

Maroc - Le contrôle des connaissances philosophiques : quelles pratiques de préparation des apprenants à l'examen national ?

Youssef Azzabi, Faculté des sciences de l'éducation, Rabat, Maroc

Résumé

Ce travail de recherche consiste à étudier les pratiques d'entraînement des apprenants à l'évaluation ou le "bachotage", qui est l'un des phénomènes les plus étudiés dans la littérature anglo-saxonne. Pour ce faire, on a ciblé le cas de six des enseignants observés et interviewés afin de mettre en évidence la manière par laquelle ces enseignants ont préparé leurs élèves à l'examen national. On a souligné trois formes principales d'entraînement à l'évaluation : la transmission accrue des connaissances théoriques et méthodologiques utiles à l'examen, l'organisation des cours de soutiens, et l'usage des anciennes épreuves.

Mots clés : Examen, Pratiques d'enseignement, Bachotage, Évaluation externe

Introduction

"Les étudiants stratégiques recherchent des objets sur lesquels ils pensent être évalués, et les enseignants recherchent des objets d'évaluation qu'ils pensent que l'institution attend traditionnellement qu'ils évaluent... et, finalement enseignants et étudiants ne se comprennent plus" (Jonnaert, 2006, p. 13).

Pour amener tous les apprenants à réussir les examens nationaux, les enseignants peuvent adopter des pratiques d'enseignement et d'évaluation dites stratégiques, qui consistent à améliorer le score des élèves à l'examen, aligner l'enseignement aux épreuves externes, limiter l'innovation pédagogique, opter pour une pédagogie traditionnelle, car ces examens ciblent seulement le rendement et négligent l'évaluation de la pensée critique, la créativité, l'innovation et les compétences complexes.

Ces effets se manifestent davantage dans les pratiques des enseignants de philosophie. Cela renvoie à la spécificité de l'enseignement de la philosophie comme une méta-discipline qui vise à former des apprenants qui construisent leur propre savoir, qui mettent en doute leurs idées, ayant un esprit critique. Ces compétences philosophiques sont difficiles à développer chez les apprenants, car elles exigent des capacités d'abstraction qui échappent à l'évaluation. Et la présence de l'examen national risque d'altérer la compétence du philosophe, qui est l'objectif de l'enseignement de la philosophie en terminale, au détriment de la préparation des apprenants à la rédaction d'une dissertation acceptable dans le barème de correction.

I) Enseigner la philosophie en terminale : quelles finalités ?

La philosophie est une démarche intellectuelle qui vise à développer le sens critique de l'individu contre la pensée dominante, à protéger l'individu contre la manipulation, initier l'élève à faire une rupture avec le sens commun, la doxa et les préjugés, et à décrypter l'information. Cette discipline est programmée en enseignement terminal au Maroc. L'objectif des cours de la philosophie en terminale est selon M. Tozzi d'apprendre à philosopher : "philosopher, c'est tenter d'articuler, sur des questions concernant la condition humaine (notre rapport au monde, à autrui, à nous-mêmes), dans une démarche authentique de recherche de sens et de vérité, des processus de problématisation de questions, de conceptualisation de notions et d'argumentation de thèses et d'objections" (Tozzi, 2012, p. 35).

Le programme de la deuxième année du baccalauréat contient des thèmes qui visent à développer des compétences et des capacités relatives aux valeurs, en termes de construction de la personnalité de l'apprenant, capacité d'autoréflexion et pensée critique et rationnelle. Prenons les exemples des concepts suivants :

- L'individu : où Kant attribue une valeur à la personne, comme un être pensant et de dignité.
- La liberté : avec Sartre, qui considère l'être humain comme libre dans ses choix et responsable de ses décisions.
- Le devoir : ce concept développe chez l'apprenant la conscience de ses rôles envers lui-même et envers l'autrui.

Donc, l'enseignement de la philosophie en terminale consiste à développer la capacité de l'apprenant à se connaître lui-même, être conscient de ses besoins, donner son opinion, et la défendre par des arguments. Construire des jugements objectifs, rationnels, et mettre en question les relations sociales.

Il s'agit de fournir aux apprenants des outils et des façons d'exercer la philosophie, comme une expression rationnelle de questionnement, d'inquiétude cognitive et ontologique envers l'histoire et la nature. De plus, la dissertation en deuxième année du secondaire qualifiant vise à développer l'indépendance de la pensée chez l'apprenant, le questionnement, la critique, l'audace dans le traitement des problèmes, et acquérir les outils de la pensée philosophique. Bref, mener l'apprenant à dépasser la consommation de connaissances pour garder une distance critique par rapport à l'objet étudié.

De plus, l'enseignement de la philosophie au Maroc en 2ème année vise à former les apprenants à la réflexion philosophique à travers l'enseignement d'un ensemble de thématiques (la théorie et l'expérimentation, le droit et la justice) ainsi que le développement de compétences culturelles (acquisition de connaissances philosophiques, développement de l'imagination et de la créativité...), le développement de compétences technologiques (utilisation des technologies de l'information et de communication dans le domaine de la pensée philosophique), de compétences transversales

communes avec d'autres matières (le dialogue, la pensée critique...), les compétences stratégiques de communication et les compétences méthodologiques (2007 ?,?.?). Donc, l'enseignement de la philosophie consiste à créer des êtres humains qui pensent par eux-mêmes, en se distanciant des idées préconçues par l'exercice critique d'un jugement rationnel éclairé.

L'évaluation de cette discipline à l'examen national vise à vérifier la capacité des élèves à exercer leur critique dans l'écriture d'une dissertation philosophique. Car, l'écriture de la dissertation est un moment de réflexion et de créativité, moment de doute, de questionnement, de critique, de recherche de la vérité et de contemplation personnelle et rationnelle.

De ce fait, l'enseignement de cette méta-discipline doit reposer sur une approche pédagogique active, où l'apprenant construit son propre savoir en développant son esprit critique. Surtout avec l'adoption de l'approche par compétence (APC) dans l'enseignement de la philosophie au Maroc, cette dernière est censée se démarquer de la simple transmission de savoirs philosophiques, car un savoir philosophique n'a de sens pour un sujet qui veut philosopher lui-même, non en récitant une doctrine, mais dans une activité philosophique personnelle (Tozzi, 2012).

Présenter par exemple la pensée de Kant a pour objectif d'identifier historiquement un moment de la pensée occidentale ; ou savoir comment tel philosophe pose une question et y répond ?

Le contrôle de connaissances ne risque-t-il pas de détourner la philosophie de ces finalités ?

Le contrôle de connaissances risque de réduire la philosophie à un savoir positif d'objet, quand l'évaluation consiste à confronter un discours savant à un référent externe pour lui faire subir un examen d'orthodoxie, dans un contexte de vérifonctionnalité. La réduction de l'examen à un type d'épreuve de dissertation risque d'obliger le candidat à restituer simplement un savoir assimilé en cours. De plus, la dissertation comme forme d'évaluation est considérée comme assez pauvre, car elle repose davantage sur la restitution que sur la réflexion, forme peu propice à la pensée philosophique. Ainsi la dissertation risque de conduire l'apprenant à une réflexion peu élaborée (Merle, 2010).

Autrement dit, l'élève risque d'avoir un rapport instrumental au savoir philosophique, qui invite à apprendre pour réussir, plutôt qu'à construire sa propre curiosité, comme un apprenant autonome intellectuellement.

De surcroît, les tâches institutionnelles proposées aux apprenants marocains en classe de terminale sont la dissertation écrite, qui porte sur l'analyse de textes tirés d'ouvrages philosophiques, des questions ouvertes ou des citations, et ils s'évaluent en classe et à l'examen national par le choix d'une de ces modalités d'évaluation.

Aujourd'hui, les recherches récentes dans différents domaines postulent que c'est dans et par l'oralité que se forme la pensée (Saussure), et l'aptitude au raisonnement ne peut se réduire aux formes que

lui donne notre culture écrite. Jean Piaget a démontré dans ses études que dès que l'enfant commence à parler, il entre dans l'abstraction, le raisonnement et la réflexivité (Terrail, 2009).

Il nous semble que trois tâches sont absentes, alors qu'elles sont philosophiquement formatrices dans l'enseignement et l'évaluation des apprenants en philosophie de la terminale :

1) la discussion à visée philosophique : l'absence de l'activité orale en évaluation des apprenants et la domination de l'écrit, alors qu'il y a une tradition philosophique d'interaction orale dans l'Antiquité (le dialogue socratique).

L'oral en philosophie développe l'animation intellectuelle, les compétences communicationnelles, cognitives, sociales et éthiques (apprendre à écouter et comprendre, intervenir à bon escient, formuler publiquement une pensée pertinente et cohérente, aptitude à questionner, à définir les concepts et à faire une objection avec de bonnes raisons), (G.Auget, 2003, cité par Tozzi, 2012). Donc, l'évaluation traditionnelle de la philosophie ne teste pas la capacité de l'apprenant à construire un discours intelligent et argumenté dans un contexte d'échange avec autrui.

2) La focalisation à l'écrit sur la dissertation, alors qu'il y a une diversification possible de l'écriture philosophique, avec des activités complexes, développant des compétences spécifiques (le dialogue, l'entretien, l'aphorisme, la médiation, l'essai, le journal....

3) La focalisation officielle sur des textes philosophiques, alors qu'il y a des mythes grecs, la littérature, et l'art, qui peuvent enclencher la pensée philosophique.

En somme, le programme de philosophie est très déterminé, il est centré sur certaines thématiques qui orientent les questions des sujets de l'examen national. Il implique un entraînement à la dissertation sur un thème particulier pour obtenir une note satisfaisante, mais il n'y aura ni progression en apprentissage de la philosophie, ni autonomie intellectuelle, ce qui risque d'être problématique.

Dans ce sens, les études qui ont été faites en Europe ont évoqué l'influence des examens nationaux sur les contenus à enseigner, sur les méthodes pédagogiques ainsi que sur l'émergence des pratiques non pédagogiques chez les enseignants dont les élèves vont passer les épreuves standardisées. Ces changements de pratiques se manifestent au niveau du rétrécissement du curriculum, du phénomène de " bachotage ", de l'exclusion des élèves faibles, de la gestion stratégique de l'hétérogénéité de la classe, de l'alignement de l'enseignement sur l'épreuve ainsi que la préparation des apprenants aux épreuves (Dumay et Rozenwajn, 2014).

Les recherches menées en Belgique francophone indiquent que les épreuves externes poussent les enseignants à modifier le contenu à enseigner, c'est-à-dire qu'ils enseignent les connaissances qui ont le plus de chances d'être objet d'évaluation ; même la manière d'enseignement adoptée par ces enseignants dépend du degré d'importance accordée à l'évaluation externe ; le milieu social des enseignants et leurs collègues influencent aussi leurs pratiques pédagogiques (Rozenwajn et Dumay, 2016).

Il se peut même que l'évaluation externe influence les relations de l'enseignant avec les acteurs du terrain, le contenu du travail en matière d'évaluation en classe, les pratiques d'enseignement et de planification des apprentissages. Ces effets variaient en fonction des objectifs des évaluations, leur moment, et les instruments des épreuves externes (Maroy, Dumay, et Branka, 2010).

De cette problématique découlent trois questions principales : comment les pratiques des enseignants de philosophie de la deuxième année du secondaire qualifiant sont influencées par l'examen national ? Comment les enseignants procèdent à la préparation des apprenants à l'examen national ? Et quelles sont les formes d'entraînement des apprenants à cet examen ?

II) Le choix méthodologique

Cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative. Celle-ci permet de (Huberman et Miles, 2003) :

- réaliser un contact prolongé avec le terrain (la classe) ;
- une appréhension holiste du contexte de l'étude ;
- capter les données sur les perceptions des enseignants ;
- comprendre comment les enseignants agissent ;
- réaliser l'analyse par des mots clés.

Elle vise à expliquer et comprendre les comportements des acteurs (l'enseignant et les apprenants), leurs interactions dans la classe, et non pas à formuler ou à mettre en évidence des lois, car le monde extérieur est un ensemble de phénomènes sociaux éphémères et mouvants. La description des pratiques des enseignants par des outils quantitatifs, en particulier le questionnaire, est peu fiable, car on risque d'obtenir un discours sur les pratiques et non les pratiques elles-mêmes. Et l'enseignant n'est pas conscient de ce qui se passe réellement dans sa classe, et il cherche à rendre son discours cohérent. La présente recherche ne se limite pas à une simple description des pratiques, mais à leur compréhension, même si l'analyse de la pratique enseignante est un travail relativement difficile, puisque ces pratiques sont un ensemble d'activités gestuelles et de discours opératoires complexes et multidimensionnels (Lenoir, 2014).

Une double lecture des pratiques des enseignants s'impose : l'observation des pratiques effectives (lecture extrinsèque), et les pratiques déclarées dans les entretiens par les enseignants (lecture intrinsèque).

Par ailleurs, j'ai procédé au choix de deux cas (deux lycée), et de mini-cas (6 classes de classes de philosophies), qui sont très proches dans l'espace et le temps d'observation. Ils nous offriront une compréhension et une explication plus approfondie des mécanismes de fonctionnement des pratiques des enseignants et la place de l'examen national dans les pratiques et la pensée des enseignants de la philosophie.

Tableau 1 : description des classes observées

Lycée Abdelkrim El Kha tabi

Les enseignants	Les branches	Nombre d'observations par semaine	d'heurs Effectif de la classe
Ahmed	Sciences physiques	2 heures	38 élèves
Khalid	Lettre moderne	3 heures	25 élèves

Lycée Iban Rochd

Rachid	deux classes de SVT	Une heure d'observation pour chaque classe	36 élèves dans chaque classe
Hatime	Deux classes de lettre moderne	Une heure d'observation pour chaque classe	41 élèves dans la première classe et 37 en deuxième.
Zineb	Une classe de lettre moderne	Une heure chaque semaine	41 élèves

Présentation, analyse et discussion des résultats

1) Présentation des résultats de l'observation et des entretiens

Cas 1 : Hatim

- Les données récoltées par voie d'entretien

" Je prépare mes élèves sur deux volets : la transmission des savoirs (les thèses et les antithèses), et l'entraînement sur la méthode d'analyse des textes philosophiques, les questions ouvertes et les citations philosophiques", selon l'expression d'Hatim. À la fin de chaque année scolaire, il organise une évaluation similaire à celle de l'examen national (chaque élève sur une seule table, trois options de questions, trois heures pour les littéraires et deux heures pour les scientifiques, et l'utilisation du même barème de correction de l'épreuve nationale). Il organise aussi des séances de soutien scolaire à la fin de l'année, dans lesquelles il fait travailler les dernières épreuves nationales, et il utilise parfois ces mêmes épreuves dans les évaluations en classe.

Cas 2 : Rachid

- Les données récoltées par voie de l'observation

Les situations des épreuves

Le degré de difficulté

Méthodologiquement Cognitivement Les contenus

		- thèse	
Difficile	Facile	- problématique Texte	
		- les arguments	
Moyen	Moyen	- thèse	Citation
		- problématique	
Facile	Difficile	--	Question

L'enseignant montre aux apprenants les dimensions difficiles et faciles de chaque modalité d'évaluation de l'examen national, afin d'orienter les choix de chaque élève en fonction de ses compétences cognitives et méthodologiques; ainsi que les contenus exigés dans chaque forme d'évaluation.

De plus, l'enseignant a distingué trois types de dissertations philosophiques en termes de qualité, en fournissant aux apprenants les caractéristiques de chacune, et il a estimé la note probable de chacune de ces dissertations: la dissertation excellente; la dissertation moyenne; la dissertation faible. Cet exercice est une sorte de préparation des apprenants pour que ceux-ci soient conscients des aspects faciles et difficiles dans chaque modalité d'évaluation, afin de choisir à l'examen la modalité la plus convenable. Et l'enseignant a essayé d'orienter les apprenants à opter pour les dissertations excellentes afin d'obtenir de meilleures notes en examen national.

Une autre forme de préparation des apprenants à l'examen national est apparente dans les orientations méthodologiques en matière de rédaction de la dissertation philosophique :

Introduction - Les termes à éviter en examen national sont: "il vaut mieux utiliser le terme "la problématique" au lieu de "fragment" en examen national"; "il vaut mieux utiliser le terme "affaire" au lieu "d'axe" en examen national".

Car, les premiers termes sont didactiques tandis que les seconds sont académiques. Ainsi, il a fourni aux élèves des exemples d'anciennes copies d'élèves ayant obtenu les meilleures notes en examen national pour s'en inspirer.

Développement - En analyse, développer les idées, les connecteurs logiques en examen national sont importants; dans la discussion, les thèses semblables et les thèses contradictoires.

Conclusion - Il faut rappeler la problématique et synthétiser le sujet. L'enseignant recommande: "Posez des questions d'ouverture, car l'objectif de la philosophie n'est pas de trouver des réponses mais plutôt de poser de nouvelles questions", selon l'expression de Rachid.

L'enseignant a aussi fourni aux élèves des stratégies pour mémoriser les cours: "vous devriez schématiser les cours, mémoriser les concepts de chaque fragment, et la problématique de chaque axe".

Il est clair que l'enseignant entraîne ses élèves sur le plan méthodologique (la démarche à suivre), et sur le plan linguistique (les termes à utiliser et les termes à éviter).

- Les données récoltées par voie de l'entretien

L'enseignant : "J'utilise différentes formes de préparation des élèves à l'examen : transmission de connaissances utiles à cette épreuve, des contrôles continus, et le soutien scolaire à la fin de l'année dans lequel je recours aux anciennes épreuves".

Concernant la méthode de réponse des élèves aux questions de l'examen, elle est déjà déterminée dans les documents officiels relatifs à l'évaluation de la philosophie (la dissertation est constituée d'une introduction, d'un développement et d'une conclusion), et la note que l'enseignant doit attribuer à chaque partie de la dissertation est déjà déterminée dans le même document.

Déjà, l'enseignant a estimé le pourcentage des élèves qui vont dépasser la moyenne en cette matière dans l'examen national : les maths **100%**, les sciences physiques **70%**, les sciences de la vie et de la terre **40%**, et lettre moderne de **20% à 30%**. Cela veut dire qu'elle a y des filières d'élite, et les filières d'élèves faibles. Et ce succès renvoie à "deux facteurs principaux : les efforts des élèves et leurs milieux socio-économiques", selon l'expression de Rachid.

Cas 3 : Zineb

- Les données récoltées par voie de l'entretien

"Je suis contre l'idée de la révision des cours de la philosophie à la fin de l'année scolaire, et contre l'idée de soutien scolaire, car ce que j'enseigne à mes apprenants toute l'année est cohérent avec les questions de l'examen national, et mes élèves passeront l'examen national comme un examen normal".

Cette enseignante a une conception globale du programme, elle consacre le temps nécessaire à chaque fragment et à la transmission des savoirs nécessaires aux élèves, elle organise des exercices à la fin de chaque séance, des exercices en cours de séance et des exercices hors la séance (les exercices de sanction). Autrement dit, "je prépare mes élèves tout au long de l'année scolaire" dit-elle.

Généralement, cette enseignante ne prépare pas ses élèves pour répondre de telle ou telle manière aux questions de l'examen national, car ce qu'elle enseigne est exploitable dans cette épreuve (cohérence entre les leçons et les exigences de l'évaluation).

Mais, il y a certaines différences entre les filières, c'est-à-dire que les élèves scientifiques assimilent plus facilement les cours de philosophie que les élèves littéraires. De plus, elle pense que le succès ou l'échec dans sa matière est une responsabilité partagée entre l'enseignante et les élèves.

Cas 4 : Ahlam

- Les données récoltées par voie de l'entretien

L'enseignante : "Je prépare mes élèves à l'examen national tout au long de l'année scolaire, par la mémorisation de concepts fondamentaux de chaque axe, et la méthode de traitement des sujets". Ainsi, elle organise des révisions à la fin de l'année scolaire, des heures supplémentaires, et des cours de soutien dans lesquels elle utilise les anciennes épreuves pour familiariser les élèves avec l'examen national.

Cette préparation porte sur les trois modalités d'évaluations optionnelles en examen national (le texte à analyser, la question ouverte et la citation). Et elle explique aux élèves les dimensions de la dissertation où ils pourront bénéficier de notes facilement à l'examen, en se référant au barème de correction prescrit dans les orientations pédagogiques.

Ahlam a attiré l'attention sur le fait que ses élèves n'assimilaient pas les cours à la fin de l'année scolaire, notamment le dernier fragment du programme, car ils devenaient fatigués et préoccupés de l'examen national.

Cas 5 : Ahmed

- Les données récoltées par voie de l'observation

Cette séance a été consacrée à la correction du contrôle continu dans laquelle l'enseignant a mis l'accent sur les points suivants :

Il a dit aux apprenants "ce n'est pas grave de faire des fautes en contrôle continu, mais vous ne devez pas commettre ces fautes à l'examen national, car il est décisif pour vous" ; parmi les erreurs que les apprenants ont commises : la majorité des élèves ne sont pas arrivés à comprendre la question du contrôle, selon l'expression de l'enseignant : "Le hors sujet en examen national est égal à zéro". Et "Vous devrez exploiter les thèses dans votre dissertation et non leurs expositions". Et "Vous devrez être neutres par rapport aux thèses utilisées en examen". Il a présenté quelques pièges qui existaient dans les anciennes épreuves d'examen, ainsi que les différentes formes des questions (le pourquoi, le comment, est-ce que ?, il est impossible...), et il a exposé les stratégies de traitement de chaque forme de question. Il a enfin ajouté des notes supplémentaires à tous les élèves.

L'enseignant a consacré toute une séance à faire des exercices d'entraînement à l'examen national "les questions magiques", selon l'expression de l'enseignant. Il s'agit de 17 questions, "l'enseignant : je vous défie, vous trouverez certainement l'une de ces questions en examen national". Les questions et les citations philosophiques sont :

- 1) Est-ce que l'identité de la personne est basée sur sa mémoire ?
- 2) Est-ce que la personne a la capacité de dépasser le déterminisme ?
- 3) D'où la personne tire sa valeur ?

- 4) "Autrui est un danger pour le moi".
- 5) "L'expérimentation est basée sur une hypothèse virtuelle".
- 6) Le pouvoir politique du gouverneur ne doit pas se baser sur la force.
- 7) Est ce-que l'Etat doit se baser sur les droits ?
- 8) Est ce-que l'Etat élimine la violence ?
- 9) Est ce que le devoir est basé sur l'obligation ?
- 10) Est-ce que la société est la source du devoir ?
- 11) Est-ce que la liberté est contre les lois ?
- 12) Est-ce que la liberté est contre le déterminisme ?
- 13) Est-ce que la volonté est la base de la liberté ?
- 14) Peut-on réaliser l'objectivité en sciences humaines ?
- 15) Est-ce que les savoirs historiques sont objectifs ?
- 16) Est-ce que la violence tire ses origines de l'histoire ?
- 17) Peut-on arriver au bonheur ?

C'est une sorte de prévision des questions qui ont la probabilité d'être posées à l'examen national. Cette capacité de prévision des questions est peut-être due à sa longue expérience dans le domaine de l'enseignement de la philosophie en terminale, et à sa confrontation répétée avec les questions de l'examen national depuis le début de ces épreuves.

- Les données récoltées par voie de l'entretien

Il utilise aussi les anciennes épreuves lors des exercices d'application à la fin de l'année scolaire pour préparer les élèves à l'examen national. Il a aussi recours à deux sortes de préparation, à la fois cognitives et méthodologiques. Durant ces exercices d'application et de révision, il prend en compte les écarts de niveaux de compétence entre les élèves pour les aider à réussir à l'examen.

Cas 6 : Khalid

- Les données récoltées par voie de l'observation

Toute une séance a été consacrée à la méthode de traitement d'une citation philosophique, durant laquelle l'enseignant a exposé l'exemple de la citation qui a été posée l'année dernière en examen

national "Autrui n'est pas difficile à connaître". Ainsi, il a mis l'accent sur les questions qui s'associent à la citation (analyser la citation et montrer ses limites, ses perspectives et sa valeur). Et d'autres citations qui ont été posées dans d'autres années. Ensuite il a fourni aux élèves les stratégies d'analyse et de discussion des citations. Puis les différences existant entre le texte à analyser, la question ouverte, la citation, et les similitudes existant entre ces trois modalités d'évaluation à l'examen national.

Pour l'évaluation, il a décrit aux apprenants le barème de notation de chaque partie de la dissertation philosophique : l'introduction contient un préambule, la problématique et les concepts. Cette partie doit faire de 4 à 7 lignes, et elle est notée par 4 points sur 20. De plus, il a exposé des exemples d'introduction et les termes souhaitables à utiliser. Le développement contient l'analyse (la thèse, la définition de concepts et les arguments), et la discussion interne et externe. Après, il a cité des exemples de termes à utiliser et à éviter à l'examen. Notes : 5 points pour l'analyse et 5 points pour la discussion. Dans la conclusion, il s'agit de synthétiser le sujet (3 points), et l'orthographe, le style, la propreté de la copie... sont notés sur 3 points. Il a donné des exemples de termes à utiliser pour conclure.

L'enseignant prépare les apprenants à la rédaction d'une dissertation philosophique de façon pointilleuse en termes de mots à utiliser, de nombre des lignes dans chaque partie, et précise comment ils peuvent gagner des points dans chaque partie de la dissertation. Ainsi l'enseignant a attiré l'attention des élèves sur leurs points faibles ; ils risqueront d'échouer à cause : de la faiblesse au niveau des compétences méthodologiques ; de l'incapacité de mener des réflexions philosophiques sur les sujets, s'ils ne savent que mémoriser les cours. Le Ministère de l'Education Nationale compte poser des questions compliquées pour combattre la triche, et les correcteurs ont des techniques de détection de la triche lors de la correction des copies. Echec de même s'ils ne s'entraînent pas à faire des dissertations philosophiques ; s'ils n'accroissent pas leur niveau de compétences d'analyse ; "à l'examen, vous aurez des questions qui exigeront l'exploitation de tous les fragments du programme scolaire, donc il veut mieux éviter la segmentation des parties du programme".

En somme, il apparaît dans le discours de l'enseignant que les apprenants ont des difficultés au niveau des compétences méthodologiques, de l'incapacité à analyser, à amener des réflexions philosophiques, et s'ils comptent mémoriser ou tricher à l'examen.

2) Analyse et discussion des résultats

Tous les enseignants (e) préparent leurs élèves à l'examen national sur les plans cognitif, méthodologique et linguistique. Ils organisent des épreuves d'évaluation à la fin de l'année scolaire, similaires à ceux de l'examen national, et organisent des séances de soutien scolaire à la fin de l'année où ils traitent les anciennes épreuves (sauf une enseignante Zineb, qui est contre le soutien scolaire car cette enseignante prépare ses élèves à l'examen national tout au long de l'année - des exercices au cours de la séance, à la fin de la séance et hors la séance), comme il est prescrit dans la circulaire ministérielle relative à l'évaluation de la philosophie.

Ils fournissent aux élèves les termes, le style de rédaction approprié, et les dimensions importantes dans la dissertation où ils peuvent bénéficier du maximum de notes à l'examen national. On peut distinguer deux types d'enseignants : ceux qui préparent leurs élèves tout au long de l'année, et ceux qui les préparent occasionnellement, surtout à la fin de l'année scolaire.

Cela, montre qu'il y a une sorte d'entraînement stratégique des élèves pour réussir à l'examen et pour bénéficier de bonnes notes afin d'obtenir la moyenne. Une préparation tout au long de l'année, et cette préparation s'intensifie à la fin de l'année par les heures supplémentaires et les cours de soutien. Les deux établissements auxquels appartiennent les enseignants organisent des cours de soutien à la fin de l'année pour les matières qui font objet de l'examen national et régional.

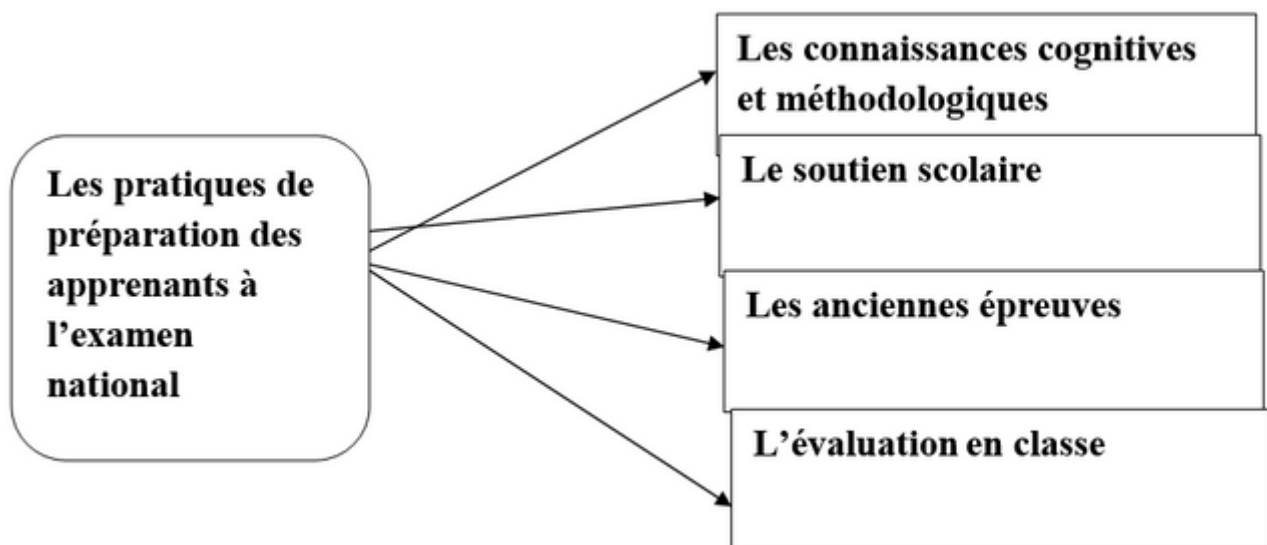


Figure 1 : les formes de préparation des apprenants à l'examen national

Les enseignants préparent leurs apprenants à l'épreuve nationale par différentes formes, et avec divers outils (les manuels et les photocopiés) : transmission des connaissances à la fois méthodologiques et cognitives en termes de thèses et antithèses, techniques de rédaction d'une excellente dissertation, révision des cours et/ou soutien scolaire, entraînement sur les anciennes épreuves, formulation des évaluations en classe similaires à celles de l'examen national. Donc, l'évaluation en classe n'est qu'une préparation des apprenants à l'examen, à travers un placement dans une situation similaire à celles de l'épreuve nationale.

À l'échelle internationale, une étude comparative entre l'Ecosse et l'Angleterre a mis en évidence le phénomène de "Teaching To the test" ou "le bachotage". Dans le deuxième pays, les enseignants anglais passaient deux fois plus de temps que les enseignants du premier pays à la préparation des élèves aux tests. Ainsi, 70% des écoles du primaire consacrent trois heures par semaine à l'entraînement des élèves aux épreuves externes (Demailly, 2001, cité par Mons, 2009).

Dans le contexte Américain, 84% des enseignants disaient que leur métier est devenu stressant depuis l'introduction des tests à forts enjeux ; ces derniers sont les causes de l'exclusion de bon nombre des enseignants du métier d'enseignement, et 85% des enseignants ne voulaient pas enseigner dans les années concernées par l'évaluation.

Concernant les élèves, une étude menée en Ohio a révélé que 83% des élèves au primaire et 45% au secondaire ont affirmé que les épreuves externes les conduisent à travailler davantage. En revanche, d'autres études ont montré que ces épreuves réduisent le fait d'aimer apprendre chez les élèves, engendrent la démotivation intrinsèque et le désengagement. En effet, les évaluations externes sont des armes à double tranche, elles encouragent la persévérance, d'une part, d'autre part elles exercent la pression et l'exclusion des élèves faibles. Toujours dans le contexte Américain, Mons (2009) a mis l'accent sur deux expériences notables sur les effets des tests à forts enjeux sur les pratiques des enseignants :

- l'expérience américaine du Texas (1990) : l'évaluation des acquis des élèves de la 4ème, 8ème, et 10ème année vise à responsabiliser les écoles et les élèves en les classant de "bon niveau", "acceptables", et "non acceptables". Cela a conduit les enseignants à catégoriser les élèves en "les cas surs", "les cas nécessitant un traitement", et "les cas désespérées". En conséquence, les élèves faibles et excellents recevaient moins d'attention tandis que les moyens recevaient plus d'attention.
- l'expérience de Chicago (1995) : où l'utilisation du testing a amélioré la performance des élèves faibles à travers des programmes supplémentaires et de soutien (test of basic skills) ; ces programmes sont consacrés aux élèves qui ont redoublé les tests.

Généralement, les évaluations externes engendrent des effets différents selon le poids de l'examen et de son contexte. Les tests à forts enjeux dans les pays libéraux entraînent certains comportements stratégiques et non pédagogiques chez les enseignants pour pousser le maximum des élèves à réussir, car le métier de l'enseignant et son salaire sont menacés par le pourcentage des élèves qui n'ont pas obtenu la moyenne.

Les tests à faibles enjeux comme l'examen national n'entraînent pas des comportements stratégiques frauduleux, de grandes retombées négatives chez les enseignants comme les tests à forts enjeux dans les pays libéraux. Ainsi, il y a certaines similitudes au niveau des résultats de la présente recherche avec les résultats trouvés dans les pays où les tests d'évaluation des acquis des élèves sont à faible enjeu, ces convergences se manifestent au niveau des pratiques de préparation des élèves à l'épreuve nationale de différentes manières : les connaissances utiles à l'examen, la méthode de traitement des questions, des cours de soutien, des révisions, la formalisation de la manière de rédiger la dissertation philosophique, le type de langage à utiliser dans la dissertation, l'usage des anciennes épreuves de l'examen, et les questions qui ont le plus de probabilités de sortir à l'examen ainsi que l'émergence des pratiques de tricherie chez les apprenants.

Conclusion

Le cycle terminal d'enseignement de la philosophie est marqué par le phénomène de "bachotage" ou l'entraînement intensif des apprenants à cette cérémonie sociale, soit une préparation tout au long de l'année scolaire, soit des préparations occasionnelles, particulièrement durant les séances consacrées à la méthode de rédaction de la dissertation, et à la fin de l'année scolaire où les pratiques de préparation se multiplient : présentation de connaissances cognitives et méthodologiques utiles à l'examen, techniques de mémorisation de ces connaissances dans la mémoire de travail jusqu'à l'évaluation, révision des cours, heures supplémentaires, soutien scolaire et usage des anciennes épreuves.

À l'échelle internationale, les recherches de Nathalie Mons (2009), Christian Maroy (2013), Xavier Dumay (2014) et Gonzague Yerly (2014), partagent les mêmes conclusions : les enseignants ajustent leurs pratiques de préparation intensive aux examens, alignent leurs pratiques, surtout d'évaluation, sur certains contenus et méthodes attendues, et les résultats sont peu mobilisés par les enseignants.

فاطمة الزهراء. (2017). مقارنة تحليلية لمنهاج الفلسفة للثانوي التاهيلي: الفكر الفلسفي في منهاج الفلسفة بالمغرب. الكتاني دكتوريات التدريس.

وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي، و البحث العلمي و التكوين المهني. (2007). التوجيهات التربوية و البرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التاهيلي. مديرية المناهج.