

ÉVALUER DES COMPÉTENCES EN PHILOSOPHIE

Christophe Bardyn
IA-IPR de Philosophie

On peut constater que la notion de compétence, ou plus généralement de savoir-faire, n'est pas habituellement mobilisée par les professeurs de Philosophie dans leur enseignement, alors même que la mention des savoir-faire est explicite dans les programmes. Il existe même une certaine réticence à cet égard, avec l'idée que cette notion ne serait pas appropriée au travail philosophique. Les réflexions qui suivent tendent à montrer qu'en réalité, l'enseignement de la Philosophie travaille déjà, et depuis longtemps, des compétences qui ne sont simplement pas identifiées comme telles.

En terminale, en tronc commun, « l'enseignement de la philosophie a pour but de former le jugement critique des élèves et de les instruire par l'acquisition d'une culture philosophique initiale. Ces deux objectifs sont étroitement liés : le jugement s'exerce avec discernement quand il s'appuie sur des connaissances maîtrisées ; une culture philosophique initiale est nécessaire pour poser, formuler et tenter de résoudre des problèmes philosophiques¹. » Ces objectifs convergent donc dans le traitement de « problèmes philosophiques ». La préparation des exercices du baccalauréat durant l'année de terminale en tronc commun de Philosophie vise en effet à faire acquérir aux élèves une compétence principale, mais non pas exclusive, qui est la capacité à problématiser un sujet. Nous attendons d'un élève qu'il soit capable, au terme de son année de Philosophie, de construire un parcours de problématisation en dissertation, ou d'exposer et de clarifier un problème rencontré dans un texte philosophique. La fiche Eduscol sur « les exercices en classe de Philosophie » indique : « *Pour une question ou pour un texte, l'exigence de la problématisation constitue, dans la tradition de l'enseignement scolaire de la philosophie, le point nodal de la réflexion exigée et celui qui décide, le plus souvent, du succès ou de l'échec du traitement qui leur est apporté. Il est donc de la première importance d'y travailler sans relâche, tout au long de l'année de terminale, et d'en faire saisir les ressorts.* »

Rappelons que la compétence est définie dans le décret instaurant le socle commun de compétences, de connaissances et de culture par « *la capacité à mobiliser des ressources (savoirs, mais également savoir-faire ou savoir-être) devant une tâche ou une situation complexe.* » Il semble indéniable que l'activité de problématisation en Philosophie soit une tâche complexe. L'élève doit être capable de mobiliser des connaissances acquises durant l'année, mais aussi de mettre en œuvre un savoir-faire qui est celui de la dissertation ou de l'explication de texte et qui possède sa technicité propre : une attention au sens des mots, à leur signification (parfois équivoque) ou à leur référence (quelles sont les réalités ou les situations qui leur correspondent), une capacité à chercher et à déterminer les raisons pour lesquelles une question donnée ne reçoit pas de réponse immédiate ou pour lesquelles les réponses immédiates ne sont pas satisfaisantes. La dimension du savoir-être n'est pas non plus absente du travail philosophique : il arrive qu'on perçoive, dans une production scolaire maladroite et peu informée, la capacité de l'élève à s'interroger effectivement, c'est-à-dire à chercher un problème. L'usage des connaissances doit être pertinent et ne saurait être réduit à la récitation d'un cours. Le savoir-faire lié aux exercices du baccalauréat ne peut pas non plus reposer sur l'application mécanique et automatique de schémas tout faits et préexistant au sujet examiné.

¹ Préambule commun aux programmes de Philosophie de terminale générale et de terminale technologique.

Il est constant que le geste philosophique requis doit être apprécié dans sa globalité, ce qui explique et justifie qu'il n'y a jamais eu de barème différencié pour la correction des exercices de Philosophie. La compétence attendue n'est pas la somme de capacités fragmentaires isolées les unes des autres, que l'on pourrait évaluer séparément. De fait, les connaissances et les savoir-faire doivent être intégrés à une démarche englobante qui leur donne tout leur sens. Pour autant, cela ne signifie pas qu'il est impossible de distinguer en droit un certain nombre de capacités ou de connaissances plus spécifiques qui contribuent à l'élaboration de l'ensemble. Le fait d'identifier l'activité de problématisation comme une compétence associée à certaines opérations intellectuelles et discursives permet justement de faire apparaître la complexité de ces tâches et autorise du même coup une analyse de cette complexité.

De ce point de vue, il apparaît que les termes « problématiser » ou « problématisation » possèdent un degré de généralité qui ne détermine pas encore suffisamment ce dont il est question. Cela apparaît de manière évidente lorsqu'on remarque que ces termes sont employés dans d'autres disciplines et désignent des activités parfois très différentes de ce que l'on entend par là en Philosophie. Il convient donc de préciser en quoi consistent 1° un problème philosophique et 2° l'activité de problématisation en Philosophie.

1° Formellement, un problème philosophique peut se présenter de diverses manières.

- a. Il peut s'agir d'une question à laquelle personne ne sait apporter de réponse. Un certain nombre de dialogues socratiques soulèvent ce genre de problème. On parle alors de problème aporétique.
- b. Le problème peut aussi provenir d'une opposition entre deux solutions contradictoires. La structure est alors antithétique. Les antinomies de la raison pure, chez Kant, en sont un exemple canonique.
- c. Mais il existe aussi des problèmes dont la difficulté vient du fait que plusieurs réponses distinctes sont possibles. On peut penser à la page célèbre de Kant où il énumère une multiplicité de conceptions du bonheur entre lesquelles nous sommes à peu près incapables de nous déterminer.
- d. Enfin, un autre type de problème apparaît lorsque l'on interroge les présupposés d'une question, à condition que ces présupposés ne relèvent pas simplement de l'implicite mais méritent effectivement d'être questionnés pour eux-mêmes.

2° Concernant l'activité de problématisation, la fiche Eduscol déjà citée pourra nous servir de fil conducteur : « *« Problématiser » consiste, à la lettre, à « construire un problème ». Or un problème n'est pas une simple question, qui appelle une réponse, mais une manière de recul critique mobilisant des opérations intellectuelles précises. Qu'on parte de la question proposée en dissertation ou de la réponse que constitue par lui-même le texte à étudier, la problématisation revient à interroger la question ou la thèse exposée elles-mêmes, à se prononcer sur leur sens et sur leurs conditions d'intelligibilité. Elle opère ainsi une transformation de la question posée ou de la thèse exprimée par un texte, et fait apparaître qu'une réponse spontanée à la question initiale, ou que l'évidence supposée de la thèse développée par un auteur sont insuffisantes, implicites, voire, dans certains cas, impossibles à démêler.* » On notera qu'il est question, au pluriel, d'opérations intellectuelles précises, autrement dit d'une multiplicité d'opérations qui doivent être combinées afin d'aboutir au résultat souhaité. Il est dès lors légitime de se demander quelles sont ces opérations.

Pour ce faire, il pourra être utile d'examiner séparément les deux exercices principaux proposés en Philosophie, en tronc commun, au baccalauréat.

1. En **dissertation**, l'élève est confronté à une simple question, sans autre ressource. À partir de cette question, il doit, comme cela a déjà été dit, « construire un problème ». En réalité, cette opération inclut deux gestes philosophiques complémentaires. L'un est l'identification du ou d'un problème posé par le sujet. L'autre est la construction d'un parcours de réflexion qui développe et approfondit le problème. Dans la plupart des ouvrages de méthodologie récemment consacrés à la dissertation philosophique, le premier de ces gestes est appelé « analyse » et le deuxième « argumentation ». Ces deux termes ne sont pas complètement satisfaisants, ils peuvent même égarer l'élève. Voici pourquoi.

L'analyse consiste à distinguer les éléments composant un sujet avec l'idée qu'au terme de cette division le sens du sujet apparaîtra plus facilement. Cette manière de concevoir l'analyse expose à des dérives caricaturales assez fréquentes, par exemple une approche du sujet qui isole chaque terme et s'efforce de saisir son sens indépendamment de l'ensemble. La conséquence habituelle de ce procédé est de perdre de vue le sens global de la question, et peut même conduire à empêcher de le saisir. Ce qui est attendu dans une dissertation n'est pas une simple analyse, mais une réflexion sur la question qui doit faire apparaître le ou un problème philosophique. Il ne s'agit donc pas strictement d'un geste d'analyse, mais bien du geste de « problématiser », c'est-à-dire d'identifier et de construire le problème. Pour revenir aux termes de la fiche Eduscol déjà citée, « questionner la question » n'est pas la même chose qu'analyser la question. Très souvent, une simple analyse ne conduit à aucun questionnement. Il arrive parfois qu'à force de s'attacher aux mots indépendamment les uns des autres on ne parvienne plus à retrouver une vue d'ensemble. Cela ne signifie pas qu'aucune analyse ne serait utile. Mais le côté le plus intéressant de ce travail, en Philosophie, est la réflexion autour des sens et des usages des termes. Or, cette recherche, qui concerne les définitions et les usages terminologiques, n'a elle-même de sens et d'intérêt que si elle s'inscrit d'emblée dans une approche problématique, afin d'aller au plus vite vers les significations pertinentes.

Dès lors, le geste philosophique essentiel d'une dissertation devrait être décrit non pas comme « analyse » mais bien comme « problématisation », au sens de l'identification et de l'élaboration du ou d'un problème. Il s'agit donc de la première compétence à mobiliser pour effectuer le travail attendu.

Ce geste doit toutefois être complété par un autre pour que le travail atteigne toute l'ampleur souhaitée. On attend en effet que l'élève s'engage dans un parcours de réflexion qui permette de développer et d'approfondir le problème en mettant en lumière diverses manières de le prendre en charge. Dans la plupart des méthodologies récentes, cette étape est nommée « argumentation ». Ce nom prête lui aussi à confusion et désigne également une démarche insuffisante d'un point de vue philosophique. L'argumentation n'est pas, originairement, un procédé philosophique. C'est un procédé rhétorique qui caractérise le discours de l'orateur, dans un tribunal ou sur la place publique. Étant donné une thèse que l'on veut soutenir, on propose un certain nombre d'arguments qui étayent la position de l'orateur. Une argumentation peut très bien n'avoir aucun caractère problématique, et c'est d'ailleurs généralement ce qui arrive, puisque tout va dans le même sens. Dans le cadre scolaire, l'argumentation est travaillée en français, car il s'agit d'apprendre à construire un discours cohérent.

Le développement d'une problématique ne peut pas se contenter d'être une argumentation, car cela reviendrait à privilégier une enchaînement linéaire de raisons au détriment de l'attention qui doit être portée au questionnement. Au lieu d'une simple argumentation, nous devons construire un véritable parcours problématique, ce qui implique d'identifier des alternatives conceptuelles, des objections éventuelles, des contradictions ou des nuances entre des thèses ou

des hypothèses. Rien de tout cela ne relève stricto sensu de l'argumentation. En tout état de cause, l'argumentation est subordonnée au processus de développement de la problématique.

Ce qui se produit dans un tel parcours est désigné depuis longtemps en Philosophie comme un mouvement dialectique. Ce terme ne fait référence à aucun auteur en particulier. La dialectique est originairement un art du dialogue, c'est à dire une capacité visant à permettre d'échanger des idées. C'est un mouvement qui permet de passer d'une idée à une autre. Dans les productions scolaires, le « plan dialectique » se réduit parfois à un plan en deux parties de type « thèse-antithèse », qui revient souvent en fait à « oui mais non ». L'inconvénient est que ce type de plan risque de ne pas manifester un mouvement réel de la pensée. La juxtaposition d'un oui et d'un non n'est pas un mouvement, et elle ne requiert même pas toujours un travail conceptuel. Une véritable articulation entre une thèse et une antithèse aurait déjà plus de sens, mais cela implique que thèse et antithèse ne soient pas de simples réponses mais les conditions d'une réponse possible. Cela implique aussi non seulement une transition entre les deux parties (ce qui est une simple exigence formelle) mais une explicitation des raisons pour lesquelles la thèse initiale ne suffit pas.

La compétence attendue doit donc être désignée comme la capacité à dialectiser, étant bien établi qu'on n'entend pas par là un procédé réduit à une simple alternance de réponses contradictoires, mais l'examen des diverses manières de penser un problème et de le poser. En ce sens, la problématisation et la dialectisation constituent bien les deux moments logiquement distincts mais empiriquement unis de la réflexion philosophique.

Les connaissances acquises durant l'année de terminale, qu'il s'agisse de définitions de concepts, de la connaissance de certains problèmes rencontrés dans des textes étudiés avec le professeur ou de la maîtrise de certains outils logiques, contribuent à faciliter le travail de problématisation et de dialectisation.

Les compétences principales requises par le travail scolaire de la dissertation en classe de Philosophie sont donc : la problématisation, la dialectisation et la mobilisation à bon escient d'une culture philosophique.

2. En **explication de texte**, l'élève doit manifester « la compréhension précise du questionnement philosophique impliqué et développé par le texte lui-même² ».

1° Ce questionnement, comme dans le cas d'une question de dissertation, peut prendre plusieurs formes :

- a. L'auteur peut poser lui-même explicitement un problème, en remettant en question une opinion ou une thèse philosophique.
- b. L'auteur peut proposer ou défendre une thèse personnelle qui répond à une question philosophique.
- c. Il peut aussi contester ou discuter la thèse d'un autre philosophe sans expliciter sa propre position.

2° L'identification du problème, autrement dit la problématisation, se fait au moyen de l'analyse du texte, mais ici non plus elle ne s'y réduit pas. Il se peut très bien en effet que le texte ait une présentation entièrement dogmatique et qu'il faille prendre du recul par rapport à sa littéralité pour faire apparaître la dimension problématique. La lecture philosophique du texte est donc

² Fiche Eduscol sur « les exercices en classe de Philosophie ».

elle aussi un processus de problématisation, c'est-à-dire « un travail de réflexion sur ses présupposés, sa stratégie théorique, ses objectifs démonstratifs³. » C'est ce qui explique que l'analyse ne peut pas être une simple paraphrase. L'explication linéaire de chaque phrase n'est pas seulement descriptive. Il ne suffit pas de dire : « l'auteur écrit ceci ou cela », mais il faut se demander pourquoi il l'écrit et en quoi telle ou telle phrase contribue à poser un problème ou à le résoudre. Le travail d'analyse est donc ici strictement inclus dans celui de problématisation.

Pour la même raison, l'élève doit avant tout reconstruire par lui-même le parcours de problématisation impliqué par le texte. Toutefois, il y aura bien un travail de dialectisation pour autant que l'élève se sera effectivement interrogé sur la portée et la validité des propositions contenues dans le texte et aura travaillé les alternatives, les contradictions, les objections ou les nuances qu'il est permis d'apporter au propos de l'auteur.

La difficulté n'est pas purement et simplement logique. Un texte philosophique parle de quelque chose, renvoie à des réalités auxquelles les élèves ont aussi accès empiriquement. La réflexion sur un sujet éthique, politique ou scientifique, par exemple, implique aussi une attention au réel dont il est question. De pures possibilités logiques ne sont pas nécessairement éclairantes dans un contexte donné. Une observation empirique judicieuse peut être beaucoup plus pertinente, selon les cas. Il va de soi qu'une accumulation d'exemples n'est jamais suffisante pour construire un propos convaincant, mais tout correcteur de Philosophie a pu remarquer dans sa pratique que l'absence d'exemple concret dans une copie d'élève est très souvent le signe d'une mauvaise compréhension de ce dont il est question.

Enfin, la culture philosophique acquise pendant l'année pourra étayer le travail, grâce à la mobilisation pertinente d'éléments de connaissance ou d'outils logiques. Pour rappel, ces outils logiques « concernent notamment :

- la structure du raisonnement : position des prémisses, enchaînement des propositions, établissement des conclusions, etc. ;
- les modalités du raisonnement : raisonnement hypothético-déductif, inductif, analogique ; raisonnement par l'absurde, etc. ;
- les principes d'argumentation ou de contre-argumentation dans le cadre d'une analyse ou d'une discussion raisonnées : examen des présupposés, élucidation des éventuels paralogismes, etc. ;
- les finalités du raisonnement : acquérir ou fixer un savoir, déterminer un ordre de conduite, etc.⁴ »

La culture mobilisable ne se limite pas non plus aux outils logiques, mais inclut toute connaissance pertinente relative aux domaines explorés par le programme. Il n'est évidemment pas requis de poursuivre l'acquisition d'une culture encyclopédique, qui serait de l'ordre du fantasme aussi bien du côté de l'élève que de celui du professeur. En revanche, l'appropriation progressive et raisonnée de connaissances accessibles et bien choisies est toujours utile et permet souvent d'éviter les hors-sujet ou les contresens.

Les compétences principales requises par le travail scolaire de l'explication de texte en classe de Philosophie sont donc : la problématisation, la dialectisation et la mobilisation à bon escient d'une culture philosophique.

³ Id.

⁴ Id.