interacadémiques organisées par la DESCO en novembre-décembre 2001.

D'un côté en effet, il est apparu clairement que l'un des principaux motifs du rejet que les professeurs avaient très majoritairement opposé au programme Renaut tenait à ceux de ses éléments (questions d'approfondissement et associations de notions) qui visaient à prédéterminer le contenu de l'enseignement. Dans leur grande majorité les professeurs ont légitimement vu là une atteinte à la liberté de réflexion et de problématisation qui est indispensable pour un enseignement authentiquement philosophique. Mais, dans cette même Consultation, il apparaissait également que cette revendication farouche de liberté ne signifiait aucunement que les professeurs voulaient être en droit de faire n'importe quoi, et qu'ils avaient eux-mêmes le souci de voir se reconstituer sinon une communauté totale de vues qu'il serait chimérique de poursuivre en philosophie, du moins ce qu'on peut appeler une certaine homogénéité professionnelle dans les façons d'aborder les cours à construire comme dans celle d'évaluer les élèves. Il importe de rappeler à cet égard que la diversité des modes de recrutement qui s'est notablement accrue depuis une quinzaine d'années avec l'institution des concours internes, puis des concours réservés, et enfin des examens professionnels, a contribué à creuser les différences internes au corps professoral, et que cet

état de choses a fini par retentir sur la formation donnée aux élèves. C'est pourquoi la Commission de suivi a proposé de chercher à résoudre ces difficultés par une autre voie que la voie autoritaire en demandant à la Formation continue de contribuer à la constitution ou à la reconstitution de l'homogénéité du corps enseignant de philosophie.

Or, au cours des rencontres interacadémiques comme dans les courriers qu'elle a reçus ou dans ceux qui sont arrivés à l'occasion de la Consultation de 2002, la Commission de suivi a été frappée de voir qu'un accueil tout à fait favorable était réservé par les professeurs à cette partie des propositions. La plupart d'entre eux réclament, avec une nette conscience des enjeux, le renforcement de la Formation continue comme moyen d'accompagnement de la mise en œuvre de tout nouveau programme. Il est vrai que, si l'on distingue dans ce domaine les actions d'accompagnement et les documents d'accompagnement, les seconds ont été nettement moins bien reçus par les professeurs que les premières. Manifestant sur ce plan aussi leur souci de conserver leur liberté de penser, beaucoup voient dans l'élaboration des documents la menace de la mise en place subreptice d'une philosophie officielle et d'un « prêt à penser » qu'ils refusent absolument. Ce n'est pas du tout l'objectif que poursuit la Commission, mais peut-être s'est-elle mal fait comprendre dans la formulation de ses précédentes Recommandations. C'est pourquoi la présente note voudrait résumer sa position et écarter les malentendus.

II – LE CADRE ADMINISTRATIF

La Commission recommande tout d'abord que le volume des actions soit sensiblement accru. Pour rester dans des limites raisonnables, il faudrait que chaque professeur puisse bénéficier de six jours de formation par année scolaire, c'est-à-dire de trois sessions de deux jours chacune, étant entendu que les heures de cours qui n'auraient pas été faites pour participer à une de ces sessions n'auraient pas été remplacées. Cette mesure vise d'abord à donner à la Formation continue une place qu'elle n'occupe pas encore, et elle devrait être largement expliquée aux élèves, aux parents d'élèves et à leurs Associations afin qu'ils comprennent qu'un professeur peut ne pas faire cours pour améliorer l'enseignement qu'il donne.

Dans le même esprit, c'est-à-dire pour institutionnaliser la Formation continue, il serait souhaitable que la participation d'un professeur cesse d'apparaître comme le produit d'une initiative prise individuellement et le conduisant à demander à son chef d'établissement une autorisation d'absence. On atteindrait ce résultat s'il appartenait à l'instance responsable de l'organisation des sessions d'obtenir l'accord des chefs d'établissement concernés, ce qui concilierait le respect dû à leur autorité avec le souci de généraliser la participation des professeurs. S'il paraît difficile dans l'état des textes, soit de motiver les professeurs en accordant des points de barème pour leur participation, soit de considérer celle-ci comme faisant partie du service dû, la Commission serait favorable à toute mesure qui permettrait de lutter contre la tendance actuelle à une baisse de participation. Certes, on n'aura pas la certitude que les actions de formation atteignent ceux à qui elle serait le plus utiles, mais, en l'absence de mesures plus difficiles à prendre, la Commission compte sur l'effet d'entraînement qu'auraient les modestes mesures qu'elle propose sur un corps enseignant qui a très majoritairement manifesté son besoin d'actions de Formation continue.

III - LE CONTENU DES ACTIONS

- Diversité des actions d'accompagnement

La deuxième condition pour donner tout son sens à la Formation continue consisterait à en diversifier les actions. Pour répondre à la demande des professeurs et en

tenant compte de l'analyse des besoins opérée par l'instance responsable, la Commission suggère à cet égard de distinguer trois types d'actions qui devraient être systématiquement proposées à chaque professeur en les répartissant sur les trois sessions prévues.

Une des sessions serait consacrée au problème de l'évaluation des élèves. Il serait important de généraliser la pratique de la réflexion en commun sur la notation des copies du baccalauréat : analyser en commun des copies effectives et les notes qui leur ont été attribuées permettrait à chacun de prendre conscience des raisons qui ont conduit à l'attribution de ces notes et de confronter sa pratique d'examineur avec celle des autres. Ainsi se mettrait en place une réflexion collégiale sur la correction qui s'élaborerait dans des conditions plus sereines qu'au cours des séances d'harmonisation qui ont lieu dans l'urgence au moment de l'examen. Mais on peut également imaginer des travaux d'une autre nature, bien que toujours en rapport avec l'évaluation. Les professeurs pourraient par exemple s'interroger ensemble sur les manières de préparer efficacement aux épreuves du baccalauréat : comment concevoir l'entraînement des élèves à la dissertation ou à l'explication de texte ? Ils pourraient, autre exemple, traiter en commun des sujets de baccalauréat, ou s'exercer à élaborer de tels sujets : les difficultés qu'ils rencontreraient seraient autant d'occasions de mettre en évidence la diversité des analyses qu'on peut faire d'un même sujet ou de clarifier la relation entre le programme et les épreuves qui en contrôlent la compréhension. Des travaux de ce genre aideraient chacun, dans l'intérêt des élèves, à mieux maîtriser sa pratique d'enseignant et sa pratique de correcteur en les confrontant avec celles des autres.

La seconde session serait consacrée à l'analyse du programme en vigueur et des manières de le traiter. Il serait bon que chacun soit au courant de la façon dont les autres conçoivent le développement d'une notion ou d'un groupe de notions, et qu'on se demande ensemble s'il y a une entente minimale sur telle ou telle partie du programme. Il ne s'agit même pas ici de se proposer de parvenir à un accord pour que tout le monde développe de la même façon la même notion. L'important aux yeux de la Commission est que la discussion ait lieu. En ménageant un espace dans lequel les points de vue peuvent s'échanger, les divergences se faire jour et s'analyser, de telles sessions permettraient aux professeurs de former peu à peu une culture commune bien que respectueuse des différences entre eux. Elle leur donnerait le moyen de s'approprier collectivement le programme, ce qui ne pourrait qu'être profitable aux élèves qu'ils ont la charge de mener au succès. Il est clair que le résultat de ces discussions serait dans un premier temps limité aux collègues d'une même Académie, encore que les moyens de diffusion contemporains puissent aider à en dépasser les limites. Mais, même dans ce cas, ces discussions ne seraient pas inutiles puisque le baccalauréat, s'il a des sujets nationaux, se corrige dans un cadre académique. Il ne s'agit pas ici non plus de viser à la constitution d'une interprétation du programme qui serait commune à toute la France, mais plus modestement de favoriser l'émergence d'une approche commune à tous les collègues qui échangent les travaux et les performances de leurs élèves au moment de l'examen. Il va de soi dans cette optique que les professeurs de l'enseignement privé devraient être associés aux actions prévues puisqu'ils sont associés à la correction du baccalauréat.

La troisième session se rapprocherait, elle, davantage de ce qu'on entend couramment sous le vocable de Formation continue. Elle serait en effet consacrée à l'approfondissement théorique de certaines parties du programme sur lesquelles les professeurs demanderaient des compléments de formation. Il pourrait s'agir de synthèses informatives sur une notion ou un groupe de notions. Il pourrait également s'agir de l'initiation à la connaissance d'un auteur du programme, puisque les documents émanant de la récente Consultation font souvent apparaître une inquiétude devant l'accroissement de la liste des auteurs, même quand il s'agit d'auteurs à astérisque. Alors que les deux

types précédents de sessions n'exigent pas de participation étrangère aux membres du corps enseignant et des corps d'inspection, c'est à propos de ce troisième type qu'il pourrait être avantageusement fait appel à des spécialistes, qu'il s'agisse de philosophes universitaires ou de non-philosophes (scientifiques, juristes, politologues, etc.) acceptant d'apporter l'éclairage de leur discipline aux professeurs de l'enseignement secondaire.

B) *Les documents d'accompagnement*

La mise au point de documents d'accompagnement ne vise en rien à imposer quoi que ce soit aux professeurs. Dans l'optique de la Commission, de tels documents n'émaneraient d'aucune autorité hiérarchique, mais seraient produits par les professeurs eux-mêmes au terme d'une session dont ils estimeraient intéressant de conserver une trace écrite parce que, quel qu'ait été son objet, elle aurait abouti à des résultats constructifs. Les moyens de diffusion actuels permettraient aux professeurs de toute Académie de prendre connaissance du travail accompli dans l'une d'elles, de le discuter éventuellement, d'échanger leurs points de vue avec les auteurs du document initial, d'élaborer dans le meilleur des cas des synthèses plus larges, bref de mener un travail de confrontation et de réflexion commune qui ne pourrait que favoriser la reconstitution d'une communauté des enseignants dont le besoin se fait sentir au terme de la crise qui vient d'être traversée, parce que c'est l'existence de cette communauté qui sera le moyen le plus efficace et le moins dogmatique de répondre aux attentes des élèves et de leurs familles.

Pour permettre cette diffusion, il suffirait que les documents produits soient mis en ligne sur le site de philosophie qui existe déjà dans chaque Académie sous l'autorité de l'I.P.R. Après en avoir discuté, la Commission a renoncé à l'idée de créer un site national qui aurait pu coordonner et archiver les documents. Mais il lui a finalement semblé que l'existence d'un tel site pouvait engendrer la crainte qu'on ne cherche à imposer une philosophie officielle. La pluralité des sites académiques met sa proposition à l'abri d'un tel soupçon. Dans la perspective qui est la sienne, il n'est pas gênant qu'il y ait plusieurs documents portant sur le même thème de réflexion, que ces documents soient différents d'une Académie à l'autre, qu'ils ne se donnent pas pour l'analyse définitive d'un problème mais pour la synthèse provisoire d'un travail fait à plusieurs ; les documents ne sont pas à ses yeux une fin en soi, l'essentiel réside dans les échanges auxquels leur production a donné lieu et dans ceux qu'ils sont susceptibles d'engendrer.

IV – CONCLUSION

La Commission considère l'ensemble de propositions qu'elle présente ici comme le moyen le plus efficace et le plus élégant de sortir de la crise actuelle. Consciente d'une part qu'il est de l'intérêt des élèves de se trouver devant un corps enseignant homogène dans ses exigences comme dans son interprétation du programme, certaine d'autre part qu'il est malsain de chercher à imposer cette homogénéité par des mesures autoritaires, elle voit dans la nouvelle impulsion qu'elle propose de donner à la Formation continue l'instrument adéquat pour résoudre les problèmes d'aujourd'hui. Cet instrument ne donnera certes que progressivement les résultats qu'on attend de lui. Il n'en est que plus urgent de faire appel à lui dès la prochaine rentrée scolaire afin de se donner toutes les chances de ramener dans le corps enseignant la sérénité indispensable à une meilleure formation des élèves.

Rapport de synthèse rédigé par M. Pariente, Président de la
Commission nationale de suivi pour l'année 2001-2002.

CONCLUSION

Bernard FISCHER
Lycée Fabert - Metz

Depuis la rentrée 2003-2004 un nouveau programme de philosophie est entré en application dans les séries générales des classes terminales. Il en ira peut-être prochainement de même pour les séries techniques. De nombreux débats entre collègues et au sein de l'Association ont accompagné sa mise en œuvre. Dans ce numéro spécial, il ne s'agit pas de revenir sur ce programme qui définit maintenant le cadre de l'enseignement philosophique dans les séries concernées, mais de réfléchir sur les conditions de sa mise en application et plus largement sur le travail du professeur de philosophie. Ce numéro spécial ouvre non pas à une réflexion, mais à des réflexions. Il n'y a pas en effet sur cette question une doctrine de l'Association, seulement une attention critique pour définir avec précision le contenu d'enseignement le plus propre à éveiller et à développer l'intelligence de nos élèves de dix-huit ans. Les réflexions proposées n'ont donc pas la forme de jugements déterminants, mais de jugements réfléchissants : elles sont l'expression d'une recherche, supportent la critique, invitent à d'autres recherches.

La finalité de ce travail est claire : la défense et la promotion de l'enseignement de la philosophie. Il faut en effet défendre cet enseignement : il a établi dans le passé la preuve de sa valeur par la qualité de la formation dispensée, il a rempli le rôle déterminant qu'on attendait de lui dans l'école de la République. Il faut en même temps le promouvoir, car les temps changent et il est essentiel de répondre aux attentes des esprits d'aujourd'hui.

Il ne s'agit pas pour autant de répondre à des phénomènes de mode qui invitent à la facilité et à la dispersion, mais de maintenir les exigences essentielles de la discipline philosophique : précision de la pensée, rigueur de la démarche, recherche de la vérité. Ces exigences étaient celles d'hier, elles restent valables aujourd'hui. Les débats engagés à l'occasion de la définition du nouveau programme nous ont quelquefois donné le sentiment que certains parmi nos collègues étaient prêts à revoir les exigences à la baisse, qu'on pouvait remplacer l'exercice réflexif et argumentatif de la dissertation ou l'explication de texte par d'autres exercices moins précis et moins formateurs. L'Association n'a pas cru bon d'emboîter ce pas, mais a éprouvé comme une exigence déontologique la nécessité de maintenir des conditions d'enseignement élevées. Elle croit ainsi pouvoir répondre aux attentes tant de la discipline qu'elle représente, la philosophie, que des élèves, que de l'école. Elle n'a pas des positions arrêtées, mais est prête à aborder tous les débats qui concernent l'enseignement de la philosophie et à penser avec d'autres l'avenir de cet enseignement.