

**LE PROBLÈME DE L'ÉVALUATION ET DE LA NOTATION DES
DISSERTATIONS ET DES EXPLICATIONS DE TEXTE
PHILOSOPHIQUES :**

***DU PRINCIPE DE LA COLLÉGIALITÉ DE L'ÉVALUATION À CELUI DE
L'APPLICATION « INDÉFINIE » ET « CONTRARIANTE » DE SES
CRITÈRES ET, FINALEMENT, À UN PRINCIPE DE NOTATION¹***

Pierre Windeker

Hon. Lycée Édouard-Branly, Nogent-sur-Marne

Les professeurs de philosophie semblent s'interroger plus que d'autres sur la question de l'évaluation (et de sa traduction en note) des dissertations et des explications de texte philosophiques. Nombre d'articles, de comptes-rendus de réunions, etc. y sont régulièrement consacrés. Pourtant, dans le même temps, c'est une question qui continue de susciter une certaine inquiétude dans l'opinion et, par suite, chez les élèves, dès qu'on la rapporte au baccalauréat.

Pour résumer la situation dans des termes simples et sans faux-fuyant, on peut faire deux remarques de fait avant d'aborder cette question. D'abord, on peut constater que les écarts de notation en philosophie ne sont nullement plus importants en moyenne que dans d'autres disciplines. Après discussion sur une copie, ce sont souvent les convergences qui frappent par le degré de finesse et de précision qu'elles peuvent atteindre. Mais il faut reconnaître qu'il arrive aussi parfois – en soi, c'est toujours trop souvent – des « accidents » de notation : chaque professeur a rencontré une fois ou l'autre le cas d'une copie de tel ou telle de ses élèves qu'il a eu la possibilité de lire *in extenso* et dont il a pu constater qu'elle avait obtenu une note très différente de celle qu'il lui aurait attribuée. Contre les rumeurs suspicieuses, le premier fait ne doit jamais être oublié. Mais au-delà des dénégations vertueuses, le deuxième ne doit pas être caché.

Le but de cet article n'est évidemment pas de proposer quelque critère nouveau pour l'évaluation des copies – au contraire, les critères communément admis doivent être toujours présumés. Il est seulement d'essayer d'un côté d'explicitier ce qui rend la convergence possible, pour ne pas dire facile, de l'autre d'identifier ce qui y fait pourtant obstacle dans certains cas. Or, ni l'une ni l'autre de ces situations ne concerne jamais l'énoncé de critères, ni même ce qu'on pourrait appeler leur définition nominale – entendons par là l'explicitation conceptuelle ou l'interprétation « sémiotique » immédiate qui garantit qu'ils contiennent bien la promesse d'un sens : tant qu'on ne considère pas encore les copies réelles et singulières, tous les professeurs parlent bien le même langage. C'est seulement quand on passe, si l'on

¹ Cet article reprend en grande partie le propos d'un autre qu'on peut trouver sur le site de certaines académies (Rouen, Paris...). Mais la perspective n'est plus la même : il ne s'agit plus ici de montrer la nécessité et la légitimité des commissions d'entente et d'harmonisation du baccalauréat, mais de s'interroger plus généralement sur l'évaluation des travaux philosophiques des élèves.

peut dire, de la définition nominale à la définition réelle de ces critères, c'est-à-dire à leur interprétation « sémantique » effective, laquelle se joue entièrement dans leur *application* aux copies (de même que l'interprétation de la loi ne s'achève réellement que dans son application aux cas), que se font jour inévitablement quelques différences d'appréciation, qui sont en elles-mêmes légitimes et qui demeurent sans conséquence réelle tant qu'elles ne jouent que sur les marges et ne vont pas jusqu'à se traduire, comme dans quelques cas extrêmes, par des écarts qu'il est impossible d'accepter.

Chercher à expliciter et à légitimer davantage les critères de l'évaluation ne serait donc pas seulement insuffisant. Cela aurait surtout un effet trompeur, puisque l'enjeu d'une évaluation juste ne se situe précisément pas là. La seule question qui compte vraiment est de savoir s'il est possible de dégager un (ou des) *principe(s)* capable(s) d'*orienter l'application de ces critères*. Prendre conscience de tels principes, pouvoir s'y référer aussi bien dans le travail individuel et solitaire de l'évaluation et de la notation que dans les réunions de concertation (qu'elles soient de « formation » ou, directement, d'entente et d'harmonisation en vue de l'examen), il n'y a que cela qui puisse nous donner des moyens si possible nouveaux à la fois pour comprendre ce qui permet à l'évaluation d'être pertinente et sûre et pour éviter ce qu'il faut bien appeler des erreurs de notation. Cela ne concerne pas que nous : tout autant que les critères, ces principes peuvent bien entendu être expliqués publiquement (dans les réunions de parents, dans les rencontres avec les autorités de tutelle, dans les échanges avec la presse, etc.) ; et, davantage sans doute que les critères, ils sont susceptibles de créer une confiance légitime, leur caractère public étant d'ailleurs lui-même une garantie supplémentaire de l'effet que nous en attendons.

On peut penser que ces principes doivent être au moins de deux ordres (auxquels il faudra même en ajouter un troisième). Pour commencer, il est évident que si des principes orientent ou doivent orienter l'usage qu'on fait des critères d'évaluation, certains doivent concerner directement le rapport de ces critères à leur objet (c'est-à-dire aux travaux des élèves). On les désignera donc comme des principes *objectifs*, en le prenant ici au sens de : « relatifs à l'objet ». Mais, de même que le corps propre doit d'abord être latéralisé pour pouvoir se repérer ensuite dans un espace extérieur, le jugement aussi doit être capable de s'orienter lui-même, indépendamment de et antérieurement à tout rapport avec ses objets. On peut donc supposer que les principes objectifs de l'évaluation s'adossent ou doivent s'adosser en amont à des principes *subjectifs* qui ne font que régler le juste rapport du sujet à lui-même, de sorte que ceux-ci conditionnent en réalité la possibilité même d'une application de ceux-là. Les principes selon lesquels le sujet qui juge peut se guider lui-même doivent donc être posés et formulés *avant* ceux qui lui permettent de se diriger parmi les objets de son jugement. Tout pourrait s'arrêter là s'il s'agissait seulement d'accorder aux travaux des élèves une sorte de valeur en soi. Mais ce n'est pas le cas : cette évaluation, signifiée par une note, exprime toujours leur valeur par rapport à une espérance qu'on tient pour légitime. Il faudra donc dégager un troisième ordre de principes pour indiquer *in fine* en quoi consiste cette espérance légitime, comment elle s'oriente ou doit s'orienter.

Remarque : La rédaction de cet article était presque achevée quand j'ai découvert sur le site de l'APPEP un article écrit par Francis Aubertin intitulé Correction, évaluation

et notation des dissertations², ainsi que des comptes-rendus de réunions de travail mis en ligne par la Régionale de Caen (l'un intitulé La Notation en philosophie et ses critères³, l'autre portant plus précisément sur la notation de l'explication de texte⁴). Ces textes s'achèvent sur des indications concrètes très judicieuses et très précises (et donc très précieuses) qui sont absentes du mien : on gagnera donc beaucoup à s'y reporter. Par ailleurs, ils semblent procéder de la même réflexion de fond sur la nécessité de dégager les principes de l'évaluation et de la notation (les textes publiés par la Régionale de Caen faisant à peu près la même distinction entre « principes » et « critères » que celle qui est proposée ici). Ignorer ces textes ? Cela aurait été une perte considérable. Remanier le mien en fonction de leur lecture ? On comprend que c'était impossible. Quelques renvois en bas de page m'ont paru insuffisants. Ressentant l'utilité de multiplier les croisements dans une réflexion qui doit être collective, j'ai choisi d'ajouter ici ou là à mon article des paragraphes d'une typographie différente (celle du paragraphe qu'on lit en ce moment) qui font signe en direction de ces autres textes – à la fois pour expliquer les convergences très fortes qui m'apparaissent et pour signaler ce qu'ils me semblent ajouter de plus important, parfois comme un correctif partiel à mon propos.

1) Les commissions d'examen : une épreuve de vérité non seulement pratique, mais théorique, dont se tire le principe subjectif de toute évaluation.

a) L'expérience des commissions d'entente et d'harmonisation.

L'affirmation de la valeur philosophique de la dissertation et de l'explication de texte de même épithète suppose la possibilité de leur évaluation. Cette implication est absolument nécessaire. En elle-même, elle ne doit donc rien à la mode actuelle de l'« évaluation » qui tend à se répandre dans toutes les sphères d'activité. Elle définit un besoin propre et appelle une logique propre⁵.

C'est à l'occasion des commissions d'entente et d'harmonisation du baccalauréat que cette question prend tout son relief. C'est à ce moment-là que s'impose de la manière la plus aiguë la conscience du fait que le sens du travail que nous apprenons à faire à nos élèves, c'est-à-dire, aussi bien, celui de notre travail d'enseignement lui-même, exige que nous soyons en mesure de nous porter garants, publiquement, de la justesse et de l'équité de notre notation. C'est dire si ce moment a la valeur d'une épreuve de vérité – très exactement, il constitue une épreuve de la *véracité* de nos ambitions affirmées à laquelle nous ne pouvons pas nous dérober.

Mais ce n'est pas tout. On voudrait suggérer ici que le moment de l'examen n'a pas d'importance décisive qu'au plan pratique. Il paraît probable qu'il ait aussi, et pour la même raison de fond, une importance théorique décisive pour comprendre la logique de l'évaluation des travaux philosophiques des élèves. Pourtant, nous le percevons souvent comme un simple

² Article initialement paru dans le numéro de janvier-février 2004 de la revue *L'Enseignement philosophique* : <https://goo.gl/ytSLle>

³ <https://goo.gl/Ms6RAo>

⁴ <https://goo.gl/Ca8qcL>

⁵ Il n'est d'ailleurs pas impossible, après tout, que cette logique puisse aider à envisager d'une manière plus juste certaines questions relatives à l'évaluation hors de sa sphère propre. Mais ce n'est pas notre propos.

prolongement en aval, institutionnellement très important, mais pédagogiquement accessoire (puisqu'il arrive en un sens trop tard), du travail de correction que nous avons fait toute l'année. Ce qu'on se propose ici, c'est de renverser la perspective, au moins le temps nécessaire pour en tirer l'éclairage espéré : quand bien l'épreuve finale d'examen n'existerait pas, ce sont ses conditions institutionnelles qui révèlent de la manière la plus claire les principes et le sens de l'évaluation des travaux philosophiques réalisés par les élèves.

Les commissions d'examen obligent en effet à un changement de perspective, on pourrait presque dire à une inversion du regard. Généralement en effet, lorsque nous corrigeons nos copies au cours de l'année, nous attachons l'essentiel de notre attention à l'objet lui-même : la dissertation ou l'explication de texte que nous lisons. Nous nous intéressons, presque sans médiation, à *ce que* nous corrigeons. On demandera : Quoi de plus légitime ? Et, en effet, il n'est en un sens pas question ici de proposer qu'on procède autrement – on pourrait ajouter : heureusement. Mais le moment de l'examen fait surgir à l'avant un arrière-plan qui est toujours présumé, mais dont, en raison du peu d'attention qu'on lui accorde généralement, on peut craindre qu'on n'en mesure pas toujours toutes les implications ni toute la portée. Quand on se trouve en présence et au milieu de nombreux autres collègues corrigeant les mêmes sujets d'examen, mais que, par la définition même de la situation, il est certain qu'on ne corrigera pas les mêmes copies qu'eux, la question de savoir ce qu'on corrige n'est plus intéressante ni accessible directement ; elle passe par la médiation d'une autre qui s'interpose à tout moment devant elle et qui ne peut plus, dès lors, échapper à l'attention : celle de savoir *qui* corrige, qui est le sujet habilité pour une telle correction. Certes, on sait que ce n'est pas un linguiste ou un géomètre-expert – pour qui la copie, en droit du moins, n'accéderait justement pas à ce statut d'objet de l'évaluation philosophique. Le correcteur est donc, nécessairement, un professeur de philosophie. Mais qu'est-ce que cela signifie ? Comment le professeur de philosophie se prouve-t-il performativement, précisément, dans ce travail d'évaluation, comme il se prouve performativement par ailleurs dans son enseignement et dans la manière dont il guide ses élèves dans leur travail ? On peut se rassurer tout de suite : cette question n'est pas d'intention suspicieuse, elle ne tend pas un instant à suggérer que les commissions d'examen devraient être un lieu où l'on cultive la méfiance vis-à-vis des autres et vis-à-vis de soi. Permettons-nous d'anticiper : c'est plutôt le contraire qui est vrai, car ces réunions invitent à se considérer soi-même et à considérer les autres, dans la reconnaissance de la singularité de chacun, comme membres de plein droit d'un *collège* des professeurs de philosophie. Mais justement : leur existence indique aussi que cette identification collégiale est le premier principe de toute évaluation possible des travaux des élèves.

b) Le principe de collégialité.

On peut s'amuser (on ne peut plus sérieusement, bien sûr) à donner de ce principe une formulation d'allure kantienne : *tous les jugements d'évaluation et tous les actes de notation dont la maxime est incompatible avec le principe de la collégialité sont injustes*. Au moment de l'examen, il signifie qu'on doit pouvoir supposer que tous les élèves seront notés selon les exigences de la philosophie telles qu'on a essayé de les aider à les comprendre au cours de l'année quel qu'ait été leur professeur, et que leur note sera à peu près la même quel que soit leur correcteur. Mais il va de soi que, même en cours d'année, chaque fois que nous

corrigions les copies de nos élèves, nous nous plaçons déjà sous cette idée que tous les professeurs de philosophie doivent tendre à se comporter comme un correcteur unique. On ne corrige évidemment jamais chacun dans son coin – car, dans ce coin-là, même les exigences les plus légitimes concernant le style et le contenu philosophiques des copies ne pourraient plus, *en fait*, se distinguer de préférences qui seraient assimilables, *en droit*, à des humeurs personnelles. Le moment crucial de l'examen n'est donc au fond que l'occasion de publier en caractères plus grands et plus visibles ce qui s'écrit aussi bien toute l'année, mais en caractères plus petits et à l'encre sympathique.

Ce principe de collégialité doit s'appliquer à l'évaluation des travaux des élèves comme il s'applique en réalité à tous les aspects de l'enseignement philosophique. Il n'est que la garantie du caractère public⁶ de cet enseignement, et même de son caractère doublement public, puisqu'il tient à la fois à la publicité de l'usage philosophique de la raison et à la publicité de l'institutionnalisation politique de l'enseignement de la philosophie. Il ne présuppose rien d'autre que l'idée d'un collège des professeurs de philosophie. Comment faut-il comprendre celui-ci ?

D'abord comme un collège de *philosophes*⁷. Certes, il ne repose pas (on le précisera plus loin en évoquant le « commun ») sur la jouissance indivise d'une *philosophia perennis*. Mais il renvoie à la supposition d'un espace public de la pensée philosophique, où des raisons s'échangent dans un constant débat de la raison philosophique avec elle-même.

Mais il s'agit aussi d'un collège de *professeurs* de philosophie. Son existence témoigne d'une relation complexe, d'intériorité et d'extériorité à la fois, qu'il faut supposer entre l'espace public de la philosophie et l'espace public de la politique républicaine. Cette relation peut être décrite comme un chiasme. La philosophie ne peut jamais se faire « servante de la République » – mais, justement, elle peut chercher dans l'idée de République le principe d'organisation d'une communauté politique qui reconnaît l'indépendance du savoir, de son fondement critique, et donc de la philosophie. Réciproquement, un État qui place ses institutions et son action sous l'idée de République ne s'autorise pas de la philosophie (en général) et n'en cautionne aucune (en particulier), mais il doit reconnaître dans l'autonomie du savoir, de son fondement critique, et donc de l'activité philosophique une condition de son existence et de son action, jusqu'à vouloir institutionnaliser un enseignement de la philosophie⁸.

⁶ Cf. Alain Champseix, *Du Caractère public de l'enseignement de la philosophie*, article disponible sur le site de l'APPEP : <https://goo.gl/PR25Uo>

⁷ C'est la raison pour laquelle, même s'il est évidemment important que la « formation continue » des professeurs de philosophie comporte une dimension tournée vers l'enseignement, il est absolument exclu qu'elle puisse se résumer à cette préoccupation didactique. L'existence de « journées académiques » ou d'autres stages consacrés à la libre recherche philosophique et où se vérifie et se perpétue le lien avec l'Université répond à un besoin fondamental.

⁸ Ce chiasme suppose qu'on commence par *séparer* les deux mouvements : il n'y a que le despotisme politique et, symétriquement, un dogmatisme par nature antiphilosophique qui ne les séparent pas. Mais cette séparation n'interdit pas, au contraire, toute forme de *croisement*, donc de *réunion*, dès lors qu'on reconnaît que la séparation est première et qu'il ne peut pas être question de vouloir la surmonter.

La possibilité de recroisements explique en quoi l'existence d'un Enseignement Moral et Civique est parfaitement légitime, et pourquoi des professeurs enseignant par ailleurs des disciplines comme l'histoire ou la philosophie ont vocation à y participer et à l'organiser.

Dans un autre domaine, il est utile de se rappeler que l'existence d'une double hiérarchie, autrement dit l'indépendance de l'inspection par rapport à l'autorité administrative (« César n'est pas au-dessus des

Ce principe de collégialité est, clairement, un principe subjectif, en ce sens qu'il répond seulement à la question *Qui corrige ?* Toutefois, ce principe subjectif paraît si bien aller de soi qu'on ne voit pas tout de suite l'utilité de l'énoncer. En outre, il ne dispense évidemment pas d'avoir à dégager aussi un (des) principe(s) objectif(s) régulant l'usage des critères d'évaluation. Mais on verra qu'il conduit à un principe objectif qui change radicalement la forme et le sens de ces « critères ». C'est la raison pour laquelle il est utile d'examiner avant toute chose le jeu qui se produit entre principe subjectif et principe(s) objectif(s) et la manière précise dont on voit s'affirmer la priorité du premier. Pour cela, rien de tel que de retourner dans les commissions de baccalauréat pour observer ce qui s'y passe.

À quelques phrases près, l'article sur La Notation en philosophie mis en ligne par la Régionale de Caen commence ainsi : « Il semble dangereux de s'enfermer dans la seule recherche de critères de notation. Il conviendrait de formuler en premier lieu des principes devant présider à la correction des copies. » Cinq principes sont alors énoncés : 1) « Être attentif à ses allergies » – comme celles qui font qu'on s'énerve devant certaines scies de la culture philosophique (le cogito, etc.), ou devant des introductions problématiquement indigentes, etc. – « et tenter de s'en guérir ». 2) « Aucun contenu a priori ne devrait être attendu pour un sujet : chacun et tous devraient être ouverts à toutes les façons dont les copies traitent les sujets posés ». (Notons que même sur ce point les choses sont prises a parte subjecti : l'attente sur un sujet est d'abord considérée comme l'attente du correcteur). 3) « Être attentif » à ce que les exigences légitimes que nous avons ne se transforment pas en « glaive imparable ». Le point 4) concerne la manière d'utiliser l'échelle des notes. Le point 5) exige la relecture des copies notées moins de 6.

Tous ces « principes », sans exception, sont des principes subjectifs qui indiquent comment on doit évaluer, c'est-à-dire qui peut réellement le faire. Ils sont posés antérieurement à la réflexion sur les « critères » qui concernent, eux, l'objet de la correction. On verra plus loin qu'ils conditionnent leur formulation.

Ces principes donnent un contenu très concret à ce que j'ai appelé le principe de la collégialité. Ils affirment que l'évaluation d'un travail philosophique suppose qu'on commence par s'arracher à sa particularité (à ses humeurs et à ses « allergies », à ses attentes préalablement définies sur un sujet qui devient ainsi comme le miroir où l'on reste captif de l'image de sa propre pensée, à ses « exigences » qui risquent de devenir défensives et punitives, à ses tropismes individuels de notation), parce que la particularité est la singularité perdue, réduite au type (fût-ce celui d'un seul), à la caricature de soi-même. Comme l'affirme le § 40 de la Critique de la faculté de juger, c'est en effet l'élargissement de son point de vue par la visée d'un « sens commun » qui est la condition a priori de tout exercice d'un jugement propre. L'article mis en

grammairiens »), était un symbole immédiat du chiasme et la garantie que, quels que soient les recroisements nécessaires, on n'oublierait pas la séparation qui les rend possibles. La suppression de la double hiérarchie témoigne donc d'un certain degré « (d')ignorance, (d')oubli ou (de) mépris » de la nécessité de cette séparation et d'une certaine tendance à vouloir se débarrasser de ce qui est trop souvent perçu comme une gêne liée au chiasme.

ligne par les collègues de Caen montre en somme par quoi cela commence. Il oblige à se rappeler que, si le sujet « logistique » ou « noétique » du jugement peut sans doute se libérer du sujet psychologique, il ne risque pas de s'en détacher : comme la langue l'indique si bien, si c'est le même individu, c'est que ça forme un indivis. La justesse du jugement du premier est donc impossible sans une discipline du second. De fait, nous pouvons le constater tout le temps, les plus grands obstacles à la justesse de notre évaluation et de notre notation ne viennent pas du tout de la diversité des voies que peut prendre notre raison, mais du fait que, sans que nous nous en rendions compte, nos âmes en tirent parti pour alimenter leurs passions. C'est pourquoi les collègues de Caen nous disent tout simplement : viser un sens commun, c'est d'abord prendre conscience de ses allergies, de ses « attentes », de ses « exigences », etc. et les combattre.

Peut-être la désignation d'un principe de « collégialité » risque-t-elle de faire un peu trop penser aux seules commissions d'entente et d'harmonisation, bien que le « collège » soit ici une idée, et ne désigne donc pas ces commissions dans leur fonctionnement empirique. On pourrait donc se contenter de parler – hors le contexte du bac – d'un principe consistant à faire toujours appel à un « sens commun » des professeurs de philosophie. C'est ce que fait Francis Aubertin dans l'article intitulé Correction, évaluation et notation des dissertations. Cet article, d'un contenu très riche et très précis, opère le même changement de perspective que celui qui est proposé ici. Il commence par montrer que le recours direct à des « critères » d'évaluation et de notation, si sophistiqué soit-il, risque toujours de manquer de boussole⁹. C'est alors la visée d'un sens commun qui apparaît comme l'unique boussole permettant de redresser le sens des critères, de leur imprimer un bon sens. Comme ici, c'est donc le travail des commissions d'entente et d'harmonisation qui est pris comme appui ou comme paradigme pour élargir la réflexion sur la question générale de l'évaluation et de la notation. Cela se justifie pleinement. Toute idée transcende sans doute les pratiques empiriques, mais elle prend naissance en elles et les fait apparaître en retour comme la preuve performative de l'exigence qu'elle représente. Ainsi, l'idée d'un « sens commun » des professeurs de philosophie, dont le « collège » est le symbole, ne pose son exigence nulle part avec plus de force (à la fois d'un point de vue philosophique et d'un point de vue institutionnel) qu'au moment de l'examen dans les discussions qui animent les commissions d'entente et d'harmonisation. Il est donc très important de conserver la primauté de cette référence dans toute réflexion et dans tout exercice pratique portant sur l'évaluation et la notation, en y insistant particulièrement au cours de la formation de nos collègues stagiaires.

⁹ On indiquera plus loin comment il peut notamment orienter dans deux directions opposées, mais également dangereuses. Mais l'article de Francis Aubertin est beaucoup plus précis et rien ne peut remplacer sa lecture.

2) Pourquoi l'énonciation des critères d'évaluation pourrait difficilement prendre une forme déclarative.

a) L'ombre d'une contradiction performative.

Les « commissions d'entente et d'harmonisation » semblent remplir plutôt bien leur office : on peut constater que les discussions entre correcteurs sont généralement sereines et efficaces, et que, grâce à elles, les écarts de notation tendent à diminuer. Mais il y a dans ces discussions un trait remarquable qui mérite d'être observé et expliqué. Certes, il est entendu qu'elles doivent s'appuyer sur l'examen de copies singulières. Mais cet examen lui-même suppose évidemment qu'on fasse constamment appel à des principes d'évaluation, à des « critères », sans lesquels aucun échange raisonné ne serait possible. Or si, comme il arrive parfois, un correcteur exprime le souhait qu'on s'entende sur une formulation et/ou une hiérarchisation de ces critères – ce qui reviendrait à établir à partir d'eux une sorte de charte du correcteur –, cette demande suscite généralement un mélange d'approbation prudente et de réserve latente, témoin d'un certain embarras, avant qu'on ne l'oublie, comme si une réponse, pour être satisfaisante, devait être indéfiniment différée. La situation paraît paradoxale. D'un côté, chacun fait appel, implicitement ou explicitement, à des critères pour justifier auprès des autres ses jugements, et il ne fait jamais en cela qu'un « usage public¹⁰ » de sa raison que chacun approuve. De l'autre, le simple souhait que ces critères soient fixés sous une forme déterminée et proclamés au nom de tous semble susciter la crainte qu'on ne fasse cette fois de sa raison un « usage privé » illégitime. D'un côté, on reconnaît qu'il y a des critères, et que chacun doit pouvoir s'y référer. Mais de l'autre, tout se passe comme si l'on percevait qu'il y aurait une sorte de contradiction performative à vouloir les *déclarer*.

Le pari sur lequel repose la réflexion menée ici, c'est que la seule raison d'être de cet embarras, c'est qu'il est entièrement justifié. Qu'il en résulte qu'il n'y a qu'une manière de répondre à la demande légitime portant sur les critères de l'évaluation : c'est de commencer par énoncer le principe *subjectif* suggéré ci-dessus, précisément parce qu'il rend justice à cet embarras au lieu d'essayer vainement de le surmonter. Que cela a pour conséquence qu'on ne peut pas répondre à la demande portant sur les critères de l'évaluation sans les éclairer aussitôt, mieux vaudrait dire d'abord, à partir d'un principe *objectif* (au sens de « relatif à l'objet », c'est-à-dire aux copies), déduit de ce principe subjectif, qui change profondément la forme et le sens de ce qu'on entend le plus souvent par des « critères ». Enfin – et surtout – que, bien loin de compromettre l'évaluation des copies, ce changement apparent dans la manière d'interpréter ses critères est ce qui permet le mieux de rendre justice à leur valeur.

L'article sur La Notation en philosophie et ses critères écrit par les collègues de Caen se termine par des « propositions d'échelle d'évaluation » des dissertations et des explications de textes. La réflexion menée ici ne tend pas du tout à ce qu'on rejette de telles « propositions », qui peuvent être utiles – et d'autant plus utiles quand il s'agit en même temps d'essayer d'« encadrer » un peu la notation (« encadrer » entre guillemets, parce qu'il ne peut s'agir que d'un encadrement « mou », qui doit toujours avoir la prudence de se démentir d'avance lui-même). Il faut donc plutôt souhaiter qu'il y ait de nombreuses propositions de cette pertinence et de cette valeur. Leur intention, toutefois, doit rester purement indicative, puisque de telles échelles ne

¹⁰ « Usage public » et « usage privé » sont pris au sens où Kant l'entend dans *Qu'est-ce que les Lumières ?*

peuvent tenir compte ni de la singularité des copies, ni de celles des sujets. C'est pourquoi, formellement, il ne peut jamais s'agir que de « propositions » : des « propositions » restent toujours en-deçà d'une « décision », donc d'une « convention » ou d'une « déclaration », et ce qui compte est de comprendre quels obstacles légitimes retiennent de franchir ce dernier pas.

b) Le « commun » des professeurs de philosophie ; la définition de la dissertation et de l'explication de texte philosophiques et la libre évocation des critères de leur évaluation.

Un préalable s'impose : pour savoir comment évaluer une copie de philosophie, il est nécessaire de s'entendre d'abord sur ce qu'on doit évaluer, c'est-à-dire de partir d'une définition minimale de la dissertation et de l'explication de texte elles-mêmes. C'est de l'idée régulatrice de ces travaux que pourront se conclure les exigences de leur évaluation.

Mais on voit aussitôt qu'on risque de retomber dans la difficulté précédente : certes, chacun comprend bien ce que sont la dissertation et l'explication de texte, mais qui pourrait s'arroger le droit d'en fixer une fois pour toutes et pour tous la formule philosophique ?

Eh bien, précisément, voir en quoi on peut tout de même le faire sera pour nous comme une mise en jambes. Il faut bien, en effet, qu'il y ait un « commun » entre tous les professeurs de philosophie¹¹. Simplement, nous ne pouvons pas le concevoir comme la propriété indivise d'un trésor (de thèses, de concepts, – ou même de problèmes). Le « commun » consiste plutôt en la pure communicabilité de certaines questions ou de certaines exigences de pensée, qui fonde toujours à la fois l'unité et la diversité. On peut ici s'inspirer d'Aristote. Seuls les *genres* peuvent être l'objet d'énoncés universels, qui formeront comme un trésor indivis de connaissance. Les *communs* (fondamentalement : l'être, l'un et le bien) traversent et transcendent les genres : ils ne peuvent donc jamais être l'objet de tels énoncés. Ce sont plutôt les lieux où l'énonciation se partage, aux deux sens de ce verbe, qui implique à la fois division et réunion. Ce sont les lieux où, dans la parole et le discours, les énoncés s'écartent les uns des autres (comme les rivières sur la ligne de partage des eaux) et en même temps se rejoignent (comme les rivières à leur confluent), les points de convergence étant ici précisément les mêmes que les foyers de divergence¹². Certes, les professeurs de philosophie ne constituent pas un genre (même « pour soi »). Mais ils forment et doivent former, autour de « communs », une communauté. Ils ne devraient pas la former s'ils ne la formaient pas d'une certaine façon déjà, et ils ne la formeraient pas déjà si ce n'était pas leur devoir et leur destination de la former. Il est donc normal que sur les questions essentielles de l'enseignement philosophique, il y ait entre eux des formulations qui diffèrent, à la condition que cela ne produise jamais de cacophonie entre elles, mais que toutes tendent, au contraire, le plus possible, vers la symphonie. Pourtant, certaines formulations, en cela les plus générales, doivent pouvoir être reprises à peu près identiquement par tous. Elles ne font pas pour autant exception à la règle du commun, qui est de ne jamais se confondre simplement avec l'identique et l'indivis : simplement, ce sont des formulations qui sont immédiatement

¹¹ On trouvera une réflexion très approfondie sur cette question dans l'article de Jean-Louis Lanher *Autour de quelle idée de la philosophie les professeurs de philosophie de classes terminales peuvent-ils se retrouver ?* <https://goo.gl/hcNIG2>

¹² On voit l'importance que cette définition du « commun » peut avoir quand on parle de « valeurs communes » dans le discours politique – et il faut évidemment y penser dans le cadre de l'EMC.

susceptibles de toutes les interprétations sensées possibles, parmi lesquelles chacun peut donc reconnaître la sienne, de sorte que l'harmonie entre elles peut se prouver immédiatement ainsi. Pour filer la métaphore de la « symphonie », on peut d'ailleurs remarquer que l'harmonie musicale est faite à la fois de consonances et de dissonances : dans le « commun » des professeurs de philosophie, les points de consonance sont ceux où une formulation unique peut être adoptée par convention, non pas parce qu'il n'y en aurait absolument pas d'autre possible, mais parce que la différence de formulation devient alors inessentielle et que la formule qu'on a dégagée doit pouvoir convenir à tous.

La définition de la dissertation et de l'explication de texte philosophiques doit évidemment faire partie de ces formulations qui sont à la fois le bien de tous et celui de chacun. Cela n'interdit à personne de souhaiter les préciser, les modifier légèrement, les reformuler pour son compte – mais sans que la formule ainsi obtenue paraisse réellement vouloir s'écarter de celle de départ. C'est pourquoi il est possible de proposer une définition de ces travaux. Ainsi peut-on dire de la dissertation qu'elle est « la recherche méthodique d'une réponse fondée à une question prise dans sa dimension problématique¹³ ». Et de l'explication de texte qu'elle consiste à dégager d'un texte, en s'appuyant sur son étude méthodique, le traitement problématique d'une question¹⁴.

On peut même alors aller un peu plus loin. Si une définition de ces travaux est possible, une détermination des critères essentiels de leur évaluation doit nécessairement l'être aussi. Et c'est bien ce qu'on constate régulièrement à l'occasion des discussions sur l'évaluation et la notation : il n'y a jamais là-dessus de différences de formulation qui pourraient être significatives. Chacun reconnaît ainsi comme critères de la valeur d'une copie : la prise en charge problématique de la question ou du texte, une analyse des notions, un travail d'élaboration et d'analyse de concepts comportant le plus souvent la mise en œuvre de distinctions conceptuelles, la poursuite méthodique d'une démarche problématique fondée sur une argumentation rationnelle et permettant de s'y retrouver à chaque moment de la réflexion, la mobilisation d'une culture philosophique permettant d'approfondir et de préciser la réflexion, l'analyse d'exemples choisis parce que porteurs d'enjeux ou réellement « exemplaires », la correction, la justesse et le bonheur de l'expression, etc. La libre évocation de ces critères fait toujours apparaître un large consensus.

c) Une antinomie surmontable : les trois singularités à considérer.

Or, ce consensus sur les critères ne dissipe pas l'embarras qui se produit dans les commissions de baccalauréat quand l'exigence, qui semble pourtant *a priori* satisfaite, de s'entendre sur eux vient se heurter au soupçon d'inconvenance qui frappe l'idée de les déclarer. Ce qui pourrait justifier l'espoir de ne pas rester paralysé par cet embarras, ce serait qu'il prenne sa source dans une véritable antinomie, c'est-à-dire dans le heurt de deux exigences qui seraient également rationnelles et légitimes. Or, nous savons que la thèse l'est : elle affirme seulement la nécessité objective (ou tenant à l'objet) que le jugement s'oriente selon certains critères dont un énoncé doit toujours être possible. Reste à voir si l'antithèse l'est aussi. Elle oppose à la thèse l'impossibilité subjective d'un certain mode bien particulier

¹³ *La Dissertation philosophique*, ouvrage coordonné par Françoise Raffin, Hachette, 1994.

¹⁴ Pour ne pas s'en tenir à ces définitions succinctes, mais approfondir le sens de ces travaux, on peut se référer aux articles d'Alain Champseix accessibles sur ce site : <http://wp.me/P7cX3r-18e>

d'énonciation des critères qui consisterait à les fixer et à prétendre pouvoir les imposer sous la forme de règles déterminantes univoques et universelles.

Les choses s'éclaireront si nous commençons par observer que l'évaluation des dissertations et des explications de texte fait jouer entre elles trois singularités¹⁵.

Le sujet proposé lui-même en est une. Il doit bien entendu renvoyer aux notions du programme et être traitable en tirant parti de la culture philosophique acquise dans l'année. Mais il ne peut pas s'adosser à des « problèmes » qui seraient prédéfinis. C'est toujours à nouveaux frais qu'on réfléchit.

Il s'ensuit nécessairement que le travail réalisé par l'élève est une autre singularité. Même si certaines démarches telles que l'analyse des notions ou la mise en œuvre de distinctions conceptuelles, le cas échéant la référence à un même texte, font le « commun » (au sens examiné ci-dessus) des copies, aucun sujet ne peut tolérer de « corrigé-type ». Tout travail philosophique, même modeste, apparaît comme le produit de l'activité autonome¹⁶ du jugement : c'est un travail *personnel*, dont on doit pouvoir dire, même dans le cas où il est loin d'apparaître comme réussi, que sa norme lui est immanente – qu'on puisse difficilement en reconnaître une dans certains cas étant justement l'indice d'un échec relatif.

Enfin, le jugement du correcteur qui évalue la copie pour la noter constitue une troisième singularité.

Remontons maintenant cette liste à l'envers, en reprenant ces trois singularités pour tirer de chacune une conséquence et lier ces conséquences entre elles.

La singularité du jugement de chaque correcteur entraîne que le consensus global sur l'évaluation (quant à la hauteur des notes et quant à la hiérarchie des copies), qui est évidemment exigible et dont il faut toujours se rapprocher, ne peut pas être garanti par une détermination universelle qui résulterait de l'application mécanique de règles dont la composition, la hiérarchie et la formulation atteindraient jusqu'à l'exactitude. En termes kantien¹⁷, bien qu'il aboutisse à une détermination précise (la note), le jugement qui évalue une copie demeure essentiellement réfléchissant : cela signifie qu'en lui, le juge n'en finit jamais de subsumer le législateur. Il est donc définitivement impossible de passer de ces *principes* régulateurs que sont les critères de l'évaluation, principes qui sont toujours *supposés* et qu'on doit bien entendu pouvoir *exposer* clairement tant pour soi-même que dans le cadre d'une concertation collégiale, à leur présentation sous la forme de *règles* qui pourraient être *imposées* : il y aurait là une contrefaçon, une petite tromperie (destinée sans doute à se rassurer), puisque ces prétendues « règles », en réalité, ne pourraient jamais opérer comme le feraient de véritables règles déterminantes.

¹⁵ La différence entre les séries de l'enseignement secondaire constitue, elle, une particularité. Il faudra aussi en tenir compte. On y reviendra ultérieurement.

¹⁶ En toute rigueur, le jugement est d'abord *héautonome* : c'est sur lui-même que sa « législation » s'exerce.

¹⁷ La référence kantienne n'a rien de nécessaire. On pourrait en proposer d'autres. On pourrait aussi bien dire, en termes aristotéliens, que la dialectique, ici, ne s'efface jamais devant l'analytique dont elle n'aurait été que le prélude, et que la prudence (*phronésis*) n'est pas la science. En termes pascaliens, que l'esprit de finesse ne doit jamais feindre de pouvoir déboucher sur un ordre qui relève de l'esprit de géométrie, les principes n'ayant pas du tout le même régime dans les deux cas. En d'autres termes encore, que l'herméneutique est une véritable voie de connaissance, mais différente de celle des sciences positives et de leur discursivité de type hypothético-déductif. Quelle que soit l'interprétation choisie, toutes forment bien ensemble un « commun » - les points de dissonance aussi contribuent à l'harmonie symphonique : c'est la seule chose qui compte.

Or, partir de critères d'évaluation conçus de simples principes régulateurs du jugement est aussi la seule manière de rendre justice à cette deuxième singularité que sont les travaux d'élèves que nous corrigeons. Bien sûr, il y doit y avoir entre les copies un « commun » que l'on a déjà décrit : effort continu de problématisation, analyse des notions, mise en œuvre de concepts et de distinctions conceptuelles, mobilisation d'une culture philosophique, analyse d'exemples heureusement choisis, travail de la langue, etc. Mais seule la singularité assumée du jugement du correcteur peut entrer en résonance (en *réflexion*, comme le jugement réfléchissant l'exige) avec la singularité de la démarche entreprise par chaque élève dans des copies qui sont toujours de style et de contenus extrêmement divers. À l'inverse, toute grille de notation visant à une évaluation exactement critériée, si élaborée et si pertinente soit-elle, renverrait toujours un peu à l'arbitraire d'un correcteur ou d'un groupe (qui ne serait pas l'image d'un véritable collège) de correcteurs. L'expérience montre que le recours à ce type de grilles fait inévitablement apparaître des distorsions, qui sont parfois importantes, entre le résultat obtenu et celui auquel on aurait abouti par le simple exercice libre du jugement.

Et cela peut s'expliquer par une autre raison encore que la diversité des copies : c'est que les sujets sont, eux aussi, autant de questions ou de textes singuliers. En raison de leur variété, le poids relatif des différents critères de jugement ne peut pas être toujours le même. Prenons quelques exemples. En lui-même, bien sûr, l'effort pour assumer une question dans sa dimension problématique est toujours aussi essentiel – mais il est de toute évidence plus ou moins méritoire selon qu'un problème paraît être déjà presque parfaitement formulé (comme il peut arriver par exemple dans certains textes) ou qu'il est au contraire réellement difficile d'en dégager un qui permette de saisir d'une manière suffisamment radicale les raisons possibles d'une question. On peut en dire autant du travail de conceptualisation, qui peut être déjà plus ou moins amorcé à travers certains mots contenus dans le texte ou la question, ou qu'il faut au contraire entreprendre sans appuis explicites. De même, s'il est difficile d'admettre que certaines questions ne trouvent aucun écho dans des références philosophiques quelconques qui auraient été étudiées dans l'année et qui pourraient aider à les prendre en charge d'une manière plus ferme et plus féconde en idées, pour d'autres questions il n'y a pas du tout lieu de s'en étonner particulièrement.

Si l'évaluation des travaux d'élèves repose toujours sur la confrontation entre ces trois singularités, elle suppose bien des principes communs, mais ceux-ci ne peuvent relever que d'un échange herméneutique et dialogique (dont la forme première est en ce sens « orale » dans son intention) : ils excluent d'avance toute inscription monologique de prétention univoque et universelle qui mimerait la forme de règles. On pourrait dire, en termes kantien, que l'exercice de la faculté de juger (réfléchissante) n'est possible que sous la condition de la postulation et de la recherche effective d'un sens commun, justement parce qu'il est irréductible à la simple application de règles universellement déterminantes. C'est cela que signifient les commissions d'examen, et c'est donc pour une seule et même raison que les professeurs de philosophie, d'un côté, ne peuvent pas se référer à une grille d'évaluation critériée qui, au mieux, serait inutile et trompeuse, de l'autre ont absolument besoin de se réunir pour discuter entre eux et à propos de copies réelles de leurs critères d'évaluation et de notation.

Bien entendu, cela n'empêche pas qu'il y ait des principes que nous nous faisons un devoir d'énoncer, ou même mettre par écrit à l'intention des élèves dans l'année, dans le but de les aider à comprendre les enjeux de leur travail. Et nous ne mentons pas quand nous leur

disons que ce sont ces mêmes principes qui nous servent de critères lorsque nous corrigeons leurs travaux, et selon lesquels ils seront évalués au moment du bac. Mais c'est la signification philosophique de ces principes-critères et, partant, leur statut et la manière de les comprendre et de les appliquer qui sont en question.

La lecture de l'article déjà cité de Francis Aubertin me paraît à la fois confirmer cette analyse et apporter quelques nuances significatives et importantes dans les conséquences qu'on doit en tirer.

La confirmation concerne l'absurdité de tout recours à une grille de notation qui serait censé délivrer de la tâche difficile de juger et pour cela d'essayer d'honorer la postulation d'un sens commun. L'article de Francis Aubertin ne se contente pas de dire qu'une telle grille ignore par définition la singularité de la démarche d'un élève dans une copie et celle du sujet à traiter. Il s'attache à montrer plus avant qu'on peut faire de ce genre de grilles deux usages opposés, dont l'un est toujours pernicieux et l'autre potentiellement désastreux. L'intérêt de cette analyse est qu'il ne s'agit pas de spéculations vides, mais que les deux usages en question existent bien et que nous pouvons les reconnaître dans certaines disciplines ou dans nos propres pratiques. Le premier, le moins redoutable, consiste dans la notation « analytique et cumulative » : à chaque critère correspond une note attribuée sur un certain nombre de points, et la note globale résulte de leur addition. Le problème est que dans ce nuage de critères, même bien répartis, toutes les vaches tendent à devenir grises : non seulement elles se ressemblent, mais on peut facilement prendre l'une (la meilleure) pour l'autre (la moins bonne) et réciproquement. D'une part, les copies s'écartent assez peu de la moyenne, parce qu'on glane toujours quelques points dans chacune des cases correspondant à un critère, mais qu'il paraît difficile de faire le plein dans chacune et a fortiori dans toutes à la fois. D'autre part et surtout, il peut très bien arriver qu'une copie moins bien notée quand on a fait le total de ces blocs de points soit en réalité meilleure qu'une autre que leur répartition – qui est forcément arbitraire, puisqu'elle est la même pour toutes les copies, et sur tous les sujets ! – aura favorisée. Au moins ce procédé imparfait évite-t-il les désastres toujours possibles de la notation « synthétique » dans laquelle chaque critère met en jeu la totalité des points et risque donc, à lui seul, d'emporter un verdict globalement dépréciatif. Sans doute n'investit-on jamais tous les critères de cette fonction discriminante, mais cela peut arriver en philosophie pour certains d'entre eux, comme la prise en charge effective de la question, l'effort de conceptualisation, ou la progression selon une démarche ordonnée. Dans le crépuscule du matin où les élèves s'éveillent à la philosophie depuis un an seulement, presque toutes les vaches risquent alors de rester proches du noir, quelques-unes seulement parvenant à resplendir sous le premier soleil, car il y a bien comme cela trois ou quatre critères dont chacun, à lui seul, a le pouvoir de jeter une ombre qu'aucune lumière ne pourra plus percer.

Pourtant, l'article de Francis Aubertin me semble apporter un correctif important et utile aux conclusions que je tirais ci-dessus du danger d'une formulation écrite des critères. Pourvu qu'il ne s'agisse justement pas d'une

grille, pourvu qu'aucun nombre de points déterminé ne soit affecté à chaque critère, pourvu, à l'inverse, qu'il soit exclu de poser quelque critère que ce soit comme une « exigence » absolue décidant de la valeur d'une copie selon la règle du tout ou rien, pourvu que la formulation de ces critères ne soit jamais tenue pour définitive ni leur liste pour exhaustive, ... sous toutes ces conditions donc, la formulation écrite de certains critères pourrait avoir un effet bénéfique, très précisément l'effet inverse de celui qu'on redoute : elle pourrait aider à ce qu'on « se ressouviennne » des remarques qu'on a pu se faire un jour sur les multiples points de vue qu'appelle une copie, elle pourrait donc contribuer efficacement à ce qu'on « élargisse » toujours son jugement¹⁸. Il n'y a donc aucune raison de restreindre aux élèves (comme je tendais à le proposer ci-dessus) la diffusion d'indications écrites sur les principes d'un travail philosophique qui se retournent ensuite en critères de son évaluation. Elle peut être aussi utile aux professeurs-correcteurs. Simplement, il ne peut s'agir ni d'une grille technique, ni d'une déclaration juridique, mais d'un memento utile pour le jugement philosophico-pédagogique.

Il reste, une fois rejetées l'utilisation « analytico-cumulative » et l'utilisation « synthétique » des critères, à dégager un principe valable pour leur usage. C'est l'objet du point qui suit.

3) Passage du principe subjectif à un principe objectif de l'évaluation, celui de l'« indéfinition » de l'application des critères : celle-ci comporte avant tout leur modération réflexive et réciproque par leurs contraires.

a) Les critères sont les principes régulateurs du jugement et non les règles déterminantes de son objet.

Il reste à opérer le passage (la « déduction » si l'on veut) du principe subjectif de l'évaluation à son principe objectif. Au départ, rien n'est plus simple. La nature même du jugement d'évaluation, le fait qu'il s'agisse toujours d'un jugement singulier portant sur des objets singuliers, dont le principe ultime est d'ordre subjectif et non objectif, tout cela implique que ***les critères de l'évaluation sont de simples principes qui orientent le jugement relativement à son objet, et non des règles capables de déterminer directement, en quoi que ce soit, ce dernier.***

On a vu plus haut quelles conséquences entraîne la confusion entre les critères d'évaluation et un trousseau de règles graduées (c'est la notation « analytico-cumulative ») ou une série de toises sous lesquelles on ferait passer les copies (c'est la notation « synthétique »).

Les critères sont donc eux-mêmes des principes qui ne font que réguler sans jamais rien régler – y compris au sens où on dit qu'on règle une affaire. Tant qu'on ne considère qu'eux, leur sens paraît parfaitement clair. Mais ce sens est mis en jeu dans leur application, et celle-ci demeure *indéfinie*, non pas au sens où elle pourrait être n'importe quoi, mais en ce sens précis qu'il n'y a jamais de critère objectif pour savoir comment appliquer les critères, mais

¹⁸ Article cité, p. 67.

seulement la possibilité subjective d'en appeler aux conditions d'un sens commun. Tel est en somme le principe formel des critères lesquels, par rapport à lui, font figure de principes matériels.

Il n'y a là rien de nouveau : il semble que cette manière de comprendre ce que peuvent être des critères d'évaluation soit aujourd'hui très largement partagée par les professeurs de philosophie. Il reste peut-être à voir encore jusqu'où vont les conséquences qu'on peut en tirer. Pour cela, on essaiera de préciser la signification de cette « indéfinition » qui caractérise l'application des critères selon les quatre aspects de la modalité, de la qualité et de la quantité, enfin et surtout de la relation à l'objet.

b) Modalité.

Comme le principe subjectif de la collégialité, le principe objectif qui fait des critères de simples principes régulateurs se présente comme apodictique et immédiatement actuel, puisqu'il est une *condition de la réflexion*. Les critères eux-mêmes, en revanche, conserveront toujours un aspect problématique et potentiel : indéfiniment en effet, au cas par cas, leur signification concrète doit être *dégagée par le travail de la réflexion*, puisque seule leur application réitérée aux copies singulières vaut comme interprétation.

c) Qualité et quantité.

L'interprétation de ces critères étant entièrement prudentielle, fonction de leur application, et dialogique, fonction d'un échange raisonné, elle n'a pas pour idéal d'atteindre à la rigidité. Il faut donc comprendre les critères d'évaluation comme la règle en plomb de Lesbos¹⁹, à laquelle sa souplesse permet d'épouser les contours de l'objet à mesurer : leur valeur tient à ce qu'ils conservent toujours ainsi quelque chose d'« indéfini » (*aoristos*). On ne doit jamais considérer leur dénombrement comme entier, ni leur définition comme arrêtée.

Si elle n'était entendue que négativement, cette relative indéfinition des critères en quantité et en qualité devrait être décrite comme un simple affaiblissement des exigences que l'on peut poser quant aux garanties de la certitude et de l'exactitude. Sans doute une telle présentation des choses ne serait-elle pas à proprement parler incorrecte. S'en tenir à elle serait pourtant fautif, parce ce qu'elle rate l'essentiel et qu'elle pourrait servir de prétexte pour renoncer à l'exigence de justesse (et de justice) dans l'évaluation. D'abord, elle omet de dire que l'attente de garanties plus grandes quant à la certitude et à l'exactitude serait ici inappropriée à l'objet lui-même, qu'elle ne pourrait donc mener qu'à le manquer et à le maltraiter (c'est le problème des grilles d'évaluation). À cause de cette omission, elle pousse à désespérer d'une autre sorte de justesse à laquelle il est pourtant possible d'atteindre.

Mais on peut donner aussi un sens positif à la relative « indéfinition » des critères en qualité et en quantité. Cette indéfinition semble les rapprocher du régime des principes de l'esprit de finesse selon Pascal : elle permet qu'ils se multiplient indéfiniment sans qu'il soit besoin pour cela d'en ajouter d'autres de l'extérieur, et que chacun prenne indéfiniment plus d'intensité sans jamais faire d'ombre aux autres, parce que nous ne sommes pas dans un jeu à somme nulle où un élément ne pourrait se renforcer qu'au détriment des autres.

¹⁹ Aristote, *Ethique à Nicomaque*, V, XIV, 1037b.

On attribue d'abord cet effet étonnant à la relation des critères entre eux, à leur pondération réciproque, au fait qu'en chacun se réfléchissent tous les autres

du moins dès qu'on cesse de les considérer à part, que ce soit en attribuant à chacun une partie de la valeur de la copie, ou en engageant cette valeur tout entière sous chacun (cf. l'article de Francis Aubertin).

Mais les choses apparaissent sous un autre jour encore, plus surprenant et beaucoup plus important, si on prend en compte la relation des critères à leur « objet ».

d) Relation. Détour par l'analyse de l'application d'un principe. Signification et place de l'interprétation « contrariante ».

Il reste inquiétant, et, pour un peu, désespérant qu'alors que nous sommes *grosso modo* tous convaincus de la nécessité d'une pondération des critères, il subsiste encore dans certains cas d'un correcteur à l'autre, sur une même copie, des différences d'évaluation et des écarts de notation importants. Mais peut-être est-ce parce que l'idée d'une « pondération des critères », quoique juste, reste encore trop obscure et trop floue, et qu'il est nécessaire d'en déployer toute la signification sous une lumière plus tranchante.

Puisque les critères sont les principes régulateurs du jugement, faisons donc un détour par l'analyse de ce qu'est un *principe* et de la façon dont il « s'applique ». Pour la clarté, annonçons deux thèses en résumé :

1) La pondération (ou modération) d'un principe dans son application n'est pas seulement réciproque, elle est également réfléchie : elle ne lui vient pas seulement des autres principes, mais aussi de lui-même.

2) Réciproque ou réfléchie, la pondération (ou modération) d'un principe comporte toujours la possibilité qu'il faille l'interpréter dans un sens qui lui est apparemment contraire.

Prenons d'abord des exemples du cas le plus paradoxal, celui d'interprétations qui sont « contrariantes » bien qu'elles demeurent purement réflexives. « Rien de trop », dit-on, mais il faut comprendre aussi par là qu'on ne doit pas être excessif dans la modération²⁰. Le principe juridique de liberté se perdrait dans les limbes d'un mauvais infini si son « application » ne permettait pas de justifier la restriction de certaines libertés en elles-mêmes légitimes quand cela est nécessaire à la sauvegarde de la liberté. Le principe de précaution n'aurait aucune portée véritable s'il ne justifiait pas certaines prises de risque, celles qui paraissent nécessaires pour parer un danger qui pourrait être incomparablement plus grand. Le principe machiavélien de la hâte dans l'action politique serait absurde s'il ne comprenait pas d'avance qu'il y a des cas où l'on doit se précipiter dans la temporisation (pour laisser murir – ou pourrir – une situation)²¹. D'un simple point de vue logique, étant donné la contrariété

²⁰ Exemple emprunté à un séminaire du psychanalyste Guy Le Gauffey.

²¹ De manière générale, l'auteur du *Principe* est peut-être le maître de l'interprétation contrariante des principes - est-ce absolument un hasard ? Aristote peut l'être aussi (dans les traités de philosophie pratique). Un seul exemple : le citoyen se définit (sic) comme le « gouvernant indéfini » (*archôn aoristos*) – mais, dans certains cas (dans certaines cités), c'est pourtant le gouvernant défini ! Pour comprendre, il suffit d'ajouter : c'est précisément son indéfinition qui enveloppe la possibilité qu'il soit défini. A noter qu'il ne s'agit pas de contradiction mais plutôt de contrariété, et qu'il n'y a pas à chercher de « relève » (*Aufhebung*) : la

potentielle qu'on trouve en toute « matière », on ne pourrait jamais comprendre qu'un principe puisse se reconnaître au fait qu'à la différence d'une règle, il ne tolère jamais d'exception, si l'on n'admettait pas d'avance qu'à la différence d'une règle justement, il doit toujours pouvoir, si besoin, subsumer son contraire apparent. Faisons un pas de plus. Puisqu'on vient d'invoquer, pour justifier les interprétations contrariantes d'un principe, les contrariétés de la matière, reconnaissons qu'un principe ne s'applique jamais à proprement parler à des « objets », mais à la réalité équivoque et litigieuse des « choses », à leur matière. Ce sont les concepts et les règles qui s'emparent d'« objets », les saisissent, les déterminent ; les idées et les principes ne peuvent s'arrêter à rien de tel, ils visent toujours au-delà et, dans ce mouvement, ils s'exposent à l'indéfinition des choses, à la contrariété potentielle de leur matière.

Certes, dans tous les exemples que nous avons pris, une seule des interprétations-applications contraires possibles du principe en indique le *sens* véritable. Mais là est justement le danger : cette ostension permanente de la direction fondamentale crée une attente, elle suggère un schème d'application unilatéral et rigide qui mène à fausser le sens du principe. Alors, l'obsession de garder la mesure peut empêcher de bien vivre, l'affirmation de la liberté tourner au libéralisme béat, la prudence excessive désarmer devant le danger, la résolution à toujours agir sans délai se transformer en impulsivité irréfléchie. L'énoncé d'un principe, pour ne pas être immédiatement trompeur, devrait donc s'accompagner toujours d'une anticipation explicite de la possibilité d'énoncés destinés à le compléter de la manière la plus paradoxale : par des limitations ou des restrictions qui doivent pouvoir *le contrarier franchement* si elles veulent en sauver le sens. Si l'on n'intègre pas d'avance à la compréhension du principe la possibilité de ces interprétations contrariantes, si on résume son sens à un schème d'application unidirectionnel et univoque, il n'y a qu'un résultat possible : pour filer la métaphore du « sens », disons qu'il est inévitable qu'en certaines occasions on réalise cette prouesse de tomber dans le vide tout en fonçant dans le mur !

Cela s'applique aussitôt à la question de l'évaluation des travaux des élèves en philosophie. Nous avons couramment l'expérience du fait que, lorsqu'il nous arrive de commettre une franche erreur de jugement sur une copie, en général notre cécité s'est accompagnée du geste consistant à privilégier un critère d'évaluation parmi les autres. Mais en creusant un peu, il serait souvent possible de prendre conscience qu'en même temps nous n'avons guère retenu de ce critère que son interprétation la plus immédiate, *la plus alignée dans le sens du sens*, là où une interprétation suffisamment contrariante (à condition, bien sûr, qu'elle soit légitime dans ce cas précis) aurait peut-être permis d'apercevoir que la copie satisfaisait à ce critère plus qu'on ne l'avait cru. Prenons des exemples.

Exemple 1 : Savoir saisir un problème est sans doute pour nous l'exigence la plus fondamentale. *Version herméneutique immédiate* : Nous nous attendons à ce que cette saisie résulte d'un questionnement explicite (à commencer par celui portant sur la question posée). *Inversion* : Mais nous savons (à moins de devoir rayer une bonne partie de la liste des auteurs du programme) qu'il arrive que certaines thèses affirmées sans aucun questionnement explicite préalable trahissent de manière indirecte un sens du problème beaucoup plus aigu

« sursomption » d'un contraire par l'autre est d'ordre sémantique et se situe en amont, d'où elle fomenté une tension permanente ; elle n'est pas réductible à l'ordre logique et ne se déploie pas vers l'aval – vers un aval où elle finirait par trouver une solution intégratrice.

que certaines interrogations qui demeurent vagues, n'étant pas solidement arrimées à des concepts. Il ne s'agit pas de valoriser le recours à des affirmations d'allure péremptoire dans les travaux des élèves, mais cela ne doit pas rendre aveugle, le cas échéant, à la radicalité des problèmes qu'il a fallu entrevoir pour poser de telles affirmations. *Nouvelle inversion* : Un effort, même très maladroit et très imparfaitement abouti, d'explicitation d'un problème conserve une certaine valeur en soi. *Etc.*

Exemple 2 : On souhaite aussi que la réflexion progresse méthodiquement, guidée par la nécessité du contenu, selon un ordre de questions qui est aussi un ordre de raisons. *Version herméneutique immédiate* : Nous souhaitons qu'un plan cohérent et progressif soit reconnaissable au fil de la lecture. *Inversion* : Mais il peut arriver qu'un élève se rende plus ou moins compte en cours de route que son propos n'est pas vraiment consistant, ou que les voies empruntées ne font que divaguer. La saisie tardive et soudaine de quelques vrais problèmes et de quelques concepts plus forts peut sembler alors briser la continuité d'une démarche qu'on aurait souhaité pouvoir suivre sans heurt. Mais la démarche n'était de toute façon qu'apparente, puisqu'elle ne passait par aucun lieu précis et ne menait nulle part. Il peut donc arriver qu'une copie discontinue et dans laquelle le réveil philosophique est tardif et irrupitif vaille mieux, même et précisément sur le plan de la méthode et de l'ordre des raisons, qui doivent toujours être liés au mouvement d'un contenu, qu'une autre qui se donne davantage les apparences de suivre un « plan » clair, mais qui reste d'une bout à l'autre très vague et flottante philosophiquement faute d'un arrimage conceptuel suffisant. *Nouvelle inversion* : Il reste un certain mérite à être capable de donner ne serait-ce qu'une apparence d'ordre à sa réflexion, car cela exprime tout de même le souci d'un enchaînement possible de questions et de raisons. *Etc.*

Exemple 3 : On compte aussi que les élèves aient acquis dans l'année une certaine culture philosophique qui puisse les aider à réfléchir. *Version herméneutique immédiate* : 1) Sur certains sujets au moins, on souhaite que des références quelconques (elles dépendent du cours de l'année), mais précises permettent aux élèves de s'aider dans leur réflexion de celle de philosophes. 2) On rejette en revanche toute forme de doxographie comme n'ayant pas de valeur philosophique, la réflexion en paraissant absente. *Inversion* : 1) Le fait de se référer à des philosophes n'est jamais exigible en soi, la seule chose qui importe étant la qualité de la réflexion. 2) Un enchaînement de paragraphes d'allure doxographique peut correspondre de manière latente au déploiement de questions successives et progressives : il s'agit alors davantage de maladresse que d'inconsistance philosophique. 2bis) Ce n'est d'ailleurs pas la restitution de la pensée d'un philosophe, même effectuée pour elle-même, qui est constitutive de la doxographie, mais la réduction de cette pensée à une opinion. 2ter) Enfin, dans le pire des cas, même une pure doxographie vaut tout de même mieux que la vacuité totale – refuserions-nous vraiment à Diogène Laërce tout mérite philosophique ? *Nouvelle inversion* : 1) Sur certains sujets, il peut rester un peu surprenant qu'un élève ne ressente pas le besoin ou n'ait pas la possibilité de faire appel à certains philosophes, quels qu'ils soient. 2) Même si un travail enclin à la doxographie n'est pas une catastrophe, il reste que c'est la réflexion que nous valorisons comme signe d'une réelle culture. *Etc.*

On pourrait raisonner de la même façon à propos de tous les critères qui peuvent intervenir dans l'évaluation des copies : à propos de la prise en charge du sujet (elle peut, par exemple, être plus radicale tout en étant moins précise, et inversement) ; à propos du travail de définition et de distinction des concepts (on le souhaite bien entendu explicite, mais son

degré réel de présence et de justesse n'est pas directement proportionnel à cet effort explicite, lequel peut rester très brouillon et ne mener à rien de concluant) ; à propos du recours aux analyses d'exemples (on souhaite évidemment qu'il y en ait, mais dans des copies qui témoignent d'une certaine rigueur spéculative, leur absence prend beaucoup moins la signification d'un manque) ; à propos du travail de la langue (sa correction et son aisance importent en elles-mêmes, mais elles ne sont pas la mesure immédiate de sa valeur philosophiquement expressive). Etc.

Mais la contrariété qui habite les principes n'est pas seulement réflexive : c'est d'ailleurs plutôt sous sa forme réciproque qu'on la saisit généralement. Ainsi, s'il ne saurait y avoir de contradiction purement logique entre, disons, le principe formel du droit (l'égalité des droits) et son principe substantiel (la liberté)²², il y a bien en permanence une tension contrariante entre les deux dès qu'il s'agit de savoir comment ces principes doivent s'interpréter dans leur « application ».

À vrai dire, il pourrait bien n'y avoir entre ces deux présentations (réflexive ou réciproque) de la pondération des principes, et notamment de leur interprétation « contrariante », qu'une distinction de raison. On pourrait ainsi mettre en tension le principe qui commande de garder la mesure en toute chose avec celui qui, pourtant, s'oriente dans le même sens (celui d'une éthique eudémoniste), qui affirme qu'il ne faut rien faire qui risque de diminuer la jouissance de la vie. Ou mettre en tension le principe qui commande d'agir sans attendre avec celui, de même intention aussi (il s'agit dans les deux cas de savoir quand et comment l'action peut trouver la lumière susceptible de l'éclairer), qui commande de ne jamais agir sans avoir réfléchi sur la situation. Etc. Ainsi, en se limitant et en se contrariant lui-même, un principe ne fait que réfléchir en même temps la limitation et la « contrariation » qui lui viennent de principes qu'on pourrait lui opposer. Si on a commencé ici par évoquer la contrariété réflexive, c'est d'abord parce qu'elle est moins facilement aperçue. Mais c'est surtout parce qu'il fallait montrer qu'*un principe ne « perd » jamais rien à être limité et contrarié* : il se sauve au contraire en faisant la preuve de la capacité réflexive qui lui permet de s'approprier entièrement les restrictions et oppositions qui semblent d'abord lui venir du dehors. Voilà qui est susceptible de nous convaincre de ne jamais transformer les principes d'évaluation (les critères) en couperets aveugles : la pondération que peuvent exiger d'autres critères, chaque critère l'exige en même temps pour lui-même – il en va pour lui de la possibilité de ne pas virer à l'absurde.

On pourrait donc reprendre du point de vue d'une tension réciproque les inversions réflexives examinées dans les exemples précédents.

Exemple 1 : Premier principe : penser, c'est prendre conscience de la non-pensée, donc questionner. Principe contrariant : penser, c'est accueillir l'injonction de l'idée. Il y a un point commun entre les deux : penser, c'est, au-delà d'un certain style assertorique immédiat qui ne pense pas, faire l'expérience, toujours conjointe, de la possibilité et de la nécessité dans la pensée. Un questionnement rigoureux témoigne donc d'une pensée, d'une entrée dans le problème. Mais il peut arriver que certaines affirmations tranchées – notamment quand elles sont de forme paradoxale – en témoignent aussi ; ce qu'il faut pour cela, c'est que leur forme ne soit pas celle de l'expression d'une opinion, mais qu'elle atteste une expérience de la possibilité et de la nécessité de penser et parvienne à la communiquer.

²² Dans le sens où la certitude de la liberté ne rejoint sa vérité que lorsqu'on déclare que « tous sont libres ».

Exemple 2 : Premier principe : un travail philosophique consiste dans le traitement d'un problème. Principe contrariant : la condition absolue du traitement d'un problème, c'est que le problème soit constitué. Qu'il soit constitué à travers l'épreuve d'un échec dans son traitement n'est donc pas forcément pire que s'il est traité, mais un peu trop superficiellement, pour n'avoir jamais été constitué clairement.

Exemple 3 : Premier principe : la philosophie est l'expérience de la pensée. Principe contrariant : cette expérience est toujours médiatisée par une culture. Confrontant ces deux principes, on peut se dire que, quand cette culture comporte des connaissances qui doivent être disponibles, à la fois on peut se demander pourquoi il n'en est pas fait directement usage, et on doit se rappeler que cela n'est pas en soi exigible et qu'il faut juger seulement « au résultat ».

e) Retour au principe de la collégialité.

Le principe objectif relativement à l'interprétation-application des critères pourrait donc en fin de compte s'énoncer ainsi :

Tout critère d'évaluation, pourvu qu'il soit philosophiquement sensé, doit être tenu pour valable, mais à la condition absolue que se réfléchissent en lui les limitations les plus « contrariantes » qu'on pourrait lui opposer, qu'elles lui viennent d'une interprétation de lui-même ou de la prise en compte d'un autre critère.

Ce principe est le pendant immédiat du principe de la collégialité. En effet, ces lectures « contrariantes » sont la base même des échanges de points de vue entre correcteurs dans les commissions de baccalauréat. Si donc la notion de « critère » porte en elle le danger de l'univocité, cette univocité du côté du traitement de l'objet n'est que le reflet du monologue du côté du sujet. On ne peut donc espérer d'herméneutique correcte des critères (dans leur application, dont elle ne peut jamais être séparée) que sous la condition d'un dialogue collégial continué. Disons-le sans détour : nos réticences devant les réunions dédiées à un travail collégial d'évaluation de copies (au cours de la formation de nos collègues stagiaires, au moment du bac, ou sous la forme plus libre de séances de « formation continue » dans l'année) sont très compréhensibles (sentiment d'ennui, impossibilité de bannir absolument tout résidu de crainte d'une surveillance mutuelle, etc.), mais elles doivent absolument être dépassées. Ces réunions sont indispensables et devraient même être plus nombreuses. On ne peut compter que sur elles pour améliorer la fiabilité de la correction des candidats, c'est-à-dire de nos élèves, à l'examen, et donc la confiance que mérite notre enseignement en général.

On voudrait faire ici deux suggestions²³.

1) Que les discussions relatives à l'évaluation ne portent pas sur la définition de « critères » posés *in abstracto*, mais, directement, sur des copies réelles et singulières, cela a été un énorme progrès sur lequel on ne doit pas revenir. Mais ce mode de travail a peut-être montré sa limite. Comme on l'a vu, si les critères existent et ne font guère débat, en revanche les *principes de leur bon usage* ne sont peut-être pas encore assez précisément pris comme

²³ Fondées sur l'essai qui en a été fait à l'occasion de séances de formation de nos collègues stagiaires et de commissions de baccalauréat.

objet de réflexion. Inviter seulement à la « pondération » des critères et l'éprouver sur quelques copies-tests n'est sans doute pas suffisant, si l'on en juge par la persistance de certaines différences d'appréciation trop importantes qu'il arrive de rencontrer d'un correcteur à un autre. Remonter à des principes qui commandent à l'usage des critères, prendre l'exemple de quelques-uns au moins de ces critères pour suggérer ce que peut impliquer leur interprétation-application selon ces principes, c'est peut-être cela qui manque encore le plus. Il faudrait donc le faire, même rapidement, *avant* de se plonger dans les copies pour entamer les discussions qui prendront appui sur elles : cela semble, comme on peut s'y attendre, favoriser une plus grande convergence entre correcteurs. Bien entendu, la formulation des « principes » proposée ici reste contingente. Bien d'autres formulations sont possibles. La suggestion se résume donc à ceci : il faut rappeler constamment tous les dangers d'une certaine interprétation immédiate des « critères » dont il est très difficile de se défaire complètement et définitivement ; et dans cette intention, on ne peut pas éviter d'énoncer des principes – subjectifs et objectifs – relatifs à l'usage de ces « critères » qui tranchent suffisamment pour pouvoir aider à surmonter réellement cette interprétation trompeuse et dangereuse.

2) La fréquentation et la bonne marche des réunions consacrées à l'évaluation supposent que la crainte d'une surveillance réciproque soit le plus complètement possible écartée. Certes, on ne peut pas éviter l'épreuve de vérité que constitue la notation à l'aveugle *précédant* la discussion. Mais faut-il commencer par là ? Pourquoi ne pas, dans un premier temps, commencer par la discussion sur quelques copies, pour les noter ensuite à main levée ?

4) La notation.

a) L'échelle des notes.

Inutile de s'arrêter longtemps sur l'utilisation de l'échelle des notes. Peu à peu s'est dégagée au cours de ces dernières années l'idée, à laquelle on ne voit pas ce qui pourrait être objecté, qu'elle devait se caler précisément sur les seuils de l'examen (candidat refusé, convoqué au contrôle, reçu, reçu avec telle mention, etc.). Ce qui, en résumé, donne aux notes la signification suivante :

= ou < 7 : notes réservées aux copies franchement insuffisantes (dont = ou < 5 : notes réservées aux « non-copies », aux copies qui sont sans aucun rapport avec les normes de l'examen).

8 ou 9 : copies insuffisantes, mais qui justifient un contrôle oral.

10 ou 11 : copies qui sont tout juste moyennes.

12 ou 13 : copies qui témoignent de certaines qualités, qui permettent de les dire assez bonnes.

14 ou 15 : bonnes copies.

16 ou 17 : très bonnes copies (dont = ou > 18 : copies excellentes).

b) Signification de la note. Le « travail » philosophique.

Comprendre la signification de la note est une tout autre affaire. Certes, la note schématise une valeur. Mais comment cette valeur s'évalue-t-elle ? On peut prendre la question par le bout le plus simple en se demandant ce que signifie le seuil de 10, index d'une valeur « tout juste moyenne ».

Là encore, considérer les choses seulement *a parte objecti* ne permet pas de s'y retrouver, mais conduit au contraire à une contradiction apparemment insoluble. L'objet, ici, apparaît en effet sous une forme double, à la fois comme ce qu'il est et comme ce qu'il doit être : il est déterminé par une confrontation entre le fait et la norme. On ne pourra donc, au choix, qu'ajuster la norme au fait, ou le fait à la norme, d'une manière extérieure et arbitraire dans les deux cas. Dans le premier cas, on attribuera la note de 10 à une copie qui sera censée se situer à la moyenne statistique, dans une totale indifférence à sa valeur propre. Dans l'autre cas, on attribuera la note de 10 à une copie qu'on jugera, au contraire, moyenne quant à sa valeur, mais par rapport à une norme qu'on aura posée sans du tout se soucier de ce que les élèves paraissent être effectivement en mesure de réaliser. L'absurdité est évidente des deux côtés. Du premier côté, une moyenne simplement redondante par rapport à la réalité empirique des copies resterait la même que l'enseignement dispensé soit bon ou mauvais, que les élèves travaillent ou ne travaillent pas. À l'opposé, une moyenne purement idéalisante ne varierait pas seulement en fonction des performances de l'enseignement et du travail des élèves, mais surtout en fonction d'un idéal posé pour lui-même et sans souci de la possibilité qu'il soit atteint dans la réalité. Au lieu de chercher ce qu'il y a dans la copie qu'on lit, on ne chercherait dans un cas que ce qui est dans toutes les autres, pour permettre la comparaison, dans l'autre cas que ce qui n'est pas dans cette copie²⁴, en mesurant son écart par rapport à un idéal de perfection supposé. Tel est le paradoxe : une perspective purement objectiviste sur une copie consiste toujours à ne pas entrer en rapport avec ce qui est effectivement dedans.

Impossible de s'en sortir sans supposer que le pôle subjectif et réfléchissant du jugement est, ici encore, une médiation nécessaire vers la singularité véritable de l'« objet ». Pour savoir ce qu'on doit noter quand on note, il faut donc se demander *qui doit noter* quand il note, ou (cela revient au même) *comment il doit noter* quand il note. On ne manquera pas d'y retrouver la perspective d'un sens commun ou « collégial ».

Or, il est facile d'indiquer comment le jugement cherche à se réfléchir lui-même dans une copie et, par suite, ce qu'il cherche à réfléchir en lui-même d'une copie pour l'apprécier. Ce que nous cherchons de cette façon dans une copie, c'est toujours la manière dont elle témoigne d'un certain travail, qu'il faut entendre non seulement comme un effort scolaire, mais aussi comme un véritable travail philosophique sur soi-même. Ce que disent les correcteurs dans les réunions est à cet égard éclairant : une formule qui revient très souvent est qu'une copie convenable (donc = ou > 12 d'après l'échelle proposée ci-dessus) est celle que le candidat n'aurait certainement pas pu écrire en début d'année, avant d'avoir « fait de la philosophie »²⁵. On pourra donc admettre qu'une copie qui mérite 10 est celle qui témoigne

²⁴ C'est la définition du mépris dans l'*Éthique* de Spinoza (Vème définition à la fin de la IIIème Partie).

²⁵ On pourrait poursuivre : 10 ou 11 signifie qu'il y a une certaine trace de ce travail, mais qu'elle est encore bien équivoque. 8 ou 9 que cette trace cesse d'être convaincante. 7 et en-dessous qu'elle cesse d'être présente. Inversement, 14 ou 15 signifient que la marque de ce travail se renforce franchement, 16 et plus qu'elle commence même à avoir de l'éclat.

d'un travail tout juste moyen partant d'un naturel moyen²⁶. On voit que les deux points de vue descriptif et normatif sont ici réellement médiatisés l'un par l'autre, au lieu de faire l'objet de petits accommodements et de transactions arbitraires. En effet, d'un côté, c'est par rapport à des élèves réels que peut s'apprécier ce qu'on doit considérer comme « un travail moyen partant d'un naturel moyen ». Mais d'un autre côté, cette manière de déterminer quelles copies méritent la note de 10 ne consiste pas à l'appliquer de telle façon que celles qui l'obtiennent se retrouvent aussi à la moyenne de l'échantillon : cette moyenne statistique sera au contraire plus ou moins élevée selon l'efficacité du travail philosophique qu'auront pu effectuer ensemble élèves et professeurs.

Le texte mis en ligne par la Régionale de Caen contient à la fin une proposition d'échelle de notation. On a déjà observé qu'elle était seulement indicative et ne pouvait pas aboutir à une sorte de convention ou de déclaration. Mais un trait remarquable de cette « proposition » est que les critères d'évaluation y sont d'abord présentés sous la forme de disjonctions : on penche plutôt vers telle fourchette de notes (par exemple : 7 à 9, 10-11, 11-12, etc.) quand on trouve dans la copie « (ceci) OU (cela) » (« OU » étant écrit en majuscules). Ces disjonctions sont éventuellement complétées, de chaque côté, par des conjonctions. Elles peuvent aussi se muer elles-mêmes en conjonctions pour distinguer les copies les meilleures (ce sont justement celles qui comportent à la fois « [ceci] ET [cela] »). En se reportant au texte des collègues de Caen, on peut faire deux remarques.

1) Cette présentation alternative invite d'emblée à multiplier les points de vue sur une copie, tout en échappant au double piège de la notation « analytico-cumulative » et de la notation « synthétique ».

2) Sous une forme ou sous une autre, ce qu'elle invite à valoriser est toujours une forme de travail. Il semble que la distinction principale (ce n'est pas la seule) qui fonde les disjonctions est celle qui permet de différencier le travail concret effectué sur le sujet, qui commence avec sa prise en compte effective, de l'investissement dans son traitement (qui peut rester maladroit) du « métier » acquis dans l'année (capacité d'analyser des concepts, possibilité de faire appel à une culture philosophique, etc.). Rien ne paraît plus nécessaire que cette invitation à valoriser l'expérience et la culture philosophiques résultant du travail de l'année, quand sa marque est indéniable. Cela permettrait au moins d'éviter les erreurs de notation de toutes les plus injustes ou les moins acceptables. En effet, lorsqu'on reconnaît dans une copie la marque évidente d'un cours qui a été parfaitement assimilé, il arrive qu'on finisse par ne plus voir que la question a été en même temps bien plus sérieusement prise en charge et bien plus correctement traitée qu'on ne le croit. Que dire à un élève de L qui a non seulement compris les cours portant sur les questions épistémologiques, mais effectué en outre des lectures personnelles dans ce champ, et qui a assez bien traité, le jour du bac, avec force exemples précisément analysés, une question portant sur ce qui rend possible « la connaissance mathématique d'un objet d'expérience », et se récolte un 6 avec presque pour tout commentaire « Cours recraché » ? L'exemple n'est

²⁶ Le « naturel », bien entendu, est largement social et culturel dans sa détermination (l'Ecole y a donc aussi sa part). La distinction entre le « naturel » et le « travail sur soi » n'a rien de naturaliste.

pas unique. C'est peut-être cette « allergie » à la trace du travail de l'année qui doit être, dans le cadre de notre réflexion collégiale, combattue avec le plus de fermeté.

c) La différence de notation selon les séries.

D'une certaine façon (c'est-à-dire en faisant abstraction de beaucoup de choses !), on pourrait souhaiter que chacun soit toujours évalué par rapport à lui-même, son effort étant mesuré à sa singularité. Mais, outre qu'il faudrait supposer pour cela une omniscience de l'évaluateur et une totale transparence du malheureux évalué, aucune École ne pourrait se contenter d'une telle façon de procéder. L'existence de séries distinctes et séparées (générales, technologiques, professionnelles) montre que, sans être méconnues, les singularités individuelles doivent être réparties tôt ou tard en fonction de la construction de particularités.

La question de savoir si l'évaluation devrait être la même dans toutes ces séries peut être facilement tranchée. La notion d'un « travail moyen partant d'un naturel moyen » ne peut pas s'interpréter de la même manière dans chacune des voies de la scolarité. Même si sa mesure n'est pas quantitative, le travail philosophique ne peut pas être le même quand les horaires, les programmes et le rythme des devoirs diffèrent. Et l'égalité du bon sens ou de la raison n'empêche pas que, d'une voie à une autre, on ait affaire à des élèves qui ne témoignent pas, en moyenne, des mêmes capacités. On ne peut même pas exclure qu'il soit nécessaire, dans certains cas, de noter différemment les élèves de séries différentes appartenant à une même voie²⁷.

Comprendre la légitimité de cette différence dans l'évaluation et la notation et l'assumer clairement est nécessaire pour justifier l'idée qu'on ne doit pas, en revanche, proposer aux élèves de séries différentes des exercices qui n'auraient pas la même signification. L'*idée* de la dissertation ou de l'explication de texte, réduite à son noyau, (prise en charge d'une question dans sa dimension problématique pour l'une, opération consistant à dégager du texte le problème qu'il soulève pour l'autre) peut valoir comme horizon pour tous les élèves. Mais l'*idéal* correspondant, outre qu'il doit être toujours relativisé (tout idéal a quelque chose de captieux), a évidemment besoin d'être ajusté à la mesure des possibilités moyennes des élèves de chaque cursus.

²⁷ Voici une expérience personnelle. J'ai eu à corriger au baccalauréat une année déjà très ancienne 200 copies de candidats de séries C (2/3 des candidats) et E (1/3 des candidats) mêlés. Tous relevaient de la voie générale. Officiellement, la différence passait seulement entre les mathématiques (série C) et les sciences de l'ingénieur (série E). Au terme de ma correction (la correction était plus sévère que maintenant à l'époque, en particulier dans le recours aux notes basses), je devais constater une moyenne de 10,5 en C et une de 5,5 en E ! Évidemment, j'ai repris sélectivement la notation des E de manière à relever très sensiblement leur moyenne. Il ne s'agissait pas du tout de l'aligner sur celle des C (on voyait suffisamment qu'ils avaient dans l'ensemble fort peu travaillé), mais il m'est apparu qu'il était à la fois injuste de « saquer » des candidats qui avaient manifestement si peu de moyens d'expression à l'écrit, et totalement vain de demander de travailler à des élèves si les trois ou quatre meilleurs parmi plus de soixante ne s'élevaient guère au-dessus de 10.