

## Le rôle de l'observateur. Evaluation, co-évaluation et auto-évaluation de la discussion, en cours de philosophie

Nathalie Frieden, [natalia.frieden@unifr.ch](mailto:natalia.frieden@unifr.ch), université de Fribourg, Suisse

---

**Résumé :** L'expérience décrite et analysée ici est celle de la création d'une place régulière pour la discussion, en Philosophie au lycée Ste Croix à Fribourg. J'ai construit une didactique de la progression grâce à un cadre d'évaluations. Les défis étaient, didactiques, scolaires, et liés à l'évaluation. Il fallait renforcer la place de l'oralité (cf. la nouvelle maturité). Je voulais enrichir la didactique du lire et de l'écrire, par l'apport d'une didactique du « parler philosophique », et défendre la possibilité de noter l'oral, alors qu'il est compris comme subjectif et donc sujet aux recours. Je posais l'hypothèse qu'une co-évaluation permettait aux élèves de mieux comprendre leurs notes, que l'évaluation personnelle et mutuelle permettait une progression, que l'évaluation des autres, en tant qu'esprit critique, soutenait la lucidité personnelle et que la découverte par l'observation régulière amenait l'élève à demander des supports théoriques. Les élèves seuls et en groupe ont progressé. Ils ont construit ensemble des exercices pour entraîner des compétences. Ainsi ils se sont construit un corpus de techniques d'observation, comprises par tous. Nous avons fabriqué une grille d'évaluation. Noter est devenu compréhensible, et semblait juste et efficace.

---

**Mots clés :** évaluation de l'oral en classe, autoévaluation, co-évaluation

### 1. Situation

Ma communication présente et analyse une expérience vécue pendant deux ans avec des classes de philosophies au Lycée Ste Croix à Fribourg. Mon but était de donner une place régulière au débat et la discussion, dans le cours de philosophie qui amène au Bac.

### 2. Défis

Cette expérience relevait plusieurs défis :

- L'oralité est une *compétence transversale* de la nouvelle maturité. Il s'agissait de la valoriser sous forme de discussion, plutôt que d'exposé (écrit oralisé). Renforcer la place de l'oralité signifie penser et comprendre l'oral comme *discussion* c'est à dire *échange*. Tant dans l'ontogénèse que dans la phylogénèse de l'homme, échanger, discuter, débattre, sont les façons les plus fréquentes et les plus naturelles de s'exprimer alors que parler tout seul comme dans l'exposé, le discours, ou le sermon, est rare et artificiel. La discussion est aussi le lieu privilégié et l'outil de toute socialisation. Or l'école nous prépare à donner des cours plus qu'à parler ensemble ;
- Le cours de philosophie enseigne une matière mais aussi une activité, *philosopher*. La discussion est un lieu privilégié de cette pratique et l'*argumentation* si importante en philosophie, une compétence qu'on y développe ;
- Développer l'oralité signifie en construire la *didactique* : quels objectifs, quelles compétences, quelles méthodes et quelles *évaluations*. Je voulais aussi construire des rapports entre les diverses activités afin d'enrichir la didactique du lire et de l'écrire, par l'apport d'une didactique du « parler philosophique » ;
- Les directions d'écoles, craignant les recours, demandent aux profs de justifier leurs notes, provoquant une *disparition* progressive de l'*oral noté*, considéré comme discutable car subjectif et difficilement justifiable. Je voulais relever ce défi. Je posais l'hypothèse qu'une *co-évaluation* permettrait aux élèves de mieux comprendre leurs notes et donc de ne pas les contester ;
- L'objectif qui s'est révélé en cours de route a été de susciter une progression des compétences grâce à l'évaluation personnelle et mutuelle des élèves, et donc de former l'évaluation en tant qu'esprit critique. L'expérience présentée ici est celle de l'apprentissage d'une *autoévaluation* des compétences, afin que les élèves soient co-constructeurs de leur propre progrès, et que l'évaluation soit comprise par tous.

### **3. Contexte et déroulement**

La philosophie est enseignée pendant les deux dernières années du secondaire. Cette matière a un programme mais peu contraignant<sup>1</sup>. Il n'y a pas d'examen de maturité. Seule la note annuelle compte et elle est faite de 5 notes d'examen. Il existe aussi une option qui porte sur la philosophie orale<sup>2</sup> dont le succès a un impact sur l'enseignement de base, car tous les étudiants veulent goûter à l'oralité. Pour ne pas « voler » l'originalité de l'option qui développe la discussion à deux, j'ai choisi de développer la discussion en groupe.

J'ai organisé des discussions régulières, une fois chaque trois semaines, sur un cours de deux heures. Chaque discussion durait 20 minutes, et était suivie par 10 minutes d'observation. J'ai suivi la méthode de M. Tozzi<sup>3</sup>. Une moitié des élèves discutait donc, quand l'autre observait. Trois ou quatre tâches supplémentaires étaient assignées (reformuler, synthétiser et animer, et parfois prendre le PV), et constituaient, avec la discussion elle-même l'objet des évaluations des observateurs.

Les sujets des discussions étaient liés d'assez près aux sujets vus dans mon cours. Sur les rapports possibles entre les discussions régulières et la matière des cours, il faudrait écrire un autre article.

### **4. Compétences développées**

Quelles sont les compétences développées par la discussion et ses dispositifs ? Il y en a des :

- civiques, et morales, comme apprendre à s'écouter les uns les autres et à se taire. Apprendre de l'autre et avec lui
- psychologiques, telles qu'apprendre à avoir le courage de parler et défendre ses propres idées devant tous ;
- langagières telles que s'exprimer dans une langue fluide et rapide avec mots précis et nuancés ;
- intellectuelles, telles que manier des concepts, faire des distinctions, définir, prévoir, penser à ce que les autres vont dire tout en pensant à ce que l'on dit, et modifiant ce que l'on veut dire, et faire cela dans l'urgence de la discussion ;
- argumentatives telles que prouver, fonder, exploiter un exemple, faire une hypothèse, objecter, contre argumenter ;
- philosophiques telles que problématiser et conceptualiser, ainsi que toute la subdivision de celles-ci ;
- les compétences liées aux rôles du dispositif Tozzi, à savoir reformuler, synthétiser, animer, observer, écrire un PV ;
- et finalement, comme nous sommes en classe de philosophie, citer pendant les discussions, des auteurs et leurs pensées. C'est une compétence de l'acquisition du savoir : l'utiliser une connaissance à bon escient hors du contexte de son apprentissage. Bien que cette compétence ait été plusieurs fois obligatoire en discussion, elle n'a pas été évaluée à l'examen final de discussion.

Pendant ces deux années, les élèves et moi-même avons discuté, observé, analysé, construit et évalué toutes ces compétences.

Je craignais au début que la tâche des observateurs serait de plus en plus répétitive et dès lors, deviendrait ennuyeuse. Or celle-ci, sa progression remarquable et ses découvertes m'ont surprise et fascinée. L'observation est devenue moins banale, plus nuancée, plus lucide, plus utile et plus efficace. En effet, quand on participe à un dispositif qui va être évalué et noté, l'élève a une motivation à progresser, il s'engage, il en veut. Le fait d'être parfois observé et parfois observant, nourrit les deux activités l'une de l'autre, l'une par l'autre. Grâce à cela, chaque élève devient plus lucide sur sa propre pratique, plus efficace pour réinvestir l'acquis, plus conscient de sa propre progression, plus

---

<sup>1</sup> CF. Le PEC des études secondaires du canton de Fribourg

<sup>2</sup> Frieden, N. (2007).

<sup>3</sup> Frieden.N. (2012).

demandeur d'apports théoriques. On devient le co-auteur de son propre progrès, et l'autoévaluation s'alimente de la participation à la co-évaluation.

Ainsi, il y a eu une interaction entre les discussions, les observations faites par les élèves et les miennes, les cours demandés par les élèves et ceux proposés par moi, les apports théoriques donnés sur les compétences en jeu, les exercices écrits et oraux, parallèles aux discussions, la découverte progressive des particularités de chaque compétence, etc. (par ex. sur les arguments, sur l'ordre de ceux-ci dans un écrit, sur les différentes formes de synthèse, etc. toutes compétences bénéfiques à la dissertation<sup>4</sup>).

Nous avons réussi à construire et reconstruire des grilles d'évaluations d'une liste de compétences, et des grilles pour chaque observateur. Ces grilles se sont complexifiées parallèlement à nos progrès, intégrant ce que nous découvrons. Ces découvertes suscitaient tant la création de moyens pour les observer, que d'exercices pour développer les compétences nommées. Par exemple, la découverte que l'on peut faire d'une synthèse autre que la chronologie des interventions, une synthèse sortant les quelques points principaux d'une discussion, autour desquels on reconstruit la progression de la pensée, cette découverte a provoqué un effort inouï de tous pour faire des « nouvelles » synthèses, considérées comme bien meilleures. Et synthétiser est non seulement une compétence très utile, et intellectuellement difficile, elle est peu développée par la scolarité (une synthèse n'est pas un résumé). Chaque découverte entraîne un désir de progrès. Prenons une autre compétence civique qui est l'écoute. Se demander « Comment l'évaluer ? » implique d'abord s'interroger sur « comment l'observer ? ». On évalue la non-écoute par la différence de sens qu'il y a entre ce qu'un intervenant dit et ce que disait celui qui le précédait dans la discussion. Car parfois un intervenant dit ce qu'il a gardé en tête et tenait à dire depuis longtemps plutôt que de suivre l'évolution de la discussion. Cette constatation a entraîné l'idée d'un exercice imaginé par un élève: commencer chaque intervention par la reprise de l'essentiel de la prise de parole précédente. A la fin de l'année, il faisait partie des exigences dans la grille d'évaluation. Mais ce premier exercice schématique et répétitif avait été dépassé par l'acquisition du sens qu'il exigeait. De même la découverte par un observateur de la différence entre l'exploitation d'un nouvel exemple pour chaque argument et un exemple filé, utilisé, exploité et repris par plusieurs arguments et contre arguments, a été une telle découverte qu'un élève a demandé que je construisse des exercices de co-constructions d'argumentations complètes, exploitant un seul exemple. Ces exercices ludiques ont donné lieu à des argumentations surréalistes et un jeu très drôle. On a ensuite conçu d'autres exercices de ce genre, plus sérieux notamment pour observer et évaluer la qualité d'un exemple à partir du travail sur l'exemple filé, etc.

Un travail plus fouillé s'est fait autour de l'argumentation. Il s'est fait grâce à un dialogue de l'oral et de l'écrit, du groupe et de l'individu, de l'exercice à la découverte dans des textes lus...

#### **4.1 Le dépassement de certains rôles**

Le progrès a transformé la structure du dispositif. L'alternance des rôles d'observateurs et de participants a développé l'esprit critique et la lucidité métacognitive. Ainsi presque tous ont commencé à percevoir tout le temps ce qui se passait pendant que cela se passait, et à exiger le respect de certaines règles, ainsi que réclamer l'apport de reformulations ou d'exigences de clarifications exprimées avant par le seul animateur. Très tôt, cela a permis de supprimer le Président de séance, car son rôle n'était plus nécessaire. L'animateur a pu prendre du retrait, voire s'effacer parfois. Les reformulations ont commencé à être faites par ceux qui en voyaient la nécessité... Tout le monde est donc devenu coresponsable de la discussion.

Et j'ai découvert qu'il se faisait des discussions hors de la classe, en mon absence. L'habitude de penser parce qu'on se parle, était prise et j'étais devenue partiellement inutile !

### **5. L'examen**

---

<sup>4</sup> Cf. Frieden, N. (2011-2).

C'est en collaboration avec les élèves que j'ai élaboré la grille d'évaluation de l'examen final. La (grande) grille devait inclure toute la discussion, avoir une colonne pour les noms, dans l'ordre où ils apparaissaient et réapparaissaient, une pour le contenu de la discussion, une pour chaque compétence, mais aussi une pour chaque élément qui nous semblaient importants pour certaines compétences. Nous avons décidé comment noter et pondérer les notes pour chaque compétence, valorisant les compétences plus philosophiques. Nous avons, pour l'examen, supprimé le fait d'évaluer la citation d'auteurs ou d'idées de philosophes, afin que tout puisse être co-évalué.

A l'examen, comme en cours, il y a eu deux groupes de discutants. Les observations ont été relevées. Deux étudiants prenaient un PV. Après l'examen, j'ai achevé de remplir la grille et évaluer sur la base des PV, et des observations.

Le lendemain, chaque élève est venu à ma table et nous avons discuté ensemble de ces interventions, l'une après l'autre, de comment elles avaient eu lieu, des qualités de ses contributions, des compétences manifestées, des faiblesses et du pourquoi de celles-ci... Et parfois d'aspects sociologiques tels que l'écoute, ou psychologiques comme le courage de s'affirmer etc. Puis chaque élève a donné son auto-évaluation et sa note, et moi la mienne, chacun la justifiant. J'ai fait les moyennes.

*Ce sont les notes les mieux comprises que j'ai jamais données.*

## **Conclusion**

Cette expérience a permis de vérifier des hypothèses concernant l'évaluation et de faire certaines découvertes :

- que l'évaluation des autres élèves encourage la lucidité de chaque élève envers soi-même ;
- que la découverte par l'observation régulière de ses propres forces et faiblesses encourage l'élève à demander au professeur des supports théoriques ;
- que les (auto) évaluations (et évaluations mutuelles) régulières, progressives et ludiques, sont un facteur de progrès personnel et du groupe, la présence du groupe motivant à mettre en acte ce qu'on comprend ;
- que les élèves et le prof peuvent construire ensemble des exercices afin d'entraîner des compétences spécifiques, et que la construction d'un exercice est formateur de la compréhension de son objectif ;
- que l'attention critique peut progresser ce qui permet à la classe de se construire un corpus de techniques d'observation et d'évaluation, comprises par tous ;
- que fabriquer une grille d'évaluation sommative est une forme de révision de la matière et vérification de sa compréhension ;
- qu'ainsi la responsabilité de noter peut paraître compréhensible, et la note sembler juste et être efficace ;
- que les compétences métacognitives peuvent devenir une partie intégrante de soi-même et que ce développement intellectuel signifie que la personne se sent progressivement responsable de toute discussion, la compétence intellectuelle fondant la possibilité d'une compétence morale.

**Enfin : qu'est ce qu'une évaluation perçue comme « juste » ? C'est une évaluation comprise, co-construite et voulue.**

### **Petite Bibliographie :**

- Brenifier, O. (2010). Les enjeux de la pratique philosophique avec les enfants, *Diotime*, 45, 14.
- Frieden, N. (2007). L'option philosophique à Fribourg, in M.Tozzi, Apprendre à philosopher, pourquoi ? comment ?, De Boeck.
- Frieden, N. (2007). Quelles compétences pour un cours de philosophie de l'enseignement secondaire ? *Diotime*, 35, 20.
- Frieden, N. (2011). En quoi former des élèves et des enseignants à des compétences modifie la didactique de la philosophie ? *Diotime*, 48, 20.
- Frieden, N. (2011). Comment la discussion à visée philosophique (DVP) peut aider la didactique de la dissertation, *Diotime*, 50, 25.
- Frieden, N. (2012). Conférence de l'ICPIC : The variety of schools of philosophy for children in France and in Philolab, *Diotime*, 51, 16.
- Le Montagner, J. (2011). Optimiser la progressivité de l'apprentissage du philosophe en classe terminale : les ajustements des gestes professionnels de l'enseignant, *Diotime*, 47, 10.
- Daniel, M.-F. , Auriac. E. (2011). La philosophie pour enfants est-elle de la "vraie" philosophie? *Diotime*, n°47, p.23.
- Tozzi, M. (1999). *L'oral argumentatif en philosophie*, CRDP : Montpellier.