

Cinéphilosophie en classe de terminale : analyse de travaux d'élèves sur le film "Unforgiven" de Clint Eastwood

Rémy David, professeur de philosophie à Nîmes

I) Objectifs et enjeux

Au-delà d'un travail inductif de philosophie sur un objet culturel populaire et quotidien Num="N pour la plupart des élèves", contribuant à la fois à une éducation au regard et à une activité philosophique en partant de situations ordinaires ou extraordinaires, le travail demandé aux élèves consistait à récapituler ce qu'ils avaient appris ou pensé pendant les heures de cours Num="N une dizaine en moyenne" consacrées à un travail de cinéphilosophie¹, afin de constituer une fiche synthétique qui pourrait contribuer à leurs révisions notionnelles. Il s'agissait de les aider à s'approprier l'analyse collective menée de manière diégétique, afin de reconfigurer leur approche de façon transversale, synthétique et personnelle.

Le travail vise à dégager ce qu'ils ont réellement effectué face à cet exercice. Les copies ont été relues non pour évaluer leur niveau, mais pour objectiver ce qui est produit en termes de compétences. C'est plutôt le travail de l'enseignant qui est passé au crible, à travers ce que peuvent réaliser les élèves en fin de cycle d'apprentissage sur cet étrange objet qu'est la cinéphilosophie. L'enjeu est de pouvoir rendre visible, au-delà de l'impression d'ensemble qui ressort toujours de la correction, ce qui s'est réalisé dans le détail, les compétences qui ont émergé - ou pas - et de pouvoir le réfléchir, voire le partager, avec d'autres enseignants plus critiques. Comme il s'agit d'un travail expérimental, c'est l'occasion d'un retour sur ce que cette expérimentation dans des classes ordinaires peut produire. Il s'agit de répondre à la question : quelle puissance de philosopher constitue cette approche de cinéphilosophie ? Les élèves philosophent-ils mieux, ou davantage, avec ce type d'écrit qu'avec un exercice académique ?

II) Échantillonnage et participation

Trois classes ont été concernées, en avril 2014. Toutes avaient déjà réalisé cet exercice une première fois, en janvier 2014, sur un autre film du même réalisateur (The bridges of Madison County), et avaient été évaluées. Il s'agissait d'une seconde évaluation, qui rejouait les mêmes questions. Chaque classe avait bénéficié d'une dizaine d'heures de cours sur le film, ce qui correspond à près de trois semaines de cours (en filière scientifique). A la suite de quoi, il leur fut demandé, individuellement (le premier travail avait été réalisé en groupes de trois, afin de produire, pendant deux heures de "cours" (pour de ne pas externaliser ce travail) une fiche de révision en répondant aux questions posées. Ceux qui n'avaient pas terminé purent terminer à domicile, mais le travail engagé visait à garantir que le travail soit rendu. Ce ne fut que très partiellement réussi, car un trop grand nombre d'élèves se sont autorisés à ne pas le rendre : 16 copies rendues en TS 2 sur 34 élèves ; en TS 3, 26 sur 34 élèves ; en TS 4, 18 sur 34 élèves ; soit au total, 60 sur 101 élèves.

III) Le questionnaire des élèves

1) Quels questionnements et réflexions tirer du travail sur ce film ?

Cette question vise à demander aux élèves de mobiliser leur analyse de détail ou de la globalité du film de manière transversale, sans se soucier du programme. L'enjeu est de voir comment ils s'approprient les questionnements ou l'analyse qui peuvent être menés, en se détachant du cours (qui suivait la trame narrative), pour construire leur propre synthèse, sélectionnant ce qui leur semble pertinent ou le plus saillant. L'approche diachronique est délaissée au profit d'une approche thématique (conceptuelle ou problématique).

Certains élèves ont vraiment centré leur réponse sur le questionnement, soit pour se contenter d'une simple question par "thématique", soit pour déployer un véritable questionnement problématisant. D'autres ont fait oeuvre de réflexion, ou d'analyse, dans laquelle la discussion de réponses à des questions implicites était dominante. Chaque style de réponse était autorisé et valorisé, du moment qu'une véritable prise en charge de la question était menée.

2) Quelles notions du programme aborde-t-il, et comment ?

Cette question visait à permettre aux élèves de revenir aux notions du programme afin d'alimenter la construction de fiches de révisions. Ils pouvaient reporter dans leurs fiches de révision ces réflexions, et s'y référer pour citer le film dans leurs copies. Il s'agissait de montrer que le film intégrait l'objectif de traiter le programme et préparer l'examen.

Les élèves allaient-ils pouvoir se rassurer sur l'"utilité" de cette approche ? Allaient-ils pouvoir construire des connaissances valorisables en situation d'examen ? Cette question n'allait-elle pas être redondante avec la première ? Quels choix de traitement les élèves allaient-ils opérer entre ces deux premières questions ?

3) En quoi cette approche par l'analyse d'un film est-elle formative ?

Cette question visait à introduire une réflexion non plus sur l'objet (l'oeuvre, le film), mais sur le dispositif formatif lui-même. Quelle réflexion allaient-ils construire sur cet exercice hors norme, dont j'avais clairement énoncé qu'il était pour moi une première, une expérience que nous menions ensemble ? Allaient-ils notamment prendre conscience de l'enjeu d'une formation au regard de ce qui se jouait au sein d'une telle approche ?

Afin de ne pas tronquer leur réponse dans cette deuxième occurrence de l'exercice, je m'étais bien gardé de leur donner l'enjeu que j'y accordais, bien conscient de procéder par là à une pédagogie de l'implicite. Je voulais toutefois mesurer ce dont ils prenaient conscience à travers l'activité qu'ils exerçaient. Les réponses à cette deuxième occurrence (de la fiche) allaient-elles sensiblement s'enrichir par rapport à leur premier travail, pour lequel elles s'étaient avérées globalement décevantes ?

4) Avez-vous apprécié ce film, et pourquoi ?

Cette question sur leur appréciation du film est une question que j'avais pratiquée il y a une dizaine d'année, lorsque je travaillais les films dans leur globalité. J'y avais renoncé en proposant une démarche analytique qui suspendait l'appréciation en reportant la narration globale. Ainsi, l'appréciation finale était reléguée en fin de processus, et n'était le plus souvent qu'exprimée à l'oral. En passant à une production écrite, il me semblait pouvoir les inviter à prendre conscience que leur appréciation initiale avait été modifiée par le travail d'analyse et de problématisation mené. La réponse est l'occasion pour moi, lecteur, d'en prendre conscience, mais surtout de mesurer dans quelle proportion ils ont été amenés à modifier leur regard, à nuancer leurs jugements. Cette réponse peut à ce titre s'avérer redondante avec la précédente, mais elle la désaxe en ce sens qu'elle ne s'inscrit plus dans un horizon formatif, puisqu'elle se centre sur leur appropriation, leur jugement de goût. Elle vise donc à les former à un jugement personnel d'oeuvre, éclairé par un travail intellectuel préalable, dans l'espoir que des transferts puissent s'opérer avec d'autres oeuvres, voire avec la vie et la culture quotidienne.

5) Analyser deux personnages au choix - Quelle fonction ont-ils, narrativement et philosophiquement ?

Cette question n'a été traitée que par deux classes sur trois (TS 2 et TS 4). L'analyse cherche à discriminer les récits ou descriptions de personnage, les tentatives d'analyse insuffisantes ou non pertinentes, et les analyses pertinentes. Toutefois, il faut signaler que cet exercice n'avait pas été préparé par un précédent devoir, et que nous n'avions pas proposé dans l'analyse du film un tel éclairage. C'est le travail d'analyse mené en classe de seconde qui m'a invité à systématiser cette question, néanmoins préparé par l'analyse du film lui-même, afin de voir comment ils s'en sortaient, et si cette approche centrée sur des figures identificatoires donnait lieu à une réflexion originale ou complémentaire de celle des questionnements et des notions.

IV) Analyse des réponses

Question 1 (Quels questionnement et réflexions retirer du travail sur ce film ?)

| | TS 2 | TS 3 | TS 4 | Total |
|---|------|------|------|-------|
| | /16 | /26 | /18 | /60 |
| Description et récit dominants | 5 | 7 | 3 | 15 |
| Réflexion menée pertinemment | 7 | 11 | 1 | 31 |
| Questions sans questionnement | | | 1 | 1 |
| Questionnement mené pertinemment | 10 | 10 | 15 | 35 |
| Discours d'emprunt sans rapport au film | | | 1 | 1 |
| Réponse d'emprunt, partagée | | 5 | | 5 |
| Non réponse | 1 | | 1 | 2 |

Réponse plus pertinente que
les notions du programme (Question 2) 5 9 7 21

La première question a donné lieu à des analyses beaucoup plus développées et pertinentes que la deuxième, directement centrée sur les notions au programme. Certaines copies traitent de notions du programme de manière beaucoup plus pertinente que dans la deuxième question. Certaines réponses conjuguent le questionnement et la réflexion, mais majoritairement, certaines sont nettement plus questionnantes, et d'autres nettement plus réflexives ou analytiques. Aussi le nombre de réponses aux deux questions ne peut-il être additionné, mais globalement il donnent un ordre d'idée du volume de réponses pertinentes sur l'ensemble des copies.

Une bonne moitié des élèves semblent parvenir à philosopher à partir d'une analyse préalable menée en cours, mais en devant plus ou moins la transposer, puisque délaissant la perspective diachronique pour une approche thématique transversale. Cette réponse fournit donc un élément de réponse encourageant pour l'analyse de ce que peuvent faire les élèves. Toutefois, on pourrait se demander pourquoi une proportion bien plus importante ne sort pas son épingle du jeu de cet exercice préparé à plus d'un titre (analyse menée en cours, et deuxième écrit de ce type) ; en outre, le nombre de copies non rendues en TS 2 et TS 4 doit nous rappeler que seuls les élèves les plus à l'aise avec l'exercice, autrement dit étant capable de s'appropriier l'analyse menée en cours, et susceptible d'y prêter du sens, ont investi "sérieusement" l'exercice scolaire (le taux de réponse est de 60 %!). Le fait que cet exercice ait été individuel a certainement constitué un obstacle, qui fut accru par le retard accumulé dans la correction de copies (avec plus de 270 élèves, le retard devient difficile à rattraper), et la dilution des rendus dans les différentes classes qui permet à un grand nombre d'élèves de passer au travers des mailles du filet.

On pourra certainement améliorer à l'avenir et le nombre de copies rendues, et l'appropriation qui aura été effectuée de l'exercice, c'est-à-dire le nombre de réponses pertinentes, en intégrant plus tôt dans l'année cette perspective d'écriture philosophique alternative aux exercices du baccalauréat.

En TS 3 (26 copies), j'ai pu effectuer un relevé des concepts et thèmes traités dans la première question, ainsi que le nombre de concepts abordés. En les comparant aux notions du programme traitées, cela donne une idée du décalage entre une approche transversale et complexe, et une approche dont les entrées sont fixées.

Échantillonnage des concepts abordés en TS 3 : 26 copies

| | Réflexion | Problématisation | Analyse | Évocation description | Seulement nommé | Discours d'emprunt internet | site |
|-----------|-----------|------------------|---------|--------------------------|--------------------|-----------------------------------|------|
| Pardon | 5 | 6 | 4 | 6 | | 5 | |
| Vengeance | 2 | 2 | 1 | 3 | | 5 | |
| Violence | 3 | 1 | | 2 | 1 | | |

| | | | | | | |
|--------------------------------|---|---|---|---|---|---|
| Paix (# violence) | 1 | | | 1 | | |
| État de nature (Wilderness) | 3 | | | | | |
| Tuer et rapport à la mort | 5 | | | 1 | | 1 |
| Rédemption | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | |
| Expiation | | 1 | | | | |
| Pouvoir (abus de) | 2 | 1 | | 5 | | 5 |
| Justice / injustice | 9 | 7 | 5 | 7 | 1 | 5 |
| Amour | 2 | 3 | | 3 | 1 | 5 |
| Passé | 1 | 1 | | 2 | | |
| Devoir | 1 | 1 | | 1 | | |
| Morale | | | | | | 5 |
| Promesse | | | | 1 | | |
| Peur | | 1 | | 1 | | |
| Égalité hommes / femmes | 1 | | | 1 | | |
| Prostitution | | | | 1 | | |
| Identité | 7 | 2 | 1 | 4 | | |
| Mythe | 1 | 2 | 1 | | | |
| Autorité | 1 | | | | | |

Dans ce tableau, les trois premières colonnes correspondent à un réel travail philosophant. J'ai cru pertinent de distinguer :

- la **réflexion** , qui correspond globalement au travail effectué en cours, mêlant un questionnement circonscrit et la tentative de construire une réponse soucieuse du travail conceptuel ;
- la **problématisation**, qui fut une approche spécifique de certaines situations et concepts (par exemple le pardon, ou la rédemption), qui consiste en la construction rigoureuse d'un questionnement mettant en évidence les paradoxes des personnages ou de la situation ;
- l' **analyse**, qui consiste en une approche plus systématique et transversale, mettant en relation et en tension les différentes occurrences d'un enjeu conceptuel.

Toutefois, il s'agissait d'en tester la pertinence : d'une part la distinction me semble encore manquer de précision, notamment entre certaines réflexions qui tendent à devenir une analyse, ou des analyses qui se réduisent à des réflexions ; et d'autre part, je ne suis pas certain que ces distinctions soient véritablement opératoires, en ce sens qu'elles nous permettraient de comprendre quelque chose qui se joue dans la construction des réponses des élèves. En effet, tout d'abord certaines réponses offrent pour un concept, une approche problématique, pour d'autres une réflexion, et enfin

une analyse, donc les catégories ne sont pas exclusives, on ne peut donc les additionner. Elles nous renseignent toutefois sur la richesse et la complexité de l'approche par les élèves, ainsi que sur la spécificité de leur appropriation du cours ou du film, enfin sur la manière dont le cours oriente les modalités de leur réflexion. Par ailleurs, l'approche ouverte offre l'opportunité d'explorer des concepts très variables, et de disperser ainsi l'occurrence statistique en la distribuant sur plusieurs entrées qu'une démarche plus suggestive (par exemple, expliquer en quoi le film invite à réfléchir et questionner les concepts de la liste suivante) eut davantage rassemblées. Aussi l'analyse devra-t-elle chercher à catégoriser, en rassemblant les différentes facettes d'un problème (ou d'une situation-problème) à analyser. Tout en rendant l'analyse complexe, cette approche ouverte rend compte de la variété de l'appropriation et de la richesse d'une perspective transversale de l'analyse, qui va déplacer le point de vue offert sur une notion en marquant l'évolution d'un personnage ou d'une tension dramatique.

Cette **catégorisation** n'est toutefois pas simple, car une même entrée conceptuelle peut renvoyer à plusieurs nébuleuses problématiques. Si l'on part du schème de la violence et de ses conséquences, il rassemble les entrées violence / paix, pardon / vengeance, rédemption / expiation, tuer et rapport à la mort, peur, devoir et morale, justice / injustice. Mais on peut également dessiner (à partir des copies) une autre configuration : celle qui lie la violence à l'état de nature conçu comme Wilderness, à la paix, au mythe de la conquête de l'Ouest (sauvage), à l'autorité, au pouvoir et à ses abus, au devoir et à la morale, à la justice / injustice. Y compris le rapport homme / femme envisagé suivant le biais de la prostitution comme rapport de domination / soumission renforcé du prisme moral ("s'adonner au vice de manière régulière" dit le shérif), peut être considéré comme participant de cette nébuleuse des rapports de pouvoir qui engagent une dimension politique et civilisationnelle. Tandis que la première configuration renvoie davantage à des dilemmes existentiels et moraux, même si des notions plus politiques apparaissent, mais dans une perspective annexe et subordonnée.

On rencontre une troisième nébuleuse problématique et réflexive, centrée autour des concepts d'identité, de rapport à son passé, du pouvoir de l'amour sur qui nous sommes, donc de la rédemption et de l'expiation, sur le fait d'être ou de devenir un tueur, auxquels s'ajoutent des entrées sur le devoir (et la morale), la promesse, la peur, et donc de manière connexe la vengeance et le pardon. Les notions morales et politiques sont réinscrites dans cette perspective autour d'un questionnement identitaire, qui suis-je ? Puis-je changer au point de devenir un autre, en quoi ce que j'ai accompli me définit-il ? Suis libre vis-à-vis de mon passé ? L'identité télescope ici le schème de la liberté, non pas au regard des autres (indépendance ou autonomie), mais vis-à-vis de soi-même (maîtrise de soi). Ce tableau très dispersé peut donc se rassembler en quelques axes problématiques fédérateurs de la réflexion et du questionnement². On y trouve donc une perspective identitaire articulée à des préoccupations éthiques, une perspective existentielle et morale, une perspective politique articulée à des préoccupations culturelles et sociales, où la question du collectif est première. Le propre de ces perspectives, qui peuvent mêler problématisation, réflexion et analyse, c'est qu'elle entrelacent ensemble des notions que le programme distingue dans un souci analytique, montrant que la réalité à penser est avant tout complexe, transverse, et ne se laisse pas réduire à des catégories abstraites.

Outre une évaluation comparative des performances des élèves au regard de ce qui leur est demandé, on pourrait comparer ces performances à leur matrice, à savoir le cours effectué (ou ses traces, puisque c'est de ces traces qu'ils sont partis pour répondre), afin d'examiner si les concepts où la problématisation domine (par exemple l'identité) ont fait l'objet d'une approche principalement problématisante par l'enseignant, ou si c'est l'effet de leur appropriation. De manière intuitive, à la lecture des copies, on constate que certaines d'entre elles se contentent de réagencer les éléments prélevés dans le cours qui semblent satisfaire à la question posée (souvent dans une vision relativement réduite lorsqu'on connaît le cours); d'autres s'engagent intellectuellement, en proposant outre des éléments tirés du cours, leur propre élaboration et un positionnement sur les questions débattues ou soulevées; d'autres poussent cet engagement intellectuel jusqu'à un positionnement éthique personnel vis-à-vis de ces questions (celle de l'amour peut-il nous faire devenir quelqu'un d'autre, la question du sort réservé aux femmes et aux prostituées en particulier dans ce monde grossier, celle d'un monde violent, et de l'ensemble des injustices que cela génère, et des réactions affectives, émotionnelles ou sociales pour y répondre - vengeance, pardon, rédemption, expiation, promesse - par exemple).

Nombre de concepts ou thèmes abordés par copies en TS 3 : 26 copies

| Nombre de concepts | Nombre de copies |
|--------------------|------------------|
| 1 | 0 |
| 2 | 1 |
| 3 | 2 |
| 4 | 5 |

| | |
|------------|---|
| 5 | 4 |
| 6 | 7 |
| 7 | 3 |
| 8 | 2 |
| 9 | 1 |
| 10 et plus | 0 |

Le total ne fait que 25. 16 copies soit les 3/5, considèrent que le film aborde entre 4 et 6 entrées de réflexion ou de questionnement, ce qui est globalement plus que pour la deuxième question, même si c'est à tempérer par les résultats par classe, puisque 9 copies de TS 3 considèrent que le film aborde 5 notions au programme (17 réponses considèrent qu'il y a entre 3 et 5 notions du programme mobilisées dans le film). 6 copies estiment que le film permet de réfléchir ou de questionner 7 entrées ou plus, mais il faudrait sans doute, pour affiner ces indices, les croiser avec les réponses pertinentes ou pas. Le nombre est-il gage de pertinence, ou au contraire souvent lié à son absence, comme ce sera le cas dans les réponses à la deuxième question. Enfin, quelques rares copies 3 se contentent d'un nombre très réduit d'entrées (2 ou 3). Ici encore, il faudrait pouvoir en éprouver la pertinence. Pourquoi s'arrêter à un aussi petit nombre ? Pourquoi ne pas multiplier à l'infini, ou chercher l'exhaustivité ? L'ouverture de la question devait nécessairement amener les élèves à se demander quelle sera la réponse la plus pertinente, ou à défaut la plus attendue ?

Question 2 (Quelles notions du programme aborde-t-il, et comment ?)

Distribution synthétique de la qualité du travail effectué dans les classes

| | TS 2 | TS 3 | TS 4 | Total |
|--|------|------|------|-------|
| Liste sans travail des notions | 4 | 5 | 2 | 11 |
| Ébauche descriptive de travail des notions | 6 | 12 | 6 | 24 |
| Travail d'analyse notionnelle effectué | 5 | 9 | 3 | 17 |
| Non réponse | | 1 | | 1 |

Le total ne présente que 53 réponses sur les 60 (manque de rigueur de l'enquêteur). Sur ce total de 53 réponses, la proportion de réponses pertinentes baisse très largement vis-à-vis de la première réponse : 17 réponses pertinentes, où une réflexion ou une analyse est menée, soit moins du tiers alors que dans la réponse précédente offrait plus de la moitié des réponses pertinentes (31 à 35). Près de la moitié des réponses (24) consistent à repérer dans le film, en racontant certaines situations, comment la notion du programme apparaît, intervient, ou bien est mise en jeu. Toutefois, cette entrée en matière descriptivo-narrative ne débouche pas sur un travail de réflexion, d'analyse ou de problématisation, comme dans des questions plus ouvertes. Fort de ce constat, on pourrait se demander pourquoi la mobilisation du film dans un traitement intellectuel plus académique, donc également plus utilitaire ou instrumental pour l'examen, semble nettement moins propice à mettre en oeuvre une réflexion philosophante qu'une approche plus transversale ?

Si l'on y ajoute les réponses factices, constituées d'une liste de notions, avec au mieux une phrase de mise en contexte, peut-on faire l'hypothèse qu'outre un évitement de la difficulté de penser, et le prétexte d'un sentiment de redondance (2), le fait d'entrer dans le cadre de catégories pré-établies (constituant le cadre du programme) inhibe l'autorisation à réfléchir plutôt qu'elle ne la favorise ? Au lieu de stimuler le questionnement, l'analyse intellectuelle et la réflexion, les catégories du programme, qui invitent à ne considérer les situations et les problèmes que sous un seul angle, ont un effet déflationniste sur l'activité intellectuelle. En ce sens, on constate à la lecture des copies et le relevé des notions, qu'il est somme toute difficile de classer, y compris lorsqu'on part du cadre du programme, car le raisonnement s'ouvre sur une notion, mais dérive très fréquemment vers une autre, soit pour simplement l'évoquer ou les relier entre elles (3), soit pour réfléchir plus particulièrement la notion d'arrivée. L'effet d'opacité des catégories est encore plus visible dans le relevé des concepts travaillés lors de la première réponse : la même scène, et le même questionnement, peuvent être abordés sous des angles très variables, se faisant ainsi l'écho multifacettes de la réflexion collective. A titre d'exemple, ce qui apparaîtra sous les notions de justice et de droit dans un registre politique (et moral) se déploiera dans un questionnement sur la violence, la vengeance, le pardon (comme problème), l'ordre et le droit et la loi, la justice et l'injustice, la question des victimes, le pouvoir (et ses abus), la question de la domination de la femme, ou du mépris des prostituées, de l'autorisation à s'exprimer dans un groupe social. Chaque élève attrape le problème par ce qui fait sens ou problème pour lui.

Nombre de notions du programme traitées par copie

| | TS 2 | TS 3 | TS 4 | Total |
|----------|------|------|------|-------|
| 1 | 3 | 2 | 2 | 7 |
| 2 | 2 | 4 | 2 | 8 |
| 3 | 4 | 6 | 6 | 16 |
| 4 | 1 | 2 | 2 | 5 |
| 5 | 1 | 9 | 2 | 12 |
| 6 | | 1 | | 1 |
| 7 | 1 | 1 | | 2 |
| 8 | | | | |
| 9 | | | | |
| 10 et +2 | | | 2 | 2 |

En reliant cette lecture quantitative au tableau suivant, on se rend compte que la plupart des notions ont semblé être abordées par les élèves. Néanmoins, les réponses qui exhibent le plus de notions sont les moins pertinentes, comme si le nombre venait masquer la qualité de l'analyse. Les réponses qui sont pertinentes traitent en général trois notions du programme, plus rarement deux ou cinq. En TS 3, les élèves hésitent moins à traiter un grand nombre de notions, de manière peut-être un peu moins fouillée et exhaustive, mais de manière pertinente toutefois (d'où le nombre important de réponses à 5 notions).

Quelles sont les notions abordées, selon quelle pertinence ?

| Notions | Analyse Évocation / description Seulement nommée | | | Définition sans rapport au film |
|------------------------|--|----|----|---------------------------------|
| La politique | 2 | 2 | 2 | 1 |
| La société et l'État | 5 | 7 | 4 | 2 en (1) |
| La liberté | 5 | 2 | 3 | (1) |
| La justice et le droit | 23 | 23 | 8 | 1 |
| La morale | 14 | 9 | 8 | |
| Le devoir | 3 | 9 | 3 | 1 |
| Le bonheur | 2 | 3 | 3 | 1 + (1) |
| La conscience | 2 | 12 | 5 | (1) |
| L'inconscient | 2 | 6 | 6 | (1) |
| Le désir | 2 | 5 | 3 | |
| Le sujet (identité) | 4 | 4 | | 1 |
| L'existence | | | | (1) |
| Autrui | 1 | 1 | 1 | |
| La culture | 2 | | | |
| L'histoire | 1 | 1 | | |
| Le travail | 1 | | | |
| La religion | | 1 | | |
| La raison | | | 1 | |
| La vérité | 1 | 3 | 3 | (1) |
| Le réel | | 1 | | |
| Le vivant | | | 1 | |
| L'esprit | | | 1 | |
| Total | 70 | 89 | 52 | 5 |

Il faudrait comparer avec les premières réponses, qui globalement sont beaucoup plus pertinentes, pour savoir si des notions sont traitées dans une approche transversale, car en général, les élèves ont évité la redondance, et n'ont pas abordé notionnellement ce qu'ils avaient abordé transversalement sans cadre programmatique, et de leur propre initiative (donnant leur coloration aux problèmes et réflexions que soulèvent le film). En TS 3, ce travail est possible, et on constate que la richesse sémantique et perspectiviste pour traiter des notions politiques et éthiques est réellement significative.

La notion d'inconscient donne lieu quasi systématiquement à un quiproquo, étant utilisée pour parler simplement d'oubli, sans faire intervenir de conception philosophique. L'oubli est alors relié avec le rapport à la boisson de Munny, et les illusions viriles du Kid.

L'éventail des notions analysées - et non seulement évoquées ou illustrées - est plus important que ce à quoi on eut pu s'attendre. Le film a donné à penser, y compris en des endroits insolites, et en ce sens l'effet de suggestion du programme de notions a eu un effet stimulant sur l'activité intellectuelle. Toutefois, on note bien sûr que les notions pertinentes se concentrent sur la justice, le droit et la morale, qui offrent des problèmes et des dilemmes tout à fait premiers dans le film.

Si l'on rapproche ce tableau du premier synthétique sur les réponses des trois classes, on constate que bien qu'un tiers de copies (17) ait répondu de manière philosophante à cette question, on a près de 70 réponses satisfaisantes sur des notions très variées (16 au total) ; tandis que la moitié ou presque (24) des réponses s'avère insuffisante philosophiquement, et que le nombre de notions évoquées est alors de 89. Les réponses qui se contentent de proposer une liste sans rien prendre en charge de la réflexion sur la notion sont au nombre de 11, et prétendent invoquer 52 notions, soit grosso modo 5 notions par copie. On constate également un décalage étonnant entre le nombre de réponses globalement pertinentes pour cette question (17), et le nombre de réponses pertinentes concernant certaines notions centrales, comme la justice et le droit (23). C'est le signe que certains éléments, notamment empruntés au cours, sont pertinemment mobilisés à propos de cette notion, mais que la réponse globale retombe ensuite dans la description sans questionnement ni réflexion.

Question 3 (En quoi cette approche par l'analyse d'un film est-elle formative ?)

Ce type de question totalement ouverte est relativement déconcertant pour les élèves qui cherchent toujours ce qui est attendu, et ce que l'on cherche à évaluer. Qu'une question puisse servir de régulateur à l'activité commune de l'enseignant et des élèves ne fait tout simplement absolument pas partie de leur culture, et leur semble de prime abord tellement improbable que c'en est incongru. Il s'agit donc là d'initier la construction d'une culture alternative de l'évaluation, non pas des performances des élèves pour pouvoir les classer, mais de ce qui s'est joué dans le temps de l'apprentissage pour pouvoir y remédier, pour leur permettre de s'approprier la démarche et le sens de ce qui se pratique en cours, et qui leur échappe lorsqu'ils se concentrent sur l'évaluation de leurs performances.

La question ouvrait donc tout aussi bien à une approche positive de ce qui s'était appris, à un examen de l'usage possible de cet exercice pour le Baccalauréat, qu'à une critique de ce qu'il peuvent y apprendre. Certaines réponses ont été nuancées, ou ont fait place à l'ambivalence de leur rapport formatif à cet objet, dont certains élèves craignent qu'il ne soit pas légitime pour préparer à l'examen, tandis que d'autres estiment que les films choisis manquent d'intérêt (intellectuel ou philosophique) ou que la démarche demeure trop régressive (sur les opinions et le ressenti) et au final trop démagogique, insuffisamment exigeante.

Les réponses sont, du fait de l'ouverture de la question, extrêmement dispersées ; elles sont également très diversement argumentées. Il se dégage toutefois certaines récurrences qui eussent été difficiles à anticiper sans le tableau qui suit.

Cet exercice est-il formateur ? TS 2 TS3 TS4 Total

| | | | | |
|---|----|----|----|----|
| Oui | 11 | 22 | 16 | 49 |
| Non | 1 | 1 | | 2 |
| Réponse indéterminée (ambivalence ou indécision) | 4 | 3 | 2 | 9 |

Je ne pense pas que la réponse soit démagogique ou flatteuse : le rapport entre les "oui" et les "non" est massif (25 pour 1) et laisse comprendre que dans l'ensemble, les élèves estiment qu'une telle démarche les forme, à un titre ou un autre. "Les forme", qu'est-ce à dire ? Quasiment aucun ne définit le concept, et ils se réfèrent tous implicitement à mon explicitation très terre à terre : est formateur ce qui ne vous laisse pas indemne, ce qui vous change, vous transforme, de telle sorte qu'il y a un avant et un après, que vous êtes devenu un petit peu autre, qu'une influence a opéré un processus qui s'est notamment soldé par une différenciation entre l'avant et l'après, et si possible dans le sens prévu. L'idée n'est donc pas de se demander si l'on a appris quelque chose, de considérer qu'apprendre c'est remplir un vase, mais que c'est une exigence de transformation, en surmontant et remplaçant des savoirs inadéquats, et en changeant de forme (intellectuelle, de configuration de pensées). On peut enfin remarquer la relative importance des réponses indécises, soient qui omettent de préciser "oui" ou "non", mais surtout dont l'argumentaire ne permet pas de décider clairement, soit au regard de l'ambivalence des arguments, soit parce que rien ne fait pencher la balance dans un sens ou dans l'autre.

C'est l'argumentaire qui importe dans ce type de question. En voici un aperçu thématique dans le tableau suivant. Toutefois, il est notable que les élèves ressentent et se représentent cet exercice comme éminemment formateur, et certainement bien plus que les exercices exigés à l'examen. Les réponses sont très massivement positives. Examinons pourquoi : quelles sont les raisons qu'en donnent les élèves, et qu'ils doivent se formuler à partir de leur pratique, et non piocher dans un argumentaire préexistant, fourni par leur enseignant ? Ainsi est-ce vraiment pour eux une manière de faire sens, et de montrer en creux quels types de questions ils se posent lorsqu'ils réfléchissent à leur formation ?

En quoi cette approche par un film est-elle formatrice en philosophie ? C'est formateur parce que :

Intérêt et implication

| | |
|--|----|
| C'est moins ennuyeux (ou plus ludique) | 7 |
| C'est davantage impliquant ; c'est plus intéressant (Cela nous force à expliquer avec nos mots, à étudier un grand nombre de notions par nous-mêmes) | 20 |
| Cela permet une meilleure compréhension (des concepts philosophiques) | 19 |
| L'approche inductive (est un biais formateur plus puissant que la déduction des cours) : aller du concret vers l'abstrait est plus accessible | 22 |
| Cela permet une identification (par l'analyse, ou l'identification à certains personnages, ou le renvoi à notre propre subjectivité) | 14 |

Le rapport au programme et à l'examen : au scolaire - Un rapport positif :

| | |
|--|----|
| Il y a un transfert au scolaire | 7 |
| Cela oblige à questionner, à conceptualiser | 5 |
| Cela balaie plusieurs notions du programme en un film (complexité et richesse analytique) | 7 |
| Cela rend la mémorisation (pour citer, pour illustrer) plus aisée | 8 |
| Il y a un usage dissertatif (évident) | 6 |
| Le film est très valorisé, au détriment du texte philosophique (jugé inaccessible) : démarche comparative de deux formes culturelles | 11 |
| Refaire un film déjà vu en seconde fait mieux comprendre le film | 2 |

- Un rapport critique :

| | |
|--|---|
| C'est inutile pour expliquer un texte | 2 |
| C'est difficile de disserter à partir d'un film étudié (perte de temps vis-à-vis du Bac) | 2 |
| C'est une approche trop superficielle des notions | 2 |
| Refaire un film déjà vu en seconde ne favorise pas l'envie d'apprendre | 1 |

Education réflexive au regard

| | |
|--|----|
| Cela offre une éducation au regard (on regarde les films différemment) | 9 |
| Cela permet une approche visuelle des notions | 16 |
| Cela offre une approche collective | 7 |
| Il y a un transfert à la vie quotidienne (càd aux films regardés dans le domaine privé) | 5 |
| Cela permet de regarder au-delà du film ce qu'il fait penser (philosophiquement) | 8 |
| Cela nous rend sensible au non-dit | 2 |
| Cela permet un recul | 1 |
| Cela permet de dégager les enjeux | 3 |
| Cela permet de comprendre le point de vue du réalisateur | 3 |
| Cela permet un travail de projection imaginaire (notamment la démarche par analyse fragmentée) | 2 |

Réponses inexploitable

| | |
|--------------------------------|---|
| Réponses non pertinentes | 3 |
| Non réponses ; pseudo-réponses | 5 |

Au titre de l'intérêt formateur d'une telle analyse, certains arguments ne sont évoqués que par un seul élève, mais me semblent mériter d'être évoqués, non pour leur représentativité, mais pour leur signification : ainsi l'analyse amène à se former à une perspective historique, à un perspectivisme vis-à-vis des différentes interprétations possibles, à un comparatisme culturel (et historique). Sinon, sans doute eut-il été préférable de ne faire figurer au titre de réponse, que celles ayant récolté (sans concertation, donc en excluant les réponses partagées et recopiées) plusieurs suffrages, montrant que l'argument était à minima pluriel ou collectif.

Je me suis permis de classer les réponses selon des catégories qui me sont apparues une fois la liste établie. Cela oriente certes la lecture du tableau, mais permet des comparaisons, et une organisation de la réflexion critique.

Cette catégorisation renvoie à trois grands champs de préoccupation des élèves : leur intérêt ou leur implication dans l'activité intellectuelle, autrement dit leur rapport aux exigences intellectuelles affrontées ; dans un deuxième temps, c'est le rapport à l'examen qui polarise les arguments ; enfin, c'est la découverte du cinéma comme objet de pensée, l'éducation au regard et la réflexivité de la démarche qui sont mises en avant. Il faut noter le nombre important de réponses inexploitable (8 sur 60, soit 1/7,5) qui affaiblit le poids des réponses données : 52 réponses fournissent des arguments pertinents.

Comme souvent, dans la première catégorie, "intérêt et implication", l'ennui et son absence, caractérisé dans l'usage indolent de la langue par la "motivation", fait son apparition. Il prend la forme d'une formulation étrange à mes yeux : "c'est plus ludique", retrouvée dans de nombreuses copies, alors que le terme n'avait jamais fait son apparition au cours de l'année, traduisant en ce sens un certain rapport des élèves à cet objet scolaire étrange. Car au sens strict, il n'a jamais été question de jouer ou de jeu, mais d'analyse et de réflexion. C'est donc certainement le rapport à un certain plaisir dans le jeu scolaire qu'ils nomment ainsi, une manière de lier l'utile (scolairement et en termes de formation) à l'agréable (le plaisir de l'intrigue et de l'identification). Cela se traduit par des arguments complémentaires, celui de l'identification : une approche narrative de la philosophie offre la possibilité de personnifier les problèmes, les situations, et autorise plus aisément une projection identificatoire qui implique l'élève dans l'activité de pensée. Cette approche identificatoire et émotive est l'attitude "naturelle" (spontanée) face à ce concentré de pensée qu'est le film. Le film pense, mais il ne nous demande habituellement de penser, mais de réagir d'abord affectivement et identificatoirement à l'intrigue, à ses tensions, et au devenir des personnages. L'approche est formative en ce sens que ce ressort constitue une voie d'accessibilité à l'activité intellectuelle de réflexion qui est vécue comme beaucoup plus abrupte et aride dans la démarche plus déductive d'un cours. L'implication, l'intérêt, la démarche inductive (aller du concret vers l'abstrait, du particulier au général) constitue une chaîne qui mène à une meilleure compréhension des situations, qui permet de partir de la subjectivité, de passer par un discours déssubjectivé (intersubjectif, voire général, pour revenir à une subjectivation de l'énonciation travaillée par une problématisation ou une réflexion générale). Cette entrée fonctionne comme un accrocheur, un médiateur du rapport à l'activité intellectuelle, du rapport au philosophe. Envisagé sous l'angle du nourrissage culturel de Serge Boimare, le film permet d'imager la réflexion et surtout le problème, qui est mis en exergue par la tension dramatique.

Toutefois, l'appréhension subjective est déjà médiée par une inscription intellectuelle qui confère aux facteurs affectifs (émotion, identification, tension dramatique) une distance suffisante, un recul nécessaire pour entrer dans une réflexion et une problématisation qui excèdent à un moment le particulier de la situation, l'enjeu affectif pour la subjectivité en question, et rejoint une

préoccupation générale ou universelle. L'articulation particulier - universel est précisément une difficulté logique à laquelle le lycée ne semble pas préparer suffisamment, et que le film rend possible, pour un certain nombre d'élèves. On peut toutefois nuancer cet aspect en se référant aux réponses précédentes, qui indiquent qu'un nombre important d'élèves, persistent à ne pas comprendre ce que c'est que penser un concept ou une notion (énumération sans réflexion ou analyse), et surtout les réponses qui décrivent ou racontent la scène ou la situation sans parvenir à engager l'analyse qui pourtant avait été menée en cours. L'approche inductive, dont certains énoncent la puissance d'accès au philosophe, est en ce cas avortée, et ne décolle pas du particulier vers le général, mais en reste à un repérage de la présence d'une question ou d'une réflexion possible, sans la prendre en charge.

En ce qui concerne le rapport au scolaire, ce qui apparaît de plus important, c'est la distance au texte : il leur semble inaccessible, et fait apparaître le rapport au film comme un accès privilégié au philosophe. On a souligné dans les réponses précédentes l'importance de l'accès visuel et inductif à l'objet de réflexion. Le film présente un sens aisément accessible, souligné par la convergence des moyens techniques et esthétiques utilisés (dialogues, jeu d'acteur et mise en scène, musique, montage...). Le texte, en revanche, se présente comme un objet ascétique, lieu de danger car d'érudition, dont le sens n'est souvent accessible qu'après un décodage symbolique et problématique (ou en tout état de cause dont le sens est l'enjeu d'un travail, le résultat d'une difficulté surmontée). En effet le film devient pour certain un levier pour pouvoir conceptualiser et questionner. Son usage dissertatif paraît évident à certains, et peut s'exprimer de manière plus large, comme transfert au scolaire. En outre, l'entrée particulière, narrative et identificatoire, permet une certaine fixation et clarifie le souvenir, favorisant la mémorisation en situation de mobilisation dissertative (toujours stressante pour eux, et donc inhibante). Enfin, c'est la transversalité et la complexité qui sont saluées. Le film autorise à réfléchir sur un objet complexe, plus proche des situations "réelles", telles que les perçoivent les élèves.

Il faut noter que le nombre de ces réponses est nettement en retrait vis-à-vis des réponses de la première catégorie, ne dépassant pas quasiment la dizaine de réponse, et s'y situant globalement à la moitié ou moins de réponses de cette première catégorie. Avec une dizaine ou moins de réponses, elles concernent un sixième des réponses exprimées, et moins d'un dixième du nombre total d'élèves. Néanmoins ce sixième me semble réellement significatif, puisque les élèves ont répondu ainsi sans suggestion, sans s'être concertés, et donc expriment un élément convergent de leur expérience formatrice.

Il faut également noter, dans une proportion moindre, que quelques élèves expriment leur distance vis-à-vis de cette approche scolaire de l'enseignement de la philosophie. Il s'agit pour la plupart d'élèves que l'institution juge bons, dans la mesure où ils décodent d'emblée les enjeux scolaires des disciplines, et préféreraient être davantage entraînés aux épreuves de l'examen, plutôt que de parcourir ce qu'ils estiment être des chemins de traverse, qui permettent à davantage d'élèves de réussir, et gomment leur dynamique de différenciation positive (comme bons élèves, ils obéissent à

une logique où ils veulent être acceptés en étant exceptés). Chaque année, le travail sur film provoque cette réaction de manière très marginale, sur le mode du "est-ce bien raisonnable?", "ne perdons-nous pas un temps précieux?". Mais le travail écrit proposé permet également aux bons élèves de progresser, car il est suffisamment exigeant. De ce fait, il contribue à augmenter leur "moyenne" dans la discipline, et donc à la rapprocher des autres disciplines où ils brillent plus aisément. Peut-être est-ce la raison pour laquelle ces revendications ne sont pas davantage portées. Il serait sans doute éclairant de comparer avec une question similaire à propos des exercices académiques de la dissertation et de l'explication de texte : les élèves les jugent-ils formateurs ? Comme nous partons de ce présupposé, puisqu'ils sont évalués sur ces exercices au baccalauréat, nous évitons soigneusement de poser la question de leur rapport à ces écrits.

Question 4 (Avez-vous apprécié ce film, et pourquoi ?)

| Le film a-t-il plu ? | TS 2 | TS 3 | TS 4 | Total |
|--|------|------|------|-------|
| Oui | 12 | 16 | 9 | 37 |
| Non | 3 | 6 | 4 | 13 |
| Réponse non pertinente | 1 | 4 | | 5 |
| Pour quelles raisons a-t-il plu ou déplu ? | | | | |

Le film m'a plu :

| | |
|--|----|
| Parce que j'ai pu m'identifier | 6 |
| Par son réalisme | 13 |
| Pour ses ambivalences | 12 |
| Pour les alternances (des scènes au montage) | 1 |
| Parce qu'il fait se poser des questions | 14 |
| Pour ses réflexions et questionnements éthiques | 9 |
| Pour la complexité des personnages | 6 |
| Car il m'a intéressé | 6 |
| Le jeu d'acteur est formidable | 4 |
| Parce qu'on peut aisément le transférer à la société d'aujourd'hui | 3 |
| Parce que c'est un film d'action | 2 |
| Parce qu'il donne envie de connaître la fin | 5 |
| Car c'est un film qui attaque les codes du western | 2 |
| Car on s'attache au personnage (principalement Munny) | 5 |
| Pour son perspectivisme | 1 |
| Pour son antihéros | 1 |
| Car on a le point de vue du méchant, du meurtrier | 6 |
| L'ambivalence du traitement des sujets du film ouvre à des jugements divergents selon l'appréhension des subjectivités. En un sens, il fait débat dans la manière dont il a plu ou déplu, avec | |

des arguments symétriques. Le tableau qui suit en témoigne : ce sont des indications qu'il faudra essayer d'interroger plus systématiquement dans les copies à venir, en cherchant à en faire un retour oral aux élèves.

| Pourquoi le film a-t-il plu ou déplu ? | Appréciation : | |
|---|----------------|-----------|
| | défavorable | favorable |
| Il est trop long, trop lent | 6 | |
| L'absence de distanciation : | 2 | |
| - vis-à-vis de la violence | 4 | 2 |
| - vis-à-vis du suspens | 1 | 6 |
| - vis-à-vis de l'injustice | 1 | |
| Il a été vu en version française | 1 | |
| La trame du scénario est banale | 2 | |
| Des aspects d'appréciation davantage stéréotypiques | | |
| Le réalisateur | | 4 |
| La réalisation | 1 | 5 |
| Le genre : le western | 6 | 4 |
| Argument esthétique (ambiance, photographie, musique, etc.) | | 1 |

Question 5 (Analyser deux personnages au choix - Quelle fonction ont-ils, narrativement et philosophiquement ?)

| | TS 2 /16 | TS 4 /18 | Aucune analyse | Récit dominant ; des éléments d'analyse | Analyse insuffisante | Analyse pertinente | Total /34 |
|-------------------------|----------------|----------------|-------------------|---|-------------------------|-----------------------|--------------|
| William Munny | 8 | 6 | 1 | 3 | 2 | 6 | 14 (12) |
| Ned Logan | 4 | | 1 | | 1 | | 4 (2) |
| Little Bill Dagget | 5 | 8 | | | 4 | 9 | 13 |
| Delilah Fitzgerald | 2 | 3 | | 1 | | 3 | 5 (4) |
| Alice Strawberry | 4 | 2 | 1 | | | 5 | 6 |
| Le Kid de Schoffield | 5 | 3 | | 3 | 2 | 3 | 8 |
| English Bob | | 3 | | | | 3 | 3 |
| W. Beauchamp | 2 | 3 | | | 1 | 2 | 5 (3) |
| Skinny | 1 | | | 1 | | | 1 |
| Davey | | 1 | | | 1 | | 1 |

| | | |
|--------------------|---------|--------|
| Non réponse | 2 4 | |
| | (3) (7) | 6 (10) |

Le nombre (X) correspond à la somme des réponses appréciées (somme des 4 colonnes précédentes), qui est inférieur au nombre de copies ayant choisi ce personnage (somme des deux premières colonnes), par un défaut de rigueur lors du report. C'est donc sur ce nombre (X) qu'il faut se baser, pour comparer le nombre de copies pertinentes sur le total. Le personnage de Ned Logan a visiblement mal été renseigné lors de l'analyse des réponses. C'est pourquoi une seule réponse apparaît qualitativement. Il manque également deux réponses pour Munny, et une pour Delilah, ce qui rend l'exploitation de ces informations peu aisée, peu fiable (le chiffre entre parenthèse dans la colonne "total").

Le choix des personnages semble avoir suivi la logique de leur importance dramatique, et de la logique identificatoire proposée. On aurait pu se demander ce que les garçons avaient choisi, et ce que les filles avaient choisi, pour repérer s'il s'agit de logique identificatoire ou pas (à tenter dans une prochaine évaluation). Le choix de Little Bill obéit à la logique narrative, mais ce personnage est avant tout un personnage repoussoir, progressivement identifié comme la cause des troubles de Big Whiskey dont il doit assurer l'ordre. Sa logique propre est rarement dégagée à sa juste valeur. Les analyses, pour la plupart pertinentes, insistent sur les abus de pouvoir, voire la forme de sadisme dont il semble faire preuve.

Afin de savoir si les personnages ont été pertinemment analysés, on peut comparer le nombre de la colonne analyse pertinente, au regard du nombre de choix de ce personnage, en tenant compte de la réponse entre parenthèses. Globalement, lorsqu'un personnage est choisi, la moitié ou plus des réponses sont pertinentes, ce qui montre que les élèves ont développé au cours de l'analyse une compétence sans qu'elle soit explicitement travaillée. L'entrée par les personnages s'avère donc relativement féconde, sans doute au moins autant que l'approche transversale thématique, ou l'approche notionnelle.

Les non réponses fournissent deux types d'information. Le premier nombre indique le nombre d'élèves ayant omis d'analyser au moins un personnage. Le nombre entre parenthèses indique le nombre de personnages n'ayant pas été analysé : dans chaque classe, un élève a analysé un seul personnage, et les autres n'en ont analysé aucun, d'où le nombre impair dans chaque classe.

La grille de lecture des réponses n'a pas permis de relever si les analyses, pertinentes ou pas, étaient d'ordre davantage psychologique, narratif, ou philosophique. Ce sera une piste à frayer lors d'une prochaine évaluation.

Conclusion

Compte tenu des limites d'une telle étude exploratoire, qui se caractérise par son tâtonnement opérationnel, la conclusion ne peut être que partielle. Elle permet toutefois de faire le bilan (provisoire) d'une telle démarche objectivante d'une part, et analytique de l'autre. Elle permet d'en

rappeler les enjeux et d'en expliciter les objectifs, ainsi que de faire le point sur ses résultats partiels. Enfin, elle sera l'occasion de mettre à jour certains écueils rencontrés dans les copies, afin de chercher à les prévenir dans de futures évaluations du même type.

Le premier constat est que si l'on estime que cet exercice ne nous a pas renseigné comme nous l'espérions sur ce que les élèves ont appris ou construit comme expérience, du moins aura-t-il été l'occasion de réfléchir à ce qui se joue et s'effectue dans une évaluation, en objectivant ses réponses. En travaillant quelques dizaines d'heures sur cet exercice, je me suis donc rendu compte d'une part que les résultats sont beaucoup plus moyens que ce que la lecture des copies ne m'avait laissé penser, enthousiasmé que j'étais par la lecture des nombreuses très bonnes copies. Il reste toutefois de nombreuses réponses non renseignées, et surtout une proportion de copies non rendues impressionnantes, qui invitent à l'humilité : un taux de 40% de copies non rendues n'a rien d'enviable.

Quels sont les écueils rencontrés lors de la correction de ce type d'exercice sur un film ?

- l'absence de passage du particulier au général ;
- les notions du programme (Q. 2) ne sont pas inscrites dans le film ; leur traitement est emprunté à des fiches de révision Bac standard, et montre le souci de répondre, mais de ne pas travailler à s'approprier l'oeuvre, ou le cours (puisque le cours n'y est pas utilisé) ;
- le questionnement renvoie à des stéréotypes "philosophiques" identifiés par les élèves (des énoncés de dissertation issus du manuel) ;
- les questions ne s'élaborent pas en problèmes. Elles portent sur des faits ;
- la réflexion ne s'abstrait pas du récit ;
- l'une des difficultés d'évaluation fut les quelques rares copies qui, par calcul ou par crainte, se sont surtout contentées de remobiliser les analyses du cours dans la première et la deuxième réponse, comme s'il ne s'agissait que de piocher dans un matériau déjà là, sans avoir à élaborer sa part à partir de lui. Techniquement en effet, ces réponses sont pertinentes, puisqu'il s'agit de distribuer des remarques et analyses déjà opérées en classe, dans la réflexion collective. Mais il n'est jamais véritablement possible d'estimer si l'élève le pense, autrement dit s'il a construit les compétences en jeu et peut parvenir à les transférer, ou s'il restitue ce qu'il pense être attendu de lui par l'enseignant, sans avoir essayé de le reformuler, de se l'approprier. De manière plus générale, la peur de l'exercice non maîtrisé, de l'inconnu relatif de cette activité peut pousser à ce type de prudence pratique. Seul un travail exigeant d'un transfert à un film non étudié en classe pourrait permettre de vérifier si ces compétences ont émergé, et se sont développées.

Au-delà du travail effectué, il eut été possible de regarder le différentiel entre cet écrit spécifique sur le film, et les autres écrits académiques réalisés, ou les autres écrits de l'année, afin de mesurer - si tant est que la note, ou les appréciations en rendent compte - si ce mode d'évaluation et d'écriture était davantage propre à mettre les élèves en réussite en philosophie, et surtout s'il leur permettait de philosopher là où les autres modalités d'écriture philosophique fonctionnent plutôt comme des

obstacles. Pour se faire, on pourrait comparer les notes, ou les appréciations obtenues aux différents travaux écrits, et analyser s'il existe un différentiel significatif dans le parcours de chaque élève. Cela renvoie également à la possibilité de construire une analyse du progrès des élèves, en le resituant d'une part dans sa découverte et la construction de sa performance dans la discipline philosophique, et peut-être également au regard des différents bulletins trimestriels qui situent son engagement et ses difficultés en philosophie au regard de sa scolarité plus générale.

(1) Il faut sans doute se méfier du fait que celui qui rédige cette analyse des copies est celui qui a enseigné, donc produit le cours et l'évaluation des élèves, et également celui qui l'a corrigé et évalué. Cette défiance me semble avant tout porter sur le fait que celui qui corrige les copies, pour en effectuer l'analyse, ne devrait pas être celui qui a enseigné / formé les élèves / étudiants ; ainsi, cette dernière catégorisation ne risquerait pas de donner lieu à une reconnaissance implicite de ce que "j'avais voulu" faire émerger, comprendre ou construire comme apprentissage", mais à ce que l'on constate effectivement dans des copies sans implicite ou connivence entre rédacteur et lecteur / correcteur. Bien entendu, un tel dispositif est relativement difficile à produire matériellement, en vertu du temps de travail investi, sans aucune garantie de résultat ou même de sens...

(2) Ce sentiment de redondance peut se laisser deviner dans certaines copies qui choisissent des notions du programme dès la première réponse, donc se trouvent dans le dilemme de se répéter, ou d'en choisir d'autres pour continuer à répondre à la consigne, mais de moindre importance, d'où une déflation de la seconde réponse.

(3) Peut-être est-ce un point aveugle de ce travail que de n'envisager les concepts ou notions que de manière atomique, en laissant de côté leur réseau relationnel. La mise en relation de concepts ne pourrait-elle constituer un critère à mesurer pour évaluer la construction conceptuelle et intellectuelle ? Toutefois, il resterait à distinguer des relations uniquement nommées, et des relations pensées, réfléchies, voire problématisées. Une approche relationnelle des concepts ne permettrait pas ipso facto d'échapper aux ambivalences et aux difficultés d'un traitement plus centré sur les concepts comme éléments philosophiques signifiants à relever.