

La dissertation : consignes et transactions

Patrick Rayou, maître de conférences, chargé de mission à l'INRP,

Hélène Degoy, professeur de philosophie au lycée Paul Éluard à Saint-Denis (France)

DE L'IDÉAL À LA TRANSACTION

Les enseignants de philosophie, pour qui la dissertation constitue un lieu essentiel de pratique de réflexion personnelle cultivée et problématisée, sont généralement déçus par les devoirs des élèves. Ceux-ci se présentent en effet souvent comme des montages relevant de logiques hétérogènes : patchworks d'expérience vécue visant l'authenticité, de bouts de cours et de citations-références qu'ils font tenir ensemble par des plans préfabriqués répondant pourtant à toutes les lois formelles du genre. Faut-il y voir l'expression d'une mauvaise volonté ou d'un refus de travail de leur part? Connaissent-ils les normes à partir desquelles ils seront évalués? La recherche que nous avons menée tend à montrer que la source de leurs difficultés réside plutôt dans les incertitudes de leur socialisation au lycée et dans les solutions qu'ils adoptent pour y faire face (ne sacrifier à l'investissement scolaire que le strict nécessaire, ne pas déroger aux normes de leur groupe de pairs, préserver leur personne vécue comme authentique...)1. Cet article voudrait éclairer quelques aspects des transactions qui, selon nous, s'établissent entre élèves et enseignants à l'occasion de la dissertation et en font autre chose qu'un pur exercice intellectuel.

Pour mettre en évidence cette transaction, il a été proposé d'une part à un jury d'élèves, d'autre part à des professeurs volontaires, d'évaluer la même copie extraite d'un lot du bac STT de 1996 à Nantes. Le sujet traité était : " la conviction d'avoir raison fait-elle obstacle au dialogue? ". Cinquante élèves de séries TL, et soixante-quatre de STT, STI et STL ont annoté et évalué cinq de ces copies, dont la même que celle des enseignants, notée 8/20 au baccalauréat. L'expérience a eu lieu en 1998 au lycée Aragon d'une grande ville de banlieue de la région parisienne.

LES ÉLÈVES CORRECTEURS SUPERPROFS?

La consigne donnée était : " Annotez chaque copie (marge et annotation générale) sans essayer de jouer au prof, mais en essayant de partir de l'évaluation telle que vous la concevez; attribuez leur une note sur 20; proposez des critères pour une évaluation juste au bac. "

Le tableau ci-dessous présente les notes attribuées par les élèves des différentes séries :

Note sur	20
Correcteur bac	8
Élèves de TL 2	7

Élèves de TL 3	4,9
Tous élèves de TL	5,6
Élèves de STI 1	2,8
Élèves de STT	8,1
Élèves de STL	5,6
Tous élèves du technique	8,4

Les élèves de TL classent les copies dans le même ordre que le correcteur du bac, mais notent systématiquement plus bas : cinq points d'écart pour la meilleure copie et 2,4 de moins pour la copie qui nous intéresse.

Cette sévérité peut dans une certaine mesure être attribuée au manque de familiarité d'une copie de STT pour des élèves de TL. Mais ils avaient été avertis de la section concernée, de l'horaire du cours de philosophie, et dans ce lycée comprenant de nombreuses classes technologiques, ils ont parmi elles de nombreux camarades. Il faut donc plutôt expliquer cette sévérité par un " surmoi évaluateur " particulièrement intransigeant, ayant parfaitement intégré les critères auxquels doit satisfaire une dissertation, le caractère trop récent de ces connaissances et l'absence d'expérience de correction ne leur permettant pas de les relativiser : ils notent comme leurs enseignants noteraient au bac s'ils ne transigeaient pas.

DES CRITÈRES FÉTICHISÉS

De même quand il s'agit de mettre en œuvre leurs critiques à l'égard de l'évaluation au bac : les jeunes correcteurs reproduisent les façons d'évaluer dont ils ne peuvent se défaire. Leurs remarques sont d'autant plus acerbes qu'elles portent sur des aspects formels : orthographe, organisation des paragraphes, caractère visible du plan... Reviennent en leitmotiv des formules incantatoires dont on peut se demander si elles ne cachent pas de véritables incompréhensions fondamentales : par exemple " pas de problématique " en introduction, mais personne ne formule un critère explicite pour apprécier une problématique : il doit y avoir une problématique. Le reproche d'être hors de la philosophie est lui aussi très récurrent, sans qu'un critère sûr de reconnaissance du caractère philosophique soit proposé. Classique aussi le reproche de confondre argument et exemple, sans que la nature de l'argument soit jamais explicitée; ou de ne pas faire de transition, sans que le rôle des transitions soit défini. Mais le reproche le plus fréquent est celui du hors sujet, de façon quasi mécanique souvent, et parfois sans aucun discernement, ce qui manifeste bien à quel point les obsessions des lycéens correcteurs rejoignent les paniques des lycéens dissertateurs sur l'assurance de bien cerner un sujet.

Les lycéens correcteurs ressemblent donc beaucoup à leurs enseignants correcteurs, et ont la plus grande difficulté à inventer des critères plus objectifs d'évaluation.

À lire ces annotations, on a le sentiment qu'à eux tous, les élèves trouvent dans ces copies un échantillonnage de tout ce qui peut être reproché en philosophie : ce qui plutôt que de leur justesse d'appréciation, témoigne par projection de leurs propres insuffisances et de leur hantise à ne pas maîtriser ce dont ils savent si bien déceler les lacunes chez les autres.

Les annotations positives sont très rares, et elles n'amènent pas toujours leurs auteurs à creuser des écarts de notes avec les copies aux défauts incriminés, soit que ces défauts recouvrent et annulent l'effet des qualités parfois décelées, soit que les élèves correcteurs, à l'instar de leurs enseignants en jurys de bac, se laissent emporter par un pessimisme ambiant du genre : " tout fout le camp, il n'y a plus de dissertation de philo... ".

À défaut d'être appropriés sous forme d'exigences intellectuelles, les consignes sont donc parfaitement connues.

LA LOGIQUE DES PAIRS

Les élèves du technique évaluent de manière sensiblement différente que ceux de TL : ils sont en général beaucoup moins sévères, et également moins sévères que le correcteur du bac, quoique assez proches de celui-ci : 0,4 de plus à la copie en question. Ils montent plus haut et descendent moins bas. On peut penser que l'étendue plus étroite de leurs connaissances en matière de culture philosophique (auteurs et contenus de cours) leur fait apprécier plus positivement la présence de références qu'ils ne connaissent pas, et que leur maîtrise incertaine de la méthode en dissertation les rend moins critiques à cet égard; de même on ne trouve pas l'indignation des TL sur les problèmes de forme, orthographe et correction de langue. Il y a donc une plus grande proximité entre pairs qui annule l'effet de distance qu'il pouvait y avoir entre TL et STT.

Mais, entre les séries techniques, des différences significatives apparaissent. Les plus enthousiastes sont naturellement ceux qui sont le plus en difficulté à l'écrit en général (et pas seulement en dissertation) : ceux de STI, avec qui la relation est moins de parité qu'avec les STT. A cette copie permettant d'accéder tout juste à l'oral en STT et notée à cinq en STL, les STI accordent une large mention AB. L'absence de références à des copies meilleures relativise évidemment l'exercice, mais l'effet de filière joue ici au maximum, ainsi que la dévalorisation qui affecte les élèves des séries STI à leurs propres yeux. Connaissant mieux les difficultés surmontées ils font aussi beaucoup de compliments, et souvent sur des qualités inverses aux défauts objectés par les précédents : " beaucoup d'informations et de connaissances, visibilité du travail, bonne présentation et structuration, sujet compris et réflexion pertinente ".

Les STT sont ceux qui ont évalué comme le correcteur du bac : on peut donc penser qu'ils connaissent de façon réaliste la manière dont ils sont attendus au bac et qu'ils s'y conforment dans leurs propres critères. Leurs appréciations sont plus nuancées, ils sont plus attentifs aux qualités et aux défauts qui peuvent se côtoyer dans un même devoir.

Les STL sont ceux qui ont été les plus sévères, sans doute parce que ce sont les élèves les plus en réussite dans leur filière, et qu'ils maîtrisent mieux la méthode de la dissertation. On peut cependant remarquer leur valorisation fréquente du cours et des connaissances, le peu d'importance accordée aux problèmes de langue (avec lesquels ils ont eux aussi maille à partir) ainsi que l'absence totale du critère nommé par les TL " philosophique " : ces élèves ne doutent jamais de la nature philosophique des devoirs en question.

Une copie qui ne mérite pas la moyenne pour des TL mérite une mention quasi unanimement pour des STL, de même que ce qui permet d'avoir une mention en STI, ne permet que d'aller à l'oral pour des STT et ne mérite que cinq pour des STL ou des TL. L'effet filière joue donc de manière significative sur l'évaluation, les qualités valorisées étant indéniablement celles qui leur paraissent les plus accessibles.

Dans toutes les séries, les élèves connaissent donc fort bien les normes que leurs enseignants utilisent pour les évaluer, et lorsqu'on leur propose de se dégager de celles-ci, alors même qu'ils les incriminent, ils ne peuvent rien proposer d'autre : les critères d'évaluation sont ainsi étroitement partagés et, faute de structurer leurs devoirs ou d'engendrer une dynamique de travail, ces normes les hantent comme un idéal impossible. Pourtant s'il s'agit d'évaluer des pairs, la communauté d'expérience permet de tempérer la sévérité des principes, et à la justesse mathématique de la correction se substitue alors un souci de justice plus réaliste.

DES EXPERTISES

Les enseignants sont, de même, 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 meuvent². Du strict point de vue de la moyenne, les dix-sept évaluations donnent une note de 8,11 sur 20, soit sensiblement la même que celle obtenue par la copie au baccalauréat. L'amplitude des notes est cependant importante (de 4 sur 20 à 11 sur 20), par ailleurs, cinq correcteurs décident de mettre une note égale ou supérieure à 10, alors que six d'entre eux sont plus sévères que le correcteur " réel " en notant au-dessous de 8.

Note sur	20
Correcteurs n° 15	4
Correcteurs n° 2 et 4	6
Correcteur n° 1	7
Correcteurs n° 5 et 12	7
Correcteurs n° 6, 8, 9,10 et 13 8	

Correcteur n° 3	9
Correcteurs n° 7, 14 et 16	10
Correcteurs n° 11 et 17	11
Moyenne	8,11

Les expertises sont cependant très proches si l'on considère chaque attente prise à part. L'évaluation et la notation finales se justifient alors par l'ensemble des éléments écartés et retenus.

Concernant les carences relatives à la problématisation, les jugements convergent largement (" La problématique reste vague "; " Cette copie ne s'intéresse que formellement et superficiellement à la question, elle ne l'analyse pas, ne la comprend pas et n'y répond pas "; " L'introduction ne pose aucun problème, il n'y a pas d'interrogation "; " Le mouvement de réflexion se déclenche mécaniquement par un rapprochement entre raison et dialogue et délaisse complètement les autres termes du sujet (la conviction, l'obstacle) ". Le sujet n'est pas compris (" la conviction d'avoir raison " devient " la raison ")).

Il est alors assez facile de justifier une note qui ne peut atteindre la moyenne (on ne peut sanctionner " positivement " un travail purement virtuel dans la mesure où il n'est jamais fait référence au sujet); " Cette copie ne mérite pas la moyenne. Je ne peux pas laisser passer un devoir qui omet à ce point dans l'introduction ce qui me semble un des " fondamentaux " des compétences philosophiques, la position du caractère problématique de la question posée, même seulement ébauchée, même maladroite ").

Les critiques relatives à la forme de la copie ne sont pas moins vives : " Déductions incohérentes "; " Le développement procède plutôt par association d'idées, voire de mots et ne se construit pas sur une argumentation, mais par une succession de dérives. [...] On voit fonctionner à vide une rhétorique sans objet "; " Il y a beaucoup à redire sur l'aspect formel de cette copie, dont l'expression est par endroits catastrophique, qui est très mal construite, non-dialectique, résolument thétique, qui s'éloigne à de nombreuses reprises du sujet, qui s'avère incapable d'adopter une démarche rigoureuse, passant d'une référence à l'autre, sans lien logique, ni analyse et qui s'appuie sur l'opinion. ".

Enfin, l'utilisation des connaissances paraît, elle aussi, défailante : " Les références, certes nombreuses, sont mal (ou pas du tout) développées "; " Des défauts importants concernant l'utilisation non pertinente des connaissances "; " Des références superficielles, juxtaposées et souvent peu pertinentes "; " On n'a pas sanctionné les références inappropriées et mal utilisées (Descartes et le cogito, Marx, St Augustin, Kant...) ".

DES COUPS DE POUCE

Cependant, malgré ces critiques très convergentes, les correcteurs en viennent pour la plupart à proposer des notes supérieures à celles qu'ils mettraient s'ils ne se référaient qu'aux critères

académiques qui régissent l'exercice. Ils le font au nom de raisons qui dépassent largement le cadre des devoirs, et engagent pour cela des valeurs qui relèvent d'une vision de la formation, de la bonne conduite des élèves, d'impératifs de justice ou de considérations corporatistes.

Plusieurs correcteurs en viennent à valoriser tel ou tel aspect de la copie qui aborde le problème ou qui témoigne de qualités philosophiques qui ne demandent qu'à se développer. (" La fin de l'avant-dernier paragraphe, montrant qu'une conviction qui refuse l'épreuve du dialogue se reconnaît par là même infondée, me semble témoigner d'une réelle capacité de réflexion pour rapporter la question du sujet aux éléments (platoniciens en particulier) fournis par le cours "; " Le lien entre refus du dialogue et présence de l'opinion est relevé. Le dernier paragraphe semble être une tentative personnelle de réflexion, qui approche la contradiction entre égalité métaphysique des hommes et inégalités professionnelles "; " Un îlot positif à partir duquel on peut aller à la pêche "). Ce faisant, ils commettent une entorse à la règle qui considère la dissertation comme une totalité dont l'unité procède de la position correcte d'un problème bien identifié.

De nombreuses majorations de notes paraissent aussi provenir de la prise en compte de la conduite de l'élève pendant l'année, telle qu'on peut l'inférer de certains aspects de la copie. Les connaissances qu'elle comporte, bien qu'incomplètes ou peu pertinentes, peuvent en particulier apparaître comme la trace laissée par la fréquentation studieuse du cours (" On a visiblement affaire à quelqu'un qui a entendu de la philosophie et qui a essayé de comprendre ce qu'il entendait "; " Pourtant l'élève fait preuve de bonne volonté. Il (ou elle) cherche à structurer son devoir, à poser le problème (qu'il ne repère pas vraiment) et fait preuve de beaucoup de sérieux (comme en témoignent les nombreuses références), mais le résultat est beaucoup trop maladroit "; " Cet élève a fait l'effort d'apprendre deux ou trois choses et de tenter de les utiliser, même si ces connaissances sont souvent sans pertinence pour la question. [...]. On note plutôt une certaine bonne volonté que l'exercice lui-même "; " C'est la copie d'un élève qui a eu un cours de philosophie, qui en a retenu quelque chose, qui s'efforce de jouer le jeu et de réinvestir ses connaissances. Si l'on ne tient pas compte de ces éléments, on écrase la copie à moins de 7 sur 20 et l'on ne fait plus de différences entre les élèves ").

Le facteur décisif dans la valorisation de cette copie réside cependant dans les considérations en termes de justice auxquelles se livrent la majorité de ses correcteurs. Il leur paraît en effet impossible de ne pas tenir compte de ce qu'elle émane d'un élève de série technologique, a priori plus " faible " que les autres et ne bénéficiant pas de conditions satisfaisantes d'enseignement de la philosophie. (" Il faut bien tenir compte du contexte : faiblesse des élèves de STT "; " C'est tout d'abord parce qu'il s'agit de la prestation d'un élève de cette série que j'aurais pris cette décision (10 sur 20) "; " Sujet probablement pas très clair pour un élève, spécialement de STT. Il comporte trois éléments et la référence au dialogue est une sorte de cliché propre aux milieux intellectuels et très chargé de sens pour les profs de philosophie. [...]. Je pense que nous ne tolérerions pas cette tendance à tout verser sur le papier en vrac en TES ou TS "). Fondamentalement, la correction d'une copie, la notation lors d'un examen mettent en jeu bien plus qu'un élève et un professeur, elles créent le devoir moral de se

demander si l'on peut exiger d'une personne plus qu'on ne lui apporte soi-même. (" On se retrouve typiquement devant un sujet qui ne permet pas une bonne discrimination des candidats parce qu'il dérive subrepticement aux marges non délimitées d'un programme dont les contours sont flous. [...] On ne peut pas pénaliser l'élève pour des confusions qu'on ne lui a pas donné les moyens de lever "; " Avons-nous le droit de faire payer cash à un candidat des stratégies maladroites mais compréhensibles dans leur contexte et qui sont les conséquences du biais de notre propre enseignement? ").

La correction de cette copie a même fait apparaître (de la part d'un seul correcteur, il est vrai), un argument totalement pro domo justifiant l'indulgence de la notation par la volonté de montrer que la dissertation de philosophie ne pénalise pas et qu'il faut donc la maintenir... même si on n'y réussit pas. (" Devant les risques qui pèsent sur l'avenir de la dissertation [...], il convient, lorsque cela est possible, de valoriser certaines copies dont on pourrait, j'en suis conscient, critiquer les défauts. [...] C'est en ayant recours à une échelle de notes plus étendue que l'on pourra en effet, je pense, contrecarrer les soupçons d'élitisme qui pèsent sur nous, et par là même sur la nature et même la poursuite de notre enseignement ").

L'exercice de dissertation paraît caractérisable comme une situation dans laquelle le problème est entièrement dévolu à l'élève. Mais l'élève ne peut résoudre d'emblée n'importe quel problème, il faut donc que le maître lui en ménage qui soient à sa portée et crée, pour cela, des situations didactiques³. Pour des raisons qui tiennent en grande partie à l'histoire de leur discipline et à celle du second degré, les professeurs de philosophie se posent peu la question de savoir ce qu'il est possible de dévoluer aux élèves et comment le faire. Ceux-ci, bien que très intéressés par la démarche philosophique, se disent très souvent dépassés par les nombreuses exigences de l'écrit. Ils opèrent alors des montages composites qui ne correspondent pas " à ce qu'ils pensent ", mais sont surtout destinés à prouver qu'ils ont travaillé. Les enseignants de leur côté, bien obligés de donner des notes à partir de critères " impurs ", contribuent à façonner un exercice scolaire qui ne donne finalement satisfaction à personne.

(1) Cette recherche " copies doubles " a été effectuée dans le cadre de l'INRP entre 1988 et 2000.

(2) 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 de réunions d'harmonisation et les consignes de correction sur lesquelles elles débouchent. "

(3) Ce concept a été créé par Guy Brousseau, Théorie des situations didactiques. Textes rassemblés par N. Balachef, M. Cooper, R. Sutherland, V. Warfield, Grenoble, La Pensée sauvage.