



Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public

## **Rapport de l'enquête sur l'année 2020-2021 et sur la session 2021 du baccalauréat**

## Table des matières

<b>Préambule</b>	<b>3</b>
<b>Données chiffrées</b>	<b>4</b>
<b>Synthèse qualitative</b>	<b>8</b>
<b>I- L'année scolaire</b>	<b>8</b>
<b>II – Baccalauréat : données factuelles</b>	<b>11</b>
<b>III - L'organisation de la session 2021 du baccalauréat</b>	<b>12</b>
<b>IV – L'épreuve de philosophie</b>	<b>14</b>
<b>V – La correction dématérialisée</b>	<b>17</b>
<b>VI – HLP et Grand oral</b>	<b>20</b>
<b>VII – Les jurys et l'oral de contrôle</b>	<b>23</b>
<b>VIII – L'année scolaire 2021-2022</b>	<b>24</b>
<b>IX – Enjeux structurels</b>	<b>25</b>

## Préambule

Le rapport qui suit présente la synthèse du questionnaire soumis par l'APPEP aux professeurs de philosophie entre le 8 juillet et le 30 septembre 2021. Il porte sur le déroulement de l'année scolaire 2020-2021 et sur la session 2021 du baccalauréat.

### **Contexte**

Au terme d'une nouvelle année bouleversée par la crise sanitaire, la session 2021 du baccalauréat fut la première du nouvel examen imposé par Jean-Michel Blanquer. Au prétexte de la crise sanitaire, le ministre a vidé de sa substance la seule épreuve écrite du baccalauréat 2021 et a découragé nombre d'élèves de la prendre au sérieux. En outre, sans tenir compte du contexte éprouvant dans lequel les professeurs avaient préparé les élèves à l'examen, le ministère leur a imposé une innovation inutile qui s'est souvent avérée dysfonctionnelle : la correction dématérialisée des copies.

C'est dans ce contexte très dégradé, qui a donné à de nombreux collègues l'impression de la « fin d'un monde », que les correcteurs de l'épreuve de philosophie ont travaillé.

### **Réponses**

Le taux de réponses au questionnaire est en retrait par rapport à celui, exceptionnel, de l'année dernière. Mais ce sont tout de même 495 professeurs de philosophie qui ont répondu aux questions que leur adressait l'APPEP, soit près de 10 % de la profession<sup>1</sup>. La lassitude et l'épuisement professionnels qu'ils expriment sont très profonds. Ils permettent de comprendre le silence de ceux qui n'ont pas répondu. Nous les remercions d'autant plus vivement pour le temps qu'ils ont bien voulu consacrer aux 41 questions de notre questionnaire.

À l'orée d'une année électorale, le bilan qu'ils tirent de la réforme du lycée et de la politique du ministère pendant la crise sanitaire, eux qui les ont vécues au plus près et qui en ont mesuré les effets sur leurs élèves, doit éclairer l'opinion publique. Dans cette perspective, cette synthèse fait une large part aux réponses, riches et détaillées, apportées à la dernière section de ce questionnaire, qui invitait les professeurs de philosophie à se prononcer sur l'état actuel de l'École<sup>2</sup>.

### **Synthèse, mode d'emploi**

La première partie du rapport présente les données chiffrées des questions qui appelaient une réponse par « oui » ou « non ». La seconde propose une synthèse qualitative des commentaires et des réponses aux questions ouvertes.

Toutes les phrases en italiques et entre guillemets sont des citations textuelles.

---

<sup>1</sup> Le questionnaire comportait 41 questions. Pour ne pas fausser les résultats de cette synthèse, nous n'avons pas retenu les réponses trop lacunaires ou anonymes. Ce sont donc 302 réponses qui ont été effectivement traitées.

## Données chiffrées

Nombre total de réponses : 495

Nombre de réponses retenues : 302

### I. L'année scolaire

#### 1. Combien de classes avez-vous eues...

- en 2019-2020 ? 4,4
- en 2020-2021 ? 4,9

#### 2- Combien d'élèves avez-vous eus...

- en 2019-2020 ? 124
- en 2020-2021 ? 137

#### 3- Avez-vous eu la responsabilité de l'EMC ?

- Oui. 27%
- Non. 73%

#### 4. Votre charge de travail a-t-elle été alourdie pendant cette période ?

- Oui. 78%
- Non. 22%

#### 5. Avez-vous pu organiser des bacs blancs ?

- Oui. 72%
- Non. 28%

#### 6. Avez-vous changé votre manière d'évaluer les élèves ?

- Oui 67%
- Non 33%

#### 7. Avez-vous subi des pressions...

- Non 31%
- Oui 69%
- de vos élèves ? 59%
- de leurs familles ? 43%
- de votre hiérarchie ? 29%

### II. Données factuelles

#### 1. Avez-vous corrigé

- en voie générale ? 78%
- en voie technologique ? 22%

#### 2. Combien de copies avez-vous corrigées ? 122

#### 3. De combien de jours ouvrables avez-vous disposé pour corriger ?

8,5

#### 4. Avez-vous été convoqué pour le jury de Grand oral ?

- Oui. 10%
- Non. 90%

### III. L'organisation de la session 2021 du baccalauréat

#### 1. Avez-vous reçu votre convocation à temps pour organiser votre travail ?

- Oui. 52%
- Non. 48%

#### 2- La réunion d'entente a-t-elle pu se tenir en présentiel dans votre académie ?

- Oui. 28%
- Non. 72%

**3. La réunion d'harmonisation a-t-elle pu se tenir en présentiel dans votre académie ?**

- Oui 28%
- Non 72%

**4. Ces réunions vous ont-elles été utiles pour évaluer vos copies ?**

- Oui. 50%
- Non. 50%

**5. Comment avez-vous jugé...**

a) la procédure d'harmonisation ?

- Satisfaisante 21%
- Non satisfaisante 47%
- Un moindre mal 32%

b) les délibérations ?

- Satisfaisantes 14%
- Non satisfaisantes 62%
- Un moindre mal 24%

c) le déroulement de l'oral de contrôle pour la philosophie et pour HLP ?

- Satisfaisant 17%
- Non satisfaisant 63%
- Un moindre mal 19%

## IV. L'épreuve de philosophie

**1. Comment avez-vous jugé...**

a) la possibilité de conserver la moyenne annuelle si celle-ci était supérieure à la note d'examen ?

- Satisfaisante 8%
- Non satisfaisante 63%
- Un moindre mal 26%

b). l'ajout d'un troisième sujet de dissertation ?

- Satisfaisant 35%
- Non satisfaisant 22%
- Un moindre mal 43%

**2. Quels autres aménagements auriez-vous jugé préférables ?**

**3. Estimez-vous les sujets satisfaisants ?**

- Oui. 36%
- Non. 64%

**4. Si vous avez corrigé dans la voie technologique, la nouvelle épreuve d'explication vous semble-t-elle satisfaisante ?**

- Oui. 20%
- Non. 80%

**5. Avez-vous noté une baisse de la qualité des copies ?**

- Oui. 85%
- Non. 15%

**6. Si vous la connaissez, que pensez-vous de la note obtenue par vos élèves ?**

## V. La correction dématérialisée

**1. Avez-vous corrigé hors-ligne après avoir téléchargé vos copies ?**

- Oui. 47%
- Non. 53%

**2. Avez-vous fait imprimer vos copies ?**

- Oui. 16%

– Non. 84%

**3. Avez-vous reçu des copies « au fil de l'eau » ?**

– Oui. 55%

– Non. 45%

**4. Avez-vous été contacté par le rectorat, par votre IPR ou par un collègue coordonnateur à propos de votre travail de correction ?**

– Oui. 15%

– Non. 85%

**5. Avez-vous reçu des copies après la date de remontée des notes ?**

– Oui. 6%

– Non. 94%

**6. Au total, quel jugement portez-vous sur la correction dématérialisée ?**

– Il faut la maintenir en l'état. 4%

– C'est une bonne idée sous réserve d'améliorations. 19%

– Il faut la rendre optionnelle 33%

– Il faut la supprimer. 45%

## VI. HLP et Grand oral

**1. Avez-vous enseigné HLP...**

– en Première ? 57%

– en Terminale ? 43%

**2. Si vous avez enseigné HLP en Terminale, aviez-vous également vos élèves en enseignement commun de philosophie ?**

– Oui. 68%

– Non. 32%

**3. Si non, comment avez-vous articulé votre cours avec celui de l'enseignement commun ?**

**4. Que pensez-vous de la coopération avec le professeur de lettres ?**

**5. Quel bilan tirez-vous de votre enseignement en HLP ?**

**6. Avez-vous été convoqué pour le jury de Grand oral ?**

– Oui. 9%

– Non. 91%

**7. Si oui...**

– avez-vous eu moins de copies de philosophie à corriger ? Oui : 68%

– avez-vous eu à interroger des candidats dont le sujet portait sur une autre discipline que la philosophie ? Oui : 23%

**8. Quel jugement portez-vous sur l'épreuve de Grand oral ?**

## VII. Les jurys et l'oral de contrôle

**1. Avez-vous été convoqué...**

– au sous-jury d'harmonisation ? 17%

– au jury de délibération ? 28%

**2. Si oui, avez-vous trouvé leur fonctionnement satisfaisant ?**

– Oui. 23%

– Non. 77%

**3. Jugez-vous légitime l'existence de ces jurys dans lesquels les notes peuvent être modifiées en l'absence des correcteurs ?**

– Oui. 7%

– Non. 93%

**4. Avez-vous été convoqué à l'oral de contrôle...**

– en philosophie. 33%

– en HLP. 7%

**5. Si oui, ces épreuves vous ont-elles permis une évaluation satisfaisante des candidats ?**

- Oui. 60%
- Non. 40%

**VIII. L'année scolaire 2021-2022**

**1. Faut-il adapter les conditions habituelles de travail pour la rentrée 2021 ?**

- Oui. 66%
- Non. 34%

**2- Si oui, quelles adaptations vous semblent souhaitables ?**

a) Favoriser le travail en groupe à effectif réduit?

- Oui 92%
- Non 8%

**b) Modifier les programmes d'enseignement?**

- Oui 63%
- Non 37%

**c) Autres**

**Commentaires**

**IX. Enjeux structurels**

**1. Comment appréciez-vous ce que «l'année scolaire» 2020-2021 a révélé ou modifié de...**

- a) l'état général de l'école?
- b) la relation de l'école à la société?
- c) de la condition enseignante?
- d) des relations hiérarchiques?
- e) de la relation des professeurs à leurs élèves?
- f) autres.

**2. Comment envisagez-vous l'avenir du baccalauréat ?**

**3. Comment envisagez-vous pour les années à venir la possibilité pour les professeurs de philosophie de remplir leur mission d'enseignement critique?**

## Synthèse qualitative

### I- L'année scolaire

#### *Une inflation de la charge de travail des professeurs*

La majorité des réponses (78 %) en témoigne : cette année comme la précédente, la charge de travail des professeurs de philosophie s'est à nouveau alourdie. L'augmentation de 10 % en moyenne du nombre de classes et d'élèves, effet mécanique de la réforme, et la gestion ministérielle de la crise sanitaire ont eu pour conséquence d'accroître de façon significative et parfois difficilement supportable leur travail, souvent invisible pour l'administration, le ministère, voire les parents.

Si les collègues notent le bénéfice pour l'attention et la participation des élèves d'avoir fait cours à des demi-classes, ils déplorent dans le même temps une charge de travail souvent doublée, pendant que les élèves divisaient par deux leur temps de présence en classe.

En sus des cours en présence, il a en effet fallu assurer le suivi des élèves à distance par la préparation et l'envoi de supports de cours écrits ou audio - aucun aménagement du programme n'ayant été déterminé ; développer les échanges dématérialisés avec les élèves, leurs parents, avec les collègues et l'administration ; augmenter le nombre de travaux donnés aux élèves à distance pour s'assurer de leur travail régulier et, par là même, accroître sa charge de correction ; dans certains cas, trier, imprimer et réexpédier individuellement les copies. Ce considérable travail à distance a pourtant, selon nombre de collègues, altéré la relation pédagogique, « *qui ne consiste pas en un simple échange de données en interactivité* ».

Il a fallu en outre multiplier les sujets de devoirs sur table, et donc les corrigés, pour les élèves d'une même classe qui composaient en des temps différents. De nombreux collègues notent qu'ils ont été plus efficaces en considérant qu'ils n'avaient en réalité pas 4, 5 ou 6 classes, mais 8, 10 ou 12. Le travail supplémentaire engendré a été de plus en plus difficile à supporter, la fatigue, physique et psychique, s'accumulant au fil de l'année.

Ceux qui avaient la possibilité ou avaient fait le choix de faire des cours en « hybride synchrone » notent l'extrême fatigue générée par le dispositif. Ils mettent l'accent sur les nombreuses difficultés matérielles : équipements en nombre insuffisant, instabilité de la connexion, plateformes de l'Éducation nationale souvent défectueuses. Ces obstacles matériels ont favorisé le découragement et la passivité des élèves et accru l'insécurité des professeurs pressés par le ministère d'agir dans l'urgence.

Ainsi, les nombreux revirements du ministère ou de certaines directions ont souvent contraint à faire et défaire presque immédiatement ce qui venait d'être mis en place, rendant parfois absurde l'anticipation nécessaire à la gestion déjà périlleuse des classes dédoublées.

Enfin est souvent relevé le fait que de nombreuses tâches administratives débordaient en permanence sur les heures disciplinaires.

Cette charge de travail a été particulièrement difficile à absorber pour les collègues travaillant dans plusieurs établissements, souvent confrontés à des organisations différentes, mais également pour ceux dont le service était éclaté entre la philosophie, HLP en première et terminale et l'EMC à différents niveaux, pour ceux enfin ayant de jeunes

enfants qui n'étaient pas toujours à l'école et qu'il fallait de même accompagner. Certains ont cumulé ces trois catégories de difficultés.

### ***Une préparation difficile des élèves à l'examen***

Outre la difficulté pour un grand nombre d'élèves de suivre et de rester mobilisés durant cette année « hybride », la réforme et la crise sanitaire ont rendu très ardue l'organisation des devoirs sur table dans les conditions de l'examen. Si 72 % des collègues affirment avoir pu organiser un bac blanc pendant cette année, ou à tout le moins un devoir en 4 heures, la majorité note cependant la difficulté à organiser celui-ci malgré sa nécessité pour envisager une préparation sérieuse à l'examen. Certains établissements y ont renoncé, d'autres en ont réduit le nombre initialement prévu, beaucoup ont été contraints à des reports de dates. Ce bac blanc a dans certains cas été organisé très tardivement, rendant la fin d'année très lourde pour les professeurs de philosophie qui ont dû procéder à la correction de quelque 130 copies en un temps restreint, peu avant la tenue des conseils de classe du troisième trimestre et la correction dématérialisée des copies d'examen.

La situation varie selon les établissements. Très souvent, l'administration du lycée a empêché par sa passivité l'organisation d'un bac blanc qui désorganise les cours. Plus rarement, elle a aplani tous les obstacles. Lorsque le bac blanc a été organisé après l'annonce du ministère de vider l'épreuve de sa substance, certains élèves ont développé des stratégies d'évitement, tandis que d'autres l'ont pris très au sérieux, comme s'il s'agissait de la véritable épreuve de baccalauréat.

### ***Une évaluation de plus en plus problématique, une éducation sous pression***

Les deux années de crise sanitaire et de mise en place de la réforme Blanquer ont modifié pour une majorité de collègues (67 %) la façon d'évaluer les élèves. Presque tous ont augmenté significativement leurs notes, souvent de deux ou trois points. Trois explications sont données de ce profond changement.

Viennent d'abord l'indulgence et la bienveillance requises pour protéger les plus fragiles et les plus exposés aux effets de la crise sanitaire, et s'adapter au climat « *soit dépressif soit éruptif* » qui régnait parmi les élèves. Les notes reflètent moins, constate-t-on, la qualité du travail rendu que la reconnaissance d'un effort plus ou moins important.

Ensuite, ce changement peut s'expliquer par les pressions exercées dans certains cas par les parents, la direction et l'inspection pour remonter les moyennes et les harmoniser avec celles des autres disciplines, généralement en forte hausse. La réforme, le processus Parcoursup, la disparition d'un baccalauréat anonyme et national et l'accroissement du contrôle continu ont en effet conduit à une concurrence entre les disciplines et nous ont contraints à faire « *des calculs de boutiquiers* ». La hausse des notes devient dès lors un moyen de conserver les élèves et les postes.

Enfin, il faut tenir compte des attentes des élèves, eux-mêmes sous pression, obsédés par leurs notes en raison du poids accru du contrôle continu. « *Chaque résultat est "thésaurisé" pour augmenter le capital qui achètera le diplôme du baccalauréat* », note une collègue. Une autre constate qu'avant la réforme l'élève se sentait responsable de sa note à l'examen terminal ; aujourd'hui, le contrôle continu nous rend responsables du résultat de nos élèves.

De nombreux collègues témoignent également d'un « *changement dans les types d'exercices donnés et notés* » : pour des raisons pédagogiques, pour limiter les dégâts causés par le poids du contrôle continu et de Parcoursup, mais également pour supporter la

multiplication du nombre de classes et donc du nombre de notes à fournir pour chacune. Les collègues qui ont poursuivi une évaluation plus « *classique* » ont témoigné du grand épuisement qui a été le leur et de la nécessité dans laquelle ils se sont trouvés, après quelques mois, d'abandonner celle-ci.

Ainsi a-t-on davantage recours à des exercices propédeutiques aux devoirs type bac, ou à des devoirs partiels. Mais on a tendance à noter également des exercices plus faciles pour ne pas décourager ou désavantager les élèves. Ainsi se multiplient les contrôles de connaissance ou de lecture, parfois sous forme de QCM, les travaux de groupe, les notes de participation ou de bonne tenue des cahiers, ou les notes bonus. De façon générale, une plus grande place est accordée à l'oral et l'évaluation semble moins axée sur les devoirs type bac, moins nombreux pour les raisons déjà évoquées, mais aussi en raison de l'augmentation des tentatives de fraudes, conséquences du poids du contrôle continu. Les plagats complets ou partiels, les achats de corrigés individualisés sur internet rendent difficile de faire réaliser à la maison ce type de devoirs.

### ***Une EMC encore mal partagée***

L'EMC, dont l'enseignement est généralement plébiscité par les collègues, est encore souvent le privilège exclusif des professeurs d'histoire-géographie, demeurant au mieux une variable d'ajustement pour compléter les services. Quand elle est prise en charge par les professeurs de philosophie, ce peut être à des niveaux différents et selon des modalités très variables : en demi-groupes, en classe entière, partagée avec un autre enseignant, avec des élèves qui ne sont pas ceux que l'on retrouve en tronc commun, etc. Un certain nombre de collègues déplore que l'EMC doive maintenant être évaluée, ce qui est d'autant plus difficile que les classes ne sont pas nécessairement dédoublées. Si beaucoup reconnaissent qu'elle offre une manière différente de travailler avec les élèves, d'autres constatent que cela ne fait qu'augmenter le nombre de leurs élèves et accroître leur charge de travail.

## II – Baccalauréat : données factuelles

Les professeurs de philosophie ont, cette année encore, été mis lourdement à contribution, ayant en moyenne la charge de 122 copies dématérialisées à corriger en 8,5 jours ouvrables, ceci après une année singulièrement éprouvante.

Seuls 10 % ont été convoqués au jury de Grand oral. La grande majorité d'entre eux témoigne de l'immense confusion de son organisation : convocations tardives, parfois du jour pour le lendemain, ou le jour même, le week-end, parfois sur simple appel téléphonique. On déplore une succession chaotique de convocations et de déconvocations dont les chefs de centre n'étaient pas toujours informés. Certains professeurs de philosophie ont été convoqués comme membres « naïfs » du jury, alors que des professeurs d'autres disciplines qui n'étaient pas chargés de copies auraient pu jouer ce rôle. Dans certaines académies, des collègues regrettent une exclusion systématique des professeurs de philosophie sans raison claire.

### III - L'organisation de la session 2021 du baccalauréat

#### **Question 1 : « Avez-vous reçu votre convocation à temps ? »**

52 % des collègues répondent par l'affirmative. Mais cela dépend de ce qu'« à temps » veut dire, remarquent certains. Sans nul doute, les convocations ont été reçues avant les charges auxquelles elles convoquaient. Toutefois, comme l'écrasante majorité en témoigne, c'était très tardivement, d'une manière qui a rendu presque impossible toute « visibilité », généralement très peu de jours avant, voire la veille, comme si l'administration n'avait pas conscience de la nécessité d'organiser la vie de famille : garde des enfants, distance à faire en voiture, par exemple.

À cela s'ajoutent les modifications des convocations (« dernière convocation reçue le vendredi soir pour le lundi après plusieurs "annule et remplace" »), de même que du nombre de copies (« arrivage à la criée », « au fil de l'eau dans l'Océan de Cyclades-Santorin »).

Beaucoup notent un renversement « anxigène » : les correcteurs doivent désormais se connecter, et souvent à plusieurs reprises dans la journée, pour savoir s'ils sont ou non convoqués, s'ils ont reçu de nouveaux lots.

#### **Questions 2 et 3 : « Les réunions d'entente [question 2] et d'harmonisation [question 3] ont-elles pu se tenir en présentiel dans votre académie ? »**

Dans les deux cas, les collègues répondent par la négative à 72 %.

Il s'avère toutefois que des configurations assez différentes se sont manifestées, entre un tout-présentiel par petits groupes plutôt sereins, un tout-distanciel rarement efficace et une formule hybride où de petits « îlots » de collègues en présentiel étaient connectés les uns aux autres.

On déplore en outre que le distanciel ait très souvent empêché une véritable entente, certes en raison de difficultés techniques (copies tests ne pouvant être annotées, bande passante surchargée, bugs divers dont celui, « mémorable », de StarLeaf), mais aussi parfois en raison d'une difficulté d'intervenir sous l'effet d'une « confiscation de la parole par l'IPR ». (L'expérience assez désastreuse de l'entente a en revanche entraîné certains ajustements qui ont rendu l'harmonisation plus fluide, sur le plan technique.)

Plusieurs coordonnateurs disent avoir été amenés à démissionner et un collègue rapporte qu'il a fallu dans son académie « instaurer un rapport de force avec [l']inspecteur » pour que le présentiel soit en partie possible, et plus encore pour qu'ait tout simplement lieu une étape d'harmonisation ouverte à tous les correcteurs - et pas seulement à des coordonnateurs ou « référents » (avec parfois de grandes difficultés pour faire modifier ses notes, les correcteurs n'ayant plus eux-mêmes la main sur les copies).

Il ressort ainsi principalement de l'enquête que lorsque cela a été possible, c'est-à-dire rarement, l'entente sous la forme bien rodée d'un authentique face-à-face a donné satisfaction, et que le recours massif au numérique, certes contraint par la situation sanitaire, ne saurait constituer qu'un pis-aller.

On observe aussi une inventivité de collègues profitant de l'expérience acquise de « l'hybride synchrone » pour mettre en place via un « AlterZoom » une plateforme de communication plus libre (à l'entente comme à l'harmonisation), et aussi efficace qu'officielle.

#### **Question 4 : « Ces réunions vous ont-elles été utiles ? »**

À cette question portant à la fois sur les deux réunions, les réponses se répartissent en 50 % de oui et 50 % de non.

Cette égalité reflète en quelque façon la grande différence d'appréciation des deux réunions. Si la réunion d'entente a été utile (malgré tous les obstacles déjà mentionnés), la réunion d'harmonisation a été en général très mal vécue. « *Réunion d'entente seulement* » ; « *seulement l'entente* » ; « *peu d'intérêt pour la réunion d'entente, aucun pour la réunion d'harmonisation* » : l'asymétrie se décline sous toutes les formes. Si l'harmonisation a été éprouvante, c'est en particulier sous l'effet d'une pression très forte à la hausse des moyennes. À plusieurs reprises est mentionné un IPR – on espère que c'est toujours le même – désignant par leur nom les collègues dont la moyenne jugée trop basse ne le satisfaisait pas.

Si l'entente donne davantage satisfaction, c'est en partie du fait de l'appréhension face au niveau moyen des copies, que les circonstances de cette année ont dû rendre particulièrement bas : finalement, possibilité a été malgré tout donnée de discuter, même si c'est sur des copies retenues parmi les copies non bâclées. Plusieurs collègues retiennent toutefois essentiellement que « *le sens pédagogique de ces échanges [leur] a totalement échappé* ». Et reste surtout l'irremplaçabilité du collectif (« *utilité principale : se retrouver entre collègues pour partager les mêmes difficultés* »).

#### **Question 5 : Harmonisation, délibérations, oraux**

Appelés à évaluer leur degré de satisfaction à l'égard de la procédure d'harmonisation, du processus des délibérations et du déroulement de l'oral de contrôle pour la philosophie et HLP, les professeurs se disent particulièrement déçus des deux dernières (v. ci-dessus, données chiffrées, p. 4)

Ici encore l'absence de réunion réelle ou le dysfonctionnement des outils numériques sont très largement pointés, notamment pour l'harmonisation dont il a déjà été question ci-dessus.

Les délibérations auront été particulièrement mal vécues par les professeurs mobilisés : « *réunion chaotique* » en raison de problèmes de connexion, « *groupes restreints de 2 ou 3 enseignants* », contrairement à l'habitude de pouvoir échanger entre collègues de matières diverses. « *Comment considérer qu'il y a eu réflexion collégiale lors de ces délibérations ? C'est vraiment la première fois que je vois cela* », note une personne qui a senti sa conscience professionnelle mise à rude épreuve. Si la participation des professeurs à des délibérations sur certains candidats dont ils n'avaient pas corrigé les compositions était déjà une pratique commune, sa systématisation a déstabilisé, faisant perdre une partie de son sens au processus lui-même.

Pour les oraux de contrôle, la désorganisation a apparemment été également de mise : convocations de toute dernière minute, nécessité pour certains de s'enquérir directement auprès des candidats de l'épreuve qu'ils souhaitent repasser.

Les collègues sont enfin nombreux à noter, à l'occasion de ces questions, qu'aucun de leurs élèves n'a été interrogé, au cours du Grand oral, sur HLP. Ils avancent à titre d'explication que les professeurs de philosophie et de lettres étaient retenus par la correction des épreuves écrites.

## IV – L'épreuve de philosophie

### *Deux dispositions exceptionnelles*

Deux dispositions très particulières ont affecté l'épreuve de philosophie en 2021.

La plus spectaculaire a été la décision prise par le ministère, à l'approche de la période des révisions, de retenir comme note d'examen la moyenne de contrôle continu, au cas où elle serait supérieure à la note effectivement reçue à l'examen.

L'autre disposition consistait à ajouter un troisième sujet de dissertation, afin d'augmenter les chances, pour un candidat, de pouvoir traiter d'une notion effectivement travaillée au cours de ses apprentissages très ralentis par la crise sanitaire.

La possibilité de conserver la moyenne annuelle si celle-ci était supérieure à la note d'examen est sévèrement jugée : 8 % seulement la pensent satisfaisante, tandis que 26 % y voient un moindre mal, mais 63 % une disposition insatisfaisante.

Ce n'est pas en soi la prise en compte du contrôle continu qui est désapprouvée par les collègues, mais plutôt le « *démagogisme* » qui a conduit à une « *disqualification de l'épreuve de philosophie* », là où il aurait été préférable « *de garder soit le contrôle continu, soit l'épreuve finale, mais pas les deux* ». La décision prise a en effet entraîné un très grand nombre de copies extrêmement indigentes. Plusieurs témoignent d'ailleurs du départ de nombreux candidats au bout d'une heure, ou de la question à eux posée de savoir s'il était possible de rendre une copie blanche ou une copie ne contenant que quelques lignes !

L'ajout d'un troisième sujet de dissertation est plus positivement apprécié : 35 % en trouvent le principe satisfaisant, 43 % le jugent un moindre mal et 22 % s'en disent insatisfaits.

Il aurait été souhaitable, commentent ici certains, de prévoir un temps supplémentaire pour la sérénité d'un choix rendu plus difficile par l'augmentation du nombre de sujets. Pour d'autres, les sujets n'allaient pas dans des directions suffisamment variées pour que leur pluralité remplît son rôle, puisque trois d'entre eux, note-t-on à plusieurs reprises, ramenaient peu ou prou au champ de la philosophie morale.

### *Autres solutions possibles*

Appelés à déterminer « quels autres aménagements [ils auraient] jugés préférables », les professeurs mettent en avant des solutions de trois ordres.

Beaucoup jugent que l'ajout de sujets n'est pas allé assez loin, et qu'il aurait surtout fallu proposer un deuxième texte.

Plus nombreux toutefois sont ceux qui, se concentrant sur la dualité du contrôle continu et de l'épreuve finale, auraient préféré une modalité fixe d'évaluation. Pour la plupart d'entre eux, il aurait fallu renoncer purement et simplement à l'épreuve finale. Pour d'autres, il aurait été judicieux de retenir la moyenne du contrôle continu et de la note d'examen. Certains, mais moins nombreux, auraient estimé plus juste de maintenir les règles ordinaires.

Mais la solution qui revient le plus fréquemment dans les réponses est celle à laquelle l'institution est restée sourde au moment où il aurait fallu trancher : procéder dès septembre à une réduction du programme.

### *Les sujets*

Quant aux sujets proposés, que ce soit en voie générale ou en voie technologique, ils

ont été estimés satisfaisants par 36 % seulement des répondants, tandis que 63 % en sont restés insatisfaits.

Si l'intérêt philosophique des sujets est jugé indéniable, les commentaires convergent dans quelques directions bien déterminées, et très souvent exprimées ensemble, du moins pour ce qui concerne la série générale.

En premier lieu, les professeurs ont été frappés par la difficulté qu'il y avait à relier à des notions déterminées du programme les premier et troisième sujets de dissertation de série générale : « *Discuter, est-ce renoncer à la violence ?* » et « *Sommes-nous responsables de l'avenir ?* ».

Chacun voit bien que plusieurs notions peuvent s'y croiser. Mais on se serait attendu, surtout en cette année si difficile, à ce que fût respecté l'usage qui veut qu'un sujet contienne nommément une notion. « *Trop éloignés des termes du programme pour des sujets qui se veulent bienveillants* », ces sujets vont jusqu'à susciter une révision assez radicale des méthodes de travail : « *je vais changer ma manière d'enseigner (moins proche des notions, plus de méthode) pour l'adapter* », lit-on. Certes, tout le monde ne demande pas la rigidité de l'usage que d'aucuns croient même réglementaire, mais il faudrait une certaine clarté sur ce point souvent disputé : « *pour ma part, n'étant pas très favorable à cette prescription, je ne m'en plains pas, mais cela ne me semble pas très cohérent* », estime un collègue, tandis que pour un autre « *il est temps que des directives plus précises soient données concernant les règles de formation des sujets* ».

Seul le deuxième sujet – « *L'inconscient échappe-t-il à toute forme de connaissance ?* » – semble finalement renvoyer clairement au programme, mais sa technicité lui est occasionnellement reprochée, dans la mesure où il paraît renvoyer à un contenu doctrinal.

En second lieu l'extrait de *De la division du travail social*, qu'un collègue avoue n'avoir bien compris qu'en lisant des copies d'élèves, ou qu'un autre juge « *instable conceptuellement : la morale, la moralité, les vertus, les devoirs, le bien* », était sans nul doute nettement plus difficile que les textes des autres années.

Si certains reconnaissent que l'effort de compréhension doit faire partie de l'exercice, la plupart trouvent que cette difficulté est un comble en cette année où la bienveillance est partout recommandée.

En troisième lieu, une source d'« *iniquité* » est pointée : la très grande proximité du premier sujet (« *Discuter, est-ce renoncer à la violence ?* ») avec le programme de la spécialité HLP. (On pointe également la paresse qui semble avoir présidé à la formulation de ce sujet, avec son verbe « être » passe-partout.)

Certains rappellent par ailleurs le tropisme très éthicien de sujets qu'un collègue, avec sans doute une pointe d'ironie, estime « *trop marqués terminale littéraire* ».

Concernant les sujets de la voie technologique, la question suivante reviendra sur les questions d'accompagnement du sujet-texte. Mais il est dès ici souvent souligné que le sujet n° 2 - *Savoir ; est-ce ne rien croire ?* - ne portait que sur des termes « repères », et qu'il y a quelque chose de particulièrement surprenant à poser un sujet sur la croyance l'année même où la notion est sortie du programme.

### ***L'explication de texte en voie technologique***

« Si vous avez corrigé dans la voie technologique, la nouvelle épreuve d'explication vous semble-t-elle satisfaisante ? »

« Non », répond-on à 80 %. Pour trouver la solution cherchée aux difficultés rencontrées

par des candidats qui sont pourtant très nombreux à prendre ce sujet, l'institution va apparemment devoir intensifier ses efforts.

Plusieurs collègues estiment que l'idée en elle-même est bonne de poser une série de questions qui permettent aux candidats d'analyser et de commenter le texte de manière organisée. En revanche, deux facteurs distincts semblent rendre largement vaine cette tentative d'indication. Le premier tient aux questions elles-mêmes, qui sont parfois moyennement intelligibles et difficiles à distinguer les unes des autres. Le second tient à la manifeste nonchalance d'un très grand nombre de candidats qui s'estiment fondés à simplement prélever des éléments de texte ou à répondre avec la plus grande brièveté ainsi qu'avec redondance aux questions.

Plusieurs collègues jugent que le choix laissé entre organisation autonome et organisation selon les questions crée une confusion dans l'esprit des candidats. Mieux vaudrait selon eux imposer de s'organiser selon ces questions, très rares étant de toute façon les candidats qui procèdent indépendamment d'elles.

### **La qualité des copies**

On ne sera pas étonné d'apprendre que 85 % des correcteurs du baccalauréat 2021 répondent « oui » à la question de savoir s'ils ont « noté une baisse de la qualité des copies ».

À lire les commentaires, il apparaît que de très nombreuses copies se sont avérées indigentes par brièveté, le candidat répondant au « *signal* » ministériel qu'il était permis de partir le plus tôt possible. Cependant, à côté de ces copies pauvres que l'un appelle « *copies de septembre* » et un autre « *copies Blanquer qui marqueront sans doute toute une génération de collègues* », on note parfois la présence d'un nombre certes limité, mais tout de même plus important que d'habitude, de très bonnes copies. Mais le type le plus nouveau est sans doute la « *copie longue, écrite au fil de la plume* », la « *copie bavarde mais non philosophique* ». (Ce n'est cependant pas l'expérience de tous : le point remarquable dans certains lots, c'est qu'il y eût « *très peu de copies moyennes* » ou une « *surreprésentation des copies vides et des copies excellentes* ».)

### **Les résultats des élèves**

À la question de savoir ce qu'ils « [pensaient] de la note obtenue par [leurs] élèves, [s'ils] la [connaissaient] », la majorité des professeurs n'a pas pu répondre, dans la mesure où l'information ne leur était pas parvenue. Mais on notera qu'à la date de leur réponse, ils étaient très incertains également de la possibilité pour leurs élèves d'y avoir accès, lorsque la note retenue était celle du contrôle continu.

Dans les réponses qui sont malgré tout données, on ne repère pas de direction d'ensemble. Plusieurs professeurs trouvent les notes obtenues par leurs élèves étonnamment hautes, ce qui est alors expliqué par la bienveillance de cette année 2021, là où d'autres s'étonnent au contraire de voir que tous ou presque se sont vu attribuer la note de contrôle continu, avec parfois une « *notation sévère pour les plus brillants* ». L'appréciation est parfois inverse : un autre note que « *pour ceux qui ont vraiment voulu faire le maximum pour réaliser l'épreuve, le résultat a été très (très) bon* ». Au total, c'est donc la rupture d'équité que l'on retient, plutôt que la bienveillance.

## V – La correction dématérialisée

### **Question 1 : Avez-vous corrigé hors-ligne après avoir téléchargé vos copies ?**

Les correcteurs qui ont répondu se sont plutôt également répartis : 47 % d'entre eux ont corrigé hors-ligne, tandis que 53 % d'entre eux ont préféré la correction en ligne.

L'un des principaux arguments de ces derniers est moins la qualité et l'ergonomie du logiciel Santorin, que le souci de ne pas perdre de temps au vu d'un délai de correction très réduit. En effet, travailler hors-ligne conduit d'abord à télécharger les copies, puis, une fois celles-ci corrigées, à rentrer les notes et les appréciations dans le logiciel, ce qui prend du temps à un moment où les correcteurs ont le sentiment d'en manquer.

Certains correcteurs ont également utilisé les possibilités d'annotation que propose le logiciel. C'est ce nécessaire travail d'annotation qui a motivé le choix de corriger en ligne.

C'est donc avant tout pour des raisons pragmatiques que les correcteurs ont travaillé en ligne.

La raison la plus massivement mise en avant par les collègues pour justifier leur choix de travailler hors-ligne est leur très grande méfiance dans le logiciel Santorin qui offre la possibilité d'une surveillance et d'un recueil de métadonnées. Cette possibilité de surveillance est jugée par beaucoup comme un signe de méfiance de l'institution vis-à-vis des correcteurs. Cela leur paraît inacceptable.

Il ne faut pas non plus négliger la différence de sensibilité visuelle entre les individus. Ainsi des correcteurs ont-ils été gênés dans leur lecture par une netteté dégradée des copies scannées. En les téléchargeant et en travaillant hors-ligne, ils ont pu corriger ce défaut.

### **Question 2 : Avez-vous fait imprimer les copies ?**

Une écrasante majorité des collègues a répondu négativement (84 %). Cela ne signifie pas leur adhésion à la correction en ligne. Mais trois arguments reviennent : a) la volonté de ne pas perdre de temps, alors que les délais de correction sont très courts ; b) l'absurdité d'imprimer des copies qui existent déjà matériellement ; c) le refus d'un gaspillage anti-écologique.

La très grande majorité des collègues qui ont imprimé les copies l'ont fait sous la pression de circonstances : médicales pour certains (mauvaise vision, yeux qui s'assèchent), techniques pour d'autres (dysfonctionnements de Santorin). Quelques collègues estiment que l'outil informatique dégrade les conditions de correction, notamment en modifiant la pratique de la lecture - une lecture plus rapide, plus « froide », plus superficielle.

Enfin, deux collègues signalent qu'ils ont imprimé leurs copies à leur frais, ce qui est inacceptable.

### **Question 3 : Avez-vous reçu des copies « au fil de l'eau » ?**

55 % des correcteurs qui ont répondu affirment avoir reçu des copies « au fil de l'eau ». Certes, pour la plupart d'entre eux, le nombre en est resté limité. Mais des envois supplémentaires se sont parfois répétés tout au long de la correction, si bien que c'est souvent *in fine* une dizaine de copies qui ont été corrigées en plus.

Ce n'est donc pas principalement le nombre de copies que les collègues déplorent, mais

que ce flux continu de nouvelles copies les fasse arriver n'importe quand. Les correcteurs manquent alors de visibilité pour organiser leur travail de correction et ont l'impression d'être corvéables à merci.

**Question 4 : Avez-vous été contacté par le rectorat, par votre IPR ou par un collègue coordonnateur à propos de votre travail de correction ?**

85 % des correcteurs répondent négativement. Ainsi, les corrections ont pu se faire comme les années précédentes, en toute indépendance - l'harmonisation étant alors laissée aux réunions collégiales.

Deux motifs sont évoqués par les collègues qui ont eu des contacts avec le rectorat, l'IPR, ou le collègue coordonnateur. Le premier et principal est une prise de contact par l'IPR ou par le rectorat qui s'enquière de l'avancée des corrections, dès lors qu'ils ne voient pas s'afficher sur Santorin l'avancée du travail - comme c'est le cas lorsque l'on décide de corriger hors-ligne. Les inspecteurs ou le rectorat rappellent alors les délais à tenir. Le second motif est la nécessité de répartir les copies qui restent à corriger - l'inspection faisant alors appel à des volontaires.

Relevons deux témoignages opposés, qui révèlent une inquiétante différence dans les conditions de correction d'une académie à l'autre. Il est question dans le premier d'un coordonnateur qui n'a communiqué que la synthèse de la réunion d'entente et s'est refusé à tout contrôle des correcteurs, bien que la possibilité lui en eût été offerte par Santorin. À l'inverse, le second témoignage est celui d'un collègue qui rapporte avoir été contacté par un coordonnateur lui demandant de relever sa moyenne.

**Question 5 : Avez-vous reçu des copies après la date de remontée des notes ?**

6 % répondent par l'affirmative.

**Question 6 : Au total, quel jugement portez-vous sur la correction dématérialisée ?**

Les réponses se répartissent en trois groupes d'inégale importance.

19 % estiment que c'est une bonne idée, moyennant des améliorations. Un collègue ayant un handicap l'empêchant d'écrire plus de cinq lignes manuscrites sans souffrances dans les mains approuve par exemple la dématérialisation, qui lui facilite la tâche. Les collègues favorables invoquent souvent une habitude de lire sur écran. L'un d'entre eux estime que les correcteurs peuvent supporter le temps passé devant un écran puisque, dans de nombreux métiers, celui-ci est bien plus considérable. L'amélioration la plus souhaitée est la possibilité de classer facilement les copies selon les sujets, selon aussi les notes attribuées après une première lecture afin de pouvoir ensuite affiner la correction. C'est ce travail, très facile avec les copies papier, qui est rendu très difficile avec le logiciel. Il convient aussi de régler tous les problèmes techniques : copies mal scannées, levée d'anonymat, « bugs ».

Un second groupe, plus nombreux (33 %), juge raisonnable de rendre optionnelle la correction dématérialisée. En effet, si elle peut convenir à certains, elle a de très nombreux critiques parmi les collègues. Quoi qu'il en soit, les collègues rejoignent le premier groupe en ce que, même optionnelle, la correction dématérialisée doit être améliorée.

Le dernier groupe, le plus important (45 %), juge très sévèrement la correction dématérialisée. Sur le plan de la correction proprement dite, les collègues estiment que la dématérialisation n'apporte aucun des avantages attendus : le correcteur est moins efficace, son attention est affaiblie, la fatigue accrue, les possibilités de comparaison entre

les copies sont réduites à néant. L'autre raison d'un refus fort est la possibilité offerte par le logiciel d'une surveillance du travail, jugée intolérable. Mais il y a aussi des raisons d'ordre administratif : des convocations qui arrivent très tard, des copies qui arrivent « au fil de l'eau », des injonctions. Enfin, certains collègues formulent des critiques de fond, notamment et surtout sur le fait que la correction est désormais médiée par l'outil informatique qui contraint à se « mouler » dans sa logique et à vivre au rythme de ses ratés.

En fin de compte, c'est un sentiment d'absurdité administrative qui prédomine. Dès lors, c'est peu dire que, lors de cette session, les collègues ont été peu convaincus par leur expérience de la correction dématérialisée.

## VI – HLP et Grand oral

### *Humanités, littérature et philosophie*

57 % des collègues ayant répondu au sondage ont enseigné HLP en première, et 43 % en terminale.

68 % des collègues qui ont enseigné HLP en terminale ont également certains de leurs spécialistes en enseignement commun de philosophie. Mais, sauf cas rare, comme celui d'un professeur de philosophie unique dans son établissement, il semble que ce ne soit jamais l'ensemble du groupe de HLP qui suit le même enseignement commun de philosophie.

Il y a des chevauchements entre les programmes d'HLP et de philosophie. Cependant les deux tiers des collègues décident de faire cours sans en tenir compte, soit parce que les élèves d'HLP sont répartis dans différentes classes et que les exercices concernant ces enseignements sont différents, soit parce que leur prise en compte semble impossible. Dans les cas exceptionnels où tous les élèves de HLP suivent le même cours de philosophie, la question ne se pose évidemment pas. Dans les autres cas, les cours sont considérés comme différents. Si le même enseignant assume les deux enseignements, il s'efforce de faire appel à d'autres ressources.

La coopération entre professeurs de lettres et de philosophie est extrêmement variable. Tous les cas de figure se rencontrent : aucun lien de travail en commun ; information mutuelle quant aux sujets, aux textes et aux auteurs abordés, sans réelle coopération (c'est l'immense majorité des cas), faute de temps de concertation et de construction commune ; plus rarement, de véritables rencontres professionnelles et un travail construit en commun. De manière quasi unanime, on regrette que d'immenses difficultés matérielles fassent obstacle au travail conjoint. Cela demande un investissement chronophage, et ce travail de concertation se fait au gré des disponibilités dans les emplois du temps des uns et des autres, qui ne tiennent pas compte de la particularité bicéphale de la spécialité. L'institution continue de faire appel à notre sens professionnel sans le reconnaître en aucune façon. Au-delà de ces difficultés matérielles peuvent être soulignés d'une part le caractère stimulant du travail en binôme avec un professeur de lettres, d'autre part l'hétérogénéité des méthodes et des fins, ainsi que le risque d'un empiètement sur les compétences respectives au sein du binôme. L'enseignement est plus convaincant là où le binôme n'est pas contraint, mais choisi. Mais comme le souligne un professeur, « *l'Institution ne peut pas se contenter de compter là-dessus* » : il faudrait au minimum qu'un temps de concertation soit inscrit dans l'emploi du temps et rémunéré comme tel. Il est suggéré une demi-heure hebdomadaire.

Le bilan tiré de l'enseignement d'HLP en première et en terminale est globalement mitigé. Les remarques de l'année dernière reviennent : un programme hyperspécialisé pour un volume horaire d'initiation (2 heures en première, 3 heures en terminale), avec la difficulté de concilier deux disciplines qui ne vont pas naturellement ensemble (lettres et philosophie), au risque d'entraîner de la confusion dans les méthodes ; une certaine difficulté à mettre au travail les groupes en première, d'une part parce que les élèves proviennent de l'ensemble des classes du lycée, et d'autre part parce que le choix de la spécialité est souvent un choix par défaut. La faiblesse des élèves de première est flagrante. Malgré les ambitions démesurées du programme, il paraît possible à de nombreux professeurs de l'investir positivement, même si l'articulation philosophie générale / histoire de la philosophie ne va

pas de soi.

On regrette que de la première à la terminale la spécialité soit fortement délaissée, ou bien continuée pour de mauvaises raisons, par exemple lorsque les notes des autres spécialités sont beaucoup trop faibles. Cependant, de nombreux collègues notent aussi une plus grande familiarité avec le discours philosophique même chez ceux qui ont délaissé la spécialité, et un intérêt, voire un véritable appétit pour la philosophie. Si les élèves sont faibles, ils sont volontaires. Il reste cependant difficile d'articuler le programme de spécialité à celui du tronc commun, car le volume horaire reste insuffisant, et surtout le format de l'épreuve est totalement opaque et inadéquat à un exercice véritablement philosophique.

### **Grand oral**

Très peu de professeurs de philosophie (9 % de ceux qui ont répondu à l'enquête de l'APPEP) semblent avoir été convoqués pour évaluer l'épreuve du Grand oral. Cette proportion interroge, car à l'évidence elle ne permet pas à tous les élèves de HLP de présenter une question de philosophie et d'être évalués par un spécialiste de la discipline (c'est-à-dire un professeur de philosophie, et non de lettres). Cela constitue de fait une injustice pour les élèves de HLP qui sont les seuls de tous les élèves de terminale à pouvoir se retrouver devant deux professeurs non spécialistes.

Dans le même temps, un quart des collègues de philosophie convoqués ayant répondu à l'enquête a été amené à interroger des candidats sur des sujets sans dimension philosophique.

68 % des professeurs de philosophie convoqués pour le Grand oral ont eu un nombre moindre de copies de philosophie à corriger que leurs collègues. Cela signifie aussi qu'un tiers des collègues environ a eu le même nombre de copies, contrairement à ce qui nous avait été collectivement promis.

Quant au fond, le jugement porté sur l'épreuve de Grand oral est globalement sévère. Si certains collègues soulignent l'intérêt indéniable d'une épreuve orale dans le cadre du baccalauréat, la très grande majorité déplore le scandale de cette épreuve, tant dans sa définition et les modalités de sa préparation et de son passage, que dans la disparité à laquelle a pu donner lieu son évaluation. Tout dans cette épreuve est à revoir.

Cette épreuve serait intéressante si elle venait sanctionner une véritable compétence acquise à l'oral. Mais on assiste à une épreuve « grotesque », « catastrophique », « farcesque », une « mascarade », « une supercherie », du « n'importe quoi », « une blague », « une infamie », « une épreuve bancale », « injuste et socialement discriminante ».

En effet son format (cinq minutes d'exposé de connaissances sur une question spécialisée devant un jury composé d'un spécialiste et d'un non-spécialiste, dix minutes d'échanges, cinq minutes d'exposé sur un intérêt personnel en rapport avec l'orientation) interdit tout travail sérieux sur le fond.

La connaissance est réduite à la portion congrue, évaluée par un jury en partie ignorant : que dire lorsqu'« une collègue de langues a évalué des oraux de spécialité maths pendant une journée entière » ou qu'« un collègue de maths est un peu perdu quand l'exposé tenu est... en anglais » ? Et ce ne sont pas des exceptions.

L'épreuve relève donc essentiellement de « la pure rhétorique », mais dans le plus mauvais sens du terme : celle des sophistes à laquelle s'oppose la philosophie depuis la révolution socratique - ce qu'un collègue exprime en toute clarté : « l'idée que n'importe qui peut évaluer n'importe quoi dévalorise les savoirs des uns et des autres. C'est

*un procédé démagogique ».*

Car s'il s'agissait d'évaluer la forme, c'est-à-dire la rhétorique et l'art oratoire, tels qu'Aristote et Cicéron, entre autres, les louent, encore faudrait-il y former nos élèves, non pas deux mois seulement avant l'épreuve, après les épreuves écrites de spécialités, au gré des arrangements locaux, mais en y consacrant un véritable temps inscrit dans les emplois du temps. Encore faudrait-il interroger le présupposé léontinien, douteux, des concepteurs du Grand oral, à savoir la prétendue autonomie de la forme et du fond, en totale incohérence d'ailleurs avec l'enseignement des pouvoirs de la parole en spécialité HLP. Au contraire, pour l'immense majorité des collègues, l'épreuve, dans sa forme actuelle, atteste plutôt une absence d'enseignement et promeut au contraire « *une école du vide et de l'imposture* », « *sans aucune valeur scientifique* », sans aucune compétence technique. Un vide qu'on prétend pallier « *avec bienveillance* » en distribuant « *d'excellentes notes* ». En l'état, cette épreuve reconduit et majore la discrimination sociale ; elle dévalorise encore un peu plus le goût de l'effort et la volonté de savoir. Les cinq minutes dévolues au projet personnel de l'élève ne changent pas la donne et renforcent le caractère biscornu de l'épreuve. En quoi cela pourrait-il même donner lieu en droit à une évaluation sommative ?

## VII – Les jurys et l’oral de contrôle

Le fonctionnement des jurys d’harmonisation et de délibération au baccalauréat à la session de 2021 pose véritablement problème. Seuls 17 % des professeurs ayant répondu au questionnaire ont été convoqués à un sous-jury d’harmonisation, 28 % à un jury de délibération. 77 % des collègues ayant siégé ne trouvent pas leur fonctionnement satisfaisant. 93 % jugent illégitime l’existence de ces jurys dans lesquels les notes peuvent être modifiées en l’absence des correcteurs et des copies.

Mis à part quelques très rares cas, la quasi-totalité des collègues ayant répondu dénonce les conditions matérielles très fortement dégradées dans lesquelles ces jurys se sont tenus. De nombreux collègues se plaignent ainsi d’avoir été convoqués très loin de leur domicile et de leur lieu d’enseignement, parfois à l’autre bout de l’académie, mais aussi d’avoir été convoqués de manière extrêmement tardive pour se retrouver finalement dans l’impossibilité de siéger, faute de connexion au serveur, l’accès à celui-ci n’étant souvent rendu possible qu’après plusieurs heures de tractations avec l’administration. Certains déplorent une « *mascarade absurde* », « *arbitraire* » et donc inégalitaire et « *scandaleuse* ». Les critiques sont encore plus virulentes contre les sous-jurys d’harmonisation, considérés comme n’ayant aucune raison d’être. Nombreux sont ceux qui dénoncent une délibération « *réduite à une chambre d’enregistrement* », une démarche « *purement administrative* » et « *non pédagogique* », voire antipédagogique, lorsque après des heures d’errements chaotiques entre les services de la DEC et du SIEC, il y a « *tripatouillage* » des notes, sans aucune règle commune, « *sans accès aux livrets scolaires ou aux copies scannées* », « *en l’absence des correcteurs* », mais aussi des IPR, en contravention avec les articles D-33421 et S 336-19 sq. du Code de l’éducation. Les jurys sont réduits à quelques personnes (2 à 6). Les notes ont parfois été réévaluées par référence « *à des programmes et des épreuves différentes* », par des algorithmes opaques, ou finalement saisies après le jury, sans contrôle de celui-ci. Certains collègues constatent, au-delà de l’arbitraire, des jurys où des vice-présidents siègent pour leurs propres élèves. Tout cela génère un sentiment étendu d’absurdité et d’injustice. Si l’ajout de points de jury, identifiés comme tels, est discutable et discuté, c’est la modification arbitraire des moyennes annuelles et des notes obtenues aux épreuves qui suscite la plus forte indignation.

Un tiers des professeurs sondés a été convoqué pour assurer l’épreuve du second groupe. En revanche, ils ne sont plus que 7 % à l’avoir été pour l’épreuve de contrôle en HLP : ce faible pourcentage peut s’expliquer par le nombre restreint d’élèves spécialistes, mais aussi par le fait qu’il s’agit d’une spécialité, dont l’épreuve à fort coefficient a été mieux préparée par des élèves davantage investis ; peut-être aussi par une moindre convocation des professeurs de philosophie par rapport aux professeurs de lettres pour évaluer cet enseignement bicéphale. Il conviendrait de pouvoir analyser ce point plus précisément. Néanmoins, l’évaluation des candidats lors de ces épreuves de contrôle est jugée globalement satisfaisante par 60 % des professeurs ayant répondu. Pourtant cette évaluation s’est faite dans des conditions trop souvent déplorables : plus encore que les autres années, de très nombreux candidats sont arrivés sans liste. De nombreux examinateurs convoqués n’ont finalement pas eu de candidats. L’hypothèse plausible avancée est celle du coefficient défavorable à la philosophie.

## VIII – L'année scolaire 2021-2022

Faut-il adapter les conditions habituelles de travail pour la rentrée 2021 ?

Un grand nombre de collègues pointe l'ambiguïté de cette question. S'agissait-il de réfléchir à une adaptation de nos conditions habituelles de travail eu égard à l'évolution possible du contexte sanitaire, ou bien d'envisager cette adaptation pour prendre acte des ravages de la réforme du lycée sur notre enseignement ? Le point n'était pas très clair. C'est ainsi qu'un collègue remarque par exemple qu'« *il est difficile de parler de conditions "habituelles" de travail, alors que la réforme transforme les conditions de travail des professeurs (emploi du temps, nombre d'élèves, enseignement de spécialité, etc.).* »

Cette double approche possible de la question explique sans doute le fait que la quasi-totalité des professeurs se retrouve sur une proposition qui répond à la fois aux difficultés sanitaires et aux problèmes structurels engendrés par la réforme du lycée : l'allègement des effectifs de classe. « *Moins d'élèves par classe !* » : c'est bien sur ce mot d'ordre, qui vaut, comme le remarquent de nombreux collègues, « *quel que soit le contexte* », que se retrouvent prioritairement les professeurs de philosophie. L'un d'entre eux résume le souhait de tous : « *le travail en demi-groupe a rendu cette année exceptionnelle : les élèves participaient d'eux-mêmes et nous avons moins à faire le gendarme, de telle sorte que mécaniquement nos cours étaient plus intéressants. Si seulement on pouvait continuer en demi-groupe, mais sans alternance (à distance/en présence) !* ».

L'allègement du programme de philosophie apparaît également comme une nécessité pour les deux tiers des collègues. D'abord parce que la situation sanitaire est incertaine pour l'année à venir, mais également pour « *que nous ayons le temps de remettre à niveau* » « *des élèves qui n'ont jamais fait une année scolaire complète au lycée* ». Pour certains, cet allègement du programme est une nécessité indépendante de la pandémie, car avec dix-sept notions et trois perspectives, « *rien ne peut être véritablement approfondi devant un public en difficulté* ». Quelques-uns considèrent enfin que le programme n'a pas à être allégé, mais modifié. Sont proposés alors un thème ou deux thèmes annuels, une liste d'œuvres renouvelées chaque année, des questions plutôt que des notions.

Lorsque le programme d'HLP est évoqué, c'est pour dire son inadéquation aux élèves qui doivent se spécialiser « *un an avant la découverte de la matière en terminale* », demander la disparition des « *périodes de référence* » et exprimer le souhait qu'il soit mieux articulé à celui de Terminale.

À l'occasion de cette réflexion, les collègues soulignent souvent que la première des priorités pour le ministère serait d'anticiper réellement les problèmes afin de donner aux élèves et à leurs professeurs de la visibilité sur le déroulement de l'année. Un collègue écrit ainsi, résumant un sentiment largement partagé : « *le plus important serait d'anticiper ces nouvelles conditions et de ne pas en être informés d'une semaine sur l'autre.* »

## IX – Enjeux structurels

**Question 1 : Comment appréciez-vous ce que l'année scolaire 2020-2021 a révélé ou modifié...**

**a) ... de l'état général de l'école**

La mise en œuvre de la réforme Blanquer au lycée durant l'année scolaire 2020-2021 a-t-elle permis d'observer les progrès qu'elle ambitionnait de rendre possibles ? La réponse à cette question est ici envisagée comme étant d'abord celle de la lutte contre les inégalités. L'école de la réforme Blanquer réalise-t-elle l'objectif de l'école républicaine d'émanciper en assurant l'égalité des chances ? La réponse unanime est celle d'une fragilisation de l'école, « *en particulier [du] principe d'égalité des chances qu'elle doit tenter de mettre en œuvre* ». Au lieu d'une diminution des inégalités, on observe la « *confirmation des inégalités dans les conditions d'enseignement et d'apprentissage des élèves* », dégradation qui concerne aussi la totalité du système scolaire. « *Le processus de destruction des conditions les moins inégalitaires possibles d'enseignement, du cours préparatoire à l'université, est en cours d'achèvement* ».

L'idée est alors que l'école n'est plus que formellement républicaine. L'introduction du travail en demi-classe rend possible une plus grande « *qualité d'attention et de participation* » des élèves, ce qui, inversement, « *a révélé la perte de sens de notre travail dans les conditions normales* ». La visée universellement émancipatrice de l'école républicaine disparaît et l'école qui reste est « *une machine à trier les élèves et à renforcer la reproduction sociale* ». Ce défaut structurel s'est encore accru avec la réforme Blanquer. « *Le chaos et l'arbitraire ont régné, à la fois à cause de l'incompétence du ministère, du débordement des rectorats, et des choix de M. Blanquer* ». Au lieu d'inverser la tendance à l'inégalité, la réforme de l'école l'a aggravée en sélectionnant ceux qui peuvent accéder à la maîtrise autonome du savoir. C'est en ces termes que l'on peut caractériser la portée de l'année 2020-2021. « *L'année scolaire a révélé à quel point nos élèves sont formés à exécuter ; mais pas à travailler en autonomie* ».

**b) ...de la relation de l'école à la société**

La légitimité de l'école se mesure aujourd'hui à sa seule capacité à remplir une fonction économique, ce qui est réducteur. « *L'école n'est plus perçue comme un lieu d'épanouissement intellectuel* ». Il faut faire le constat d'une « *formation culturelle et citoyenne délaissée au profit du travail et d'idéologies* ». Il est alors souligné qu'un processus de longue durée fait que l'école ne peut plus assurer sereinement sa fonction éducative. « *C'est devenu un service comme un autre, non un accès à l'autonomie et à la position de sujet* ».

Cette dérive utilitariste, révélatrice d'une tendance déjà ancienne, est même considérée par certains comme entraînant une dénaturation complète du rapport de l'école à la société. Sa seule fonction deviendrait en effet celle d'être une « *garderie* », une « *garderie nationale* ». « *Il est devenu évident qu'une des fonctions de l'école est de "garder" ou d'occuper les élèves* ».

Il est vrai cependant que cette évolution régressive du rapport de l'école à la société a été contredite durant la crise du Covid par la (re)découverte du rôle insubstituable de

l'enseignant. « *Cette année aura permis de comparer un écran avec un professeur, à l'avantage de ce dernier* ». « *J'ai reçu davantage de reconnaissance de la part des parents d'élèves que les années antérieures* ». La tendance sur le long terme à couper l'école de sa finalité éducative est-elle alors inversée ? On peut en douter. « *Le confinement a rehaussé sensiblement (mais pour combien de temps) le rôle de l'école* ». Il faut en effet distinguer de la modification des rapports individuels élèves-professeurs, aussi porteuse d'espoir soit-elle, la tendance évolutive de fond qui la condamne à rester marginale. L'évolution utilitariste de l'attente de la société est en effet en phase avec la négation de la dimension critique de la raison. « *La culture populaire, médiatique, et économique supplante la culture classique* ». On assiste à l'« *introduction progressive de la logique technocratique, managériale et numérique* ».

La reconnaissance réciproque entre élèves et professeurs n'est pas alors simplement le retour de la confiance. Elle est ambivalente ; elle est « *schizoïde : à la fois beaucoup de défiance, de mépris parfois, mais aussi grand attachement et beaucoup de reconnaissance* ». L'inversion de la tendance destructrice se heurte à un déterminisme structurel qui est la négation de la possibilité d'enseigner la culture philosophique. « *L'école semble devenir de plus en plus une "variable d'ajustement" de certaines problématiques sociales et non plus un lieu d'apprentissage et d'émancipation devant ensuite irriguer la société pour la faire évoluer voire "progresser"* ». L'évolution rendue possible par la crise du Covid n'est pas le signe d'une inversion de la tendance avec laquelle elle serait en contradiction. « *L'expérience aura peut-être dénié une partie de la population au sujet des notes du baccalauréat. Cependant, il n'y a pas de prise de conscience de la mort de la transmission et l'exigence croissante et désormais permanente à matraquer les élèves avec les "valeurs" et les principes sacrés (lesquels se résument en général à la gentillesse) n'est qu'un symptôme de cette mort* ». La crise du Covid a certes pu modifier en bien le regard de la société sur l'école, mais cela ne suffit pas pour espérer qu'elle redevienne une école de la République dont la fonction soit de rendre possible une émancipation de tous fondée par la raison, et par là une refondation de la société.

### **c) ...de la condition enseignante**

Quels sont les effets de la réforme sur la façon dont les professeurs sont perçus par la société et sur la conception qu'ils ont en conséquence de leur métier ?

L'importance de l'introduction de Parcoursup est ici mise en évidence. « *L'enseignant est le dernier obstacle entre la famille et le diplôme, mais Parcoursup a remplacé le bac* ». Son introduction, qui revient à contester le statut de premier grade universitaire du bac, est fortement critiquée. Elle constitue un facteur de pression supplémentaire, qui s'ajoute à la « *multiplication des tâches et des classes* ».

Ce qui caractérise la réforme, c'est ainsi une rupture avec la façon antérieure d'enseigner qui est vécue comme une atteinte à la liberté pédagogique, c'est-à-dire au modèle du professeur auteur de son cours. « *Les familles et la hiérarchie deviennent invasives* » et le professeur est astreint à des « *tâches qui se diversifient et se multiplient au détriment de l'essentiel de notre métier* ». En effet, des mutations radicales du métier sont déterminées par une demande institutionnelle devenue différente. La programmation administrative des services fait que le métier est mis sous tutelle en devenant « *une pure fonction d'exécution d'un vaste système de transfert de compétences et de tri ou de sélection sociale* ». Le refus de reconnaître la liberté pédagogique vient de ce que « *le travail*

*des enseignants est ignoré dans sa spécificité », en tant que transmission dont la possibilité se fonde sur une culture irréductible à l'habileté d'un bon communicant. « Loin d'estimer qu'ils ont un savoir à faire partager, et que c'est leur propre culture qui compte avant tout, on tend à les considérer comme de simples exécutants ». Ce constat peut être formulé en termes humoristiques en invoquant un « rêve » du ministère qui serait de « remplacer les enseignants par des films d'Yvan Monka ».*

La délégitimation institutionnelle de la question de la justification des savoirs au point de vue épistémologique d'une réflexion autonome – et donc la délégitimation de ce en quoi le travail philosophique de fondation peut pour sa part y contribuer – constitue la portée de cette mutation. La valorisation de critères d'opérativité professionnelle affranchis du détour de la réflexion fondatrice transforme les attentes de la société par rapport aux professeurs et les soumet à l'injonction de donner une image tout autre d'eux-mêmes. C'est la valorisation de la réactivité, de la capacité à s'adapter à une demande multiple changeante et imprévisible qui devient dominante. La compétence pédagogique attendue est celle d'une « prestation de service ». Elle est d'ordre technique et elle implique le « mépris du savoir-faire et de l'expérience professionnelle de l'enseignant ». Le professeur doit ainsi aspirer à devenir « un animateur devant séduire ou un "coach" prodiguant des recettes immédiates de réussite ». La didactisation des savoirs devient ainsi pour les professeurs une science appliquée qui ne suppose plus à la limite que la capacité à élaborer des séquences de cours selon les procédés prescrits par l'autorité de ceux qui sont supposés savoir. « À la rigueur ils pourraient se contenter de répéter des contenus et des "process" conçus par d'autres, sortes d'ingénieurs de l'enseignement ».

Cette valorisation de l'ingénierie qui, devenant hégémonique, conduit à une mutation radicale du métier implique une marginalisation, et à terme la disparition de la culture classique (v. ci-dessus). Faut-il alors s'étonner du sort réservé à la philosophie générale et à l'épreuve qui en résulte au baccalauréat ? « Avec 8 % de reconnaissance au bac c'est le plus bas niveau historique de cette discipline dans le cursus scolaire ».

Deux types de considération sont alors présentés sur la hiérarchie.

La mutation de la condition enseignante prend ainsi la forme d'une reconstruction des critères institutionnels de la hiérarchisation des professeurs : ce n'est plus le degré de maîtrise des savoirs théoriques qui est ici en soi déterminant, mais la façon dont cette maîtrise rend possible la technicisation de l'enseignement conçu comme science appliquée. Le débat récurrent sur la « numérisation » et sur les interrogations qu'elle suscite est un second type de considération qui en est la conséquence.

La numérisation peut-elle être considérée comme un instrument efficace ? La preuve en a-t-elle été donnée durant le confinement avec l'imposition de l'enseignement en distanciel ? Une réponse va en ce sens, mais elle est nuancée en raison de l'absence de formation de tous les enseignants. « Le manque de formation au numérique s'est avéré flagrant, ce qui fait que, d'un enseignant à l'autre, le distanciel n'a pas toujours été pleinement assuré. Quel plaisir pourtant de se renouveler ! ». Mais l'avis général est négatif. Elle a permis l'« introduction progressive de la logique technocratique, managériale et numérique ». Elle « déshumanise le métier ». Cette condamnation s'explique-t-elle par le conservatisme du corps enseignant ? Peut-on alors imaginer que, dans le système éducatif tel qu'il fonctionne aujourd'hui, la profession soit reconnue pour sa maîtrise technique ? Cela supposerait la volonté de définir des critères de légitimité des contenus, qui concernent la modalité de leur apprentissage sans en altérer la portée formatrice, ce qui n'est précisément pas le cas. Le système éducatif fonctionne de façon verticale et

dogmatique sans que la discussion ne soit possible entre les professeurs et l'administration. « *L'enseignant est de plus en plus un moyen normalisé* ». Il convient alors de remarquer que rien n'est dit ici sur le rôle de l'inspection consistant à réfléchir aux moyens pédagogiques de construire l'appropriation des savoirs. L'inspection est ici muette. La seule référence à l'inspection concerne les collègues auxquels elle délègue une partie de ses tâches, en présentant cette possibilité comme une façon de faire des économies. « *De pire en pire, au point de vue salarial, hiérarchique (les "profs-inspecteurs" arrivent)* ».

L'autorité scolaire ne réside plus dans la capacité à définir la pédagogie qui permet l'appropriation des contenus, mais relève uniquement du pouvoir administratif qui exerce sa domination sur le travail enseignant. L'expression de « *mépris institutionnel* » intervient souvent pour la caractériser : « *Les enseignants sont laminés par la crise sanitaire, mais aussi par le mépris du ministère (cf. le mouvement contre la réforme du bac en 2019)* » ; « *ON PENSERA POUR VOUS* » ; la condition enseignante est « *méprisée et instrumentalisée* » ; il faut dénoncer « *sa caporalisation galopante : tenus pour de simples exécutants aux ordres* ». Cette dérive autoritariste de l'autorité est profondément anti-démocratique. Les défis de la formation ne sont pas pris en compte dans une éthique de la discussion qui permettrait aux professeurs de formuler l'analyse de ce qui leur est proposé : « *confirmation de l'absence totale de prise en compte de l'avis des enseignant-e-s et infos données au dernier moment via les médias de masse* ». La condition des enseignants est donc dégradée par l'application de la réforme. Pour le plus grand nombre, la conséquence de l'autoritarisme administratif se formule en termes négatifs comme une prolétarianisation, une aliénation et un développement de la souffrance au travail. La condition enseignante « *se prolétarise et se marginalise* » ; on assiste à une « *prolétarianisation économique et aliénation intellectuelle grandissante* » ; « *[la condition enseignante] se dégrade et la souffrance au travail est en augmentation très nette* ». On peut aussi parler d'une exploitation accrue du travail enseignant : travailler plus sans être mieux payé. L'exemple typique est ici le « *double travail dans le cadre de l'enseignement hybride* ». La « *condition enseignante [...] est prisonnière de son statut de "métier vocation"*. *On fait appel au dévouement et à la conscience professionnelle des enseignants pour leur faire faire autant, voire plus de travail sans leur en donner les moyens... augmentation du travail pour ne pas perdre les élèves* ». L'exploitation ici dénoncée connaît sa plus grande intensité chez les collègues contractuels : « *une pensée pour tous les collègues contractuels qui essuient de terribles années entre des salaires minables, des frais terribles et des pertes de postes qui mettent à mal existence et projets* ». La perception globale de la situation liée à l'exploitation se formule ainsi dans les termes suivants : « *enseignant dépossédé de ses moyens de production, sans avoir la possibilité de discuter ; ni du sens de l'école, ni de la numérisation contrainte* ».

#### **d) ...des relations hiérarchiques**

Qu'est-ce que l'année 2020-2021 a révélé ou modifié dans les relations hiérarchiques ? Cette question est double : l'année passée a-t-elle eu la capacité de révéler, c'est-à-dire de faire apparaître, la signification et la portée réelles de la réforme par-delà la représentation que l'on pouvait s'en faire avant le début de sa mise en œuvre ? L'expérience est-elle ici synonyme de désillusion ? Mais à qui ou à quoi faut-il attribuer la production de la tromperie initiale ? La désillusion a-t-elle alors comme vertu de faire naître la conscience qu'un changement radical est possible ? Mais pour ceux en revanche qui envisageraient la

réforme de façon plus pragmatique, c'est-à-dire sans l'identifier à l'espoir que l'on pouvait placer en elle, quelque chose a-t-il été modifié dans les relations hiérarchiques ? Ce changement est-il positif ? Est-il de plus susceptible d'être ultérieurement développé ?

Ces deux questions de la révélation et de la modification dans le champ de la réforme doivent être envisagées dans quatre domaines relationnels, avec les chefs d'établissement, avec l'inspection, avec le rectorat, avec le ministère.

Concernant ce que la réforme a révélé du chef d'établissement, des traits saillants se dégagent : « *hyperactif* » ; des relations « *de plus en plus intrusives* » ; « *l'année scolaire a révélé un autoritarisme tatillon et décomplexé* ».

L'explication donnée par ceux qui font ce constat est que les chefs d'établissement prennent le « *manager* » comme modèle. « *L'Éducation nationale est alignée sur le nouveau management avec les personnels de direction comme "nouveaux managers" obnubilés par des graphiques et des "retours de satisfaction des clients-parents"* ». Or les règles que suivent les chefs d'établissement « *s'indexent sur le fonctionnement du privé* », et non sur celui d'un service public : « *hiérarchie jouant à fond le discours ministériel qui endosse le costume étriqué de manager avec un œil rivé sur les primes qui ont permis une mise en œuvre des réformes sans sourciller. L'enseignement n'est plus une préoccupation des [personnels de direction]* ». « *Les liens avec les proviseurs, les administratifs, notamment la DEC, sont toujours verticaux, souvent infantilisants et toujours emprunts d'une touche de New Public Management insupportable.* »

Une analyse que l'on peut qualifier de systémique révèle que les principes dont partent les chefs d'établissement sont de nature idéologique parce qu'ils reposent sur une conviction libérale qui n'est pas interrogée à un point de vue critique. Cette conviction implique alors une définition normative des règles qu'il faut suivre et un mépris de direction pour ceux qui échouent à s'y plier. « *Aucune reconnaissance de la part de la direction : un mépris même* », « *du mépris de la part de la hiérarchie* ». L'autoritarisme, au sens présumé du décisionnisme, devient hégémonique : « *Autoritarisme + réunionnisme + démagogie communicationnelle* », « *autoritarisme et incompétence* », « *l'autoritarisme cynique et sans scrupule semble être favorisé à tous les niveaux de la société.* » Cette évolution explique la désillusion de ceux qui avaient cru à la réforme. Le positionnement « *RAS* » (« *rien à signaler* ») est mentionné six fois. Face au silence du rectorat faisant suite à leurs revendications, des collègues ont décidé de ne pas reporter les notes sur Pronote.

Certains envisagent en revanche la réforme de façon pragmatique et non systémique. L'autoritarisme est de l'ordre de la posture et il est arbitraire. « *Crise qui a permis à un certain autoritarisme de se "cultiver" et ce de manière très variable* » ; « *autoritarisme frappant et assez brutal* ». Mais sait-on ce qui se passe ? « *J'ai le sentiment que la hiérarchie a les mains liées* » ; « *ni les inspecteurs ni les chefs d'établissement ne tiennent plus quoi que ce soit* ». La posture autoritaire masque une situation d'échec. Le pragmatique n'a jamais placé son espoir dans les effets d'un changement radical. Il ne peut donc pas faire l'expérience de la désillusion et se poser la question de savoir comment concevoir un autre radicalisme. Qu'en résulte-t-il concernant la façon de concevoir les relations hiérarchiques, et d'abord la relation au chef d'établissement ? Il n'y a pas ici de règle générale, que fonderait la révélation résultant de l'analyse systémique, mais une diversité qui dépend des configurations locales et des personnalités en impliquant ou non la relation du chef d'établissement à l'IPR. « *Bof tout dépend du chef d'établissement et de l'LPR* » ; « *ça va, les chefs d'établissement chez moi sont bons, mais l'inspection se dissout* » ; « *avec IPR,*

*excellent soutien et accompagnement » ; « j'ai pu parler plus librement de la réforme de la session du bac avec mon proviseur-adjoint (pas avec la proviseure cependant) qu'avec l'IPR ».*

L'analyse systémique apparaît ainsi comme résultant d'une conviction idéologique de principe dont la portée générale est contredite par des contre-exemples eux-mêmes d'une grande diversité. Cette dualité du point de vue d'une analyse systémique et de l'approche pragmatique qui s'en différencierait est un fait qui n'est l'objet d'aucune discussion visant à le questionner et éventuellement à le dépasser, et il faut s'attendre à ce qu'on la retrouve dans les autres domaines où les relations hiérarchiques existent.

C'est le cas pour celui de l'inspection pouvant mettre en jeu la relation au chef d'établissement. Nous venons de voir, sur de nombreux exemples, qu'elle peut ne pas être l'objet d'une analyse systémique qui en affirmerait le caractère négatif. Il n'en reste pas moins que cette seconde évaluation possible apparaît aussi dans les réponses concernant l'inspection. L'IPR est « *aux ordres* ». Il est dominé et soumis, autant que le chef d'établissement et le rectorat dont l'autorité suppose l'acceptation non critique de la loi. L'inspection « *ne soutient pas ses professeurs, pas plus que l'enseignement philosophique* ». Elle légitime le pouvoir qu'elle exerce arbitrairement en s'abritant derrière le discours managérial. Nous sommes « *abandonnés et marginalisés par les inspecteurs sans pouvoir nous en remettre aux proviseurs et à l'administration, notamment la DEC* ». La volonté de dominer est la même dans tous les cas. « *La hiérarchie non seulement administrative, mais aussi pédagogique (IPR) ne semble avoir d'autre souci que de faire appliquer les ordres même s'ils sont manifestement contraires à l'intérêt de tous* ». « *Les corps d'inspection ne défendent pas leurs disciplines et contribuent à les détruire. Les proviseurs ne cessent d'essayer de dévoyer leur pouvoir en prétendant prescrire aux enseignants leur manière d'enseigner et d'évaluer. Ce n'est pas nouveau, mais cela s'aggrave.* »

Cette dualité du point de vue systémique et de l'approche pragmatique devrait se retrouver dans les relations hiérarchiques au rectorat. Mais l'on ne retrouve dans les réponses que le seul point de vue de l'analyse systémique négative. Un collègue montre comment, avec la réforme Blanquer, le caractère négatif - destructeur - de l'action des rectorats dépassés s'est combiné avec celui, tout aussi négatif, des « *choix* » du ministre et avec « *l'incohérence du ministère* ». Un autre affirme que l'autorité de l'inspecteur suppose sa soumission non critique à la loi, et que le statut du rectorat est identique. Puis, cette même assimilation systémique de l'inspection au rectorat est réitérée comme une affirmation qui n'a pas à être justifiée : « *IPR, rectorat et Ministre sourds* ». Enfin la communauté d'action entre inspection, rectorat et ministère est soulignée : « *Il semble qu'il y ait une accélération de la tendance des chefs (proviseurs, IPR, recteurs, ministre) à imposer leur pouvoir de façon arbitraire, méprisante et brutale* ».

L'analyse des relations hiérarchiques avec le rectorat reste peu développée et elle contraste avec la complexité de celle consacrée à l'inspection.

#### **e) ...de la relation des professeurs à leurs élèves**

La question ici posée porte sur la réception de l'enseignement par les élèves sans distinguer la discipline. Elle donne donc lieu à des réponses concernant l'enseignement en général, mais aussi celui de la philosophie en particulier.

Qu'en est-il de cette discipline ? Deux possibilités, deux thèses sont ici à distinguer :

pour les uns, il n'y a dans la relation professeur/élèves ni révélation ni modification. « *Inchangée. Les élèves prennent les choses avec philosophie.* » « *Parfois magique, souvent tragique car les élèves sont trop loin de la philosophie.* » Mais cette affirmation d'une absence de changement est contredite par une thèse opposée, celle d'une rupture structurelle. Se trouve en effet révélé, à travers la façon dont l'application de la réforme se fait en philosophie, le consumérisme structurel des élèves aujourd'hui. Ils sont certes demandeurs d'une individuation de la relation pédagogique, mais cette attitude se révèle, après la clôture de Parcoursup, n'être en réalité qu'un calcul : « *consumérisme scolaire dont la réalité éclate après la clôture de Parcoursup et, cette année, pour la philosophie après l'annonce de cette décision catastrophique de choisir entre la note de l'épreuve et la moyenne de l'élève* ».

Ce qui fonde la thèse d'une rupture structurelle à partir d'aujourd'hui est ici la modification des modalités de l'évaluation. « *En classe et dans l'activité philosophique, tout va bien. Dès qu'il s'agit de notation, la relation se crispe* ». Cette modification est induite par celle des programmes qui implique, pour l'enseignement de la philosophie, une dualité du penser et du connaître qui pose de nouveaux problèmes pour la construction des cours et pour la conduite de la classe. Il devient en effet nécessaire d'« *entreprendre un double chantier titanesque d'instruction (formation civique et humaniste à inclure) et de libération ou d'émancipation par rapport aux préjugés qui ont la vie dure ; nous faisons tous l'expérience de la caverne, mais peu d'entre nous arrive à en sortir à la fin de l'année* ». L'introduction, dans le cadre de la réforme Blanquer, de la refonte de l'EMC et de la formation nouvelle HLP pose au professeur des problèmes de conception et de transmission inédits parce qu'il développe, en philosophie générale, un enseignement de notions, c'est-à-dire une pensée, alors qu'en spécialité il doit articuler son intervention à l'enseignement de connaissances.

Les difficultés dans les rapports aux élèves mises en évidence dans la seconde thèse permettent, en partant de l'exemple de la philosophie, de pousser la réflexion sur l'évolution de la notation et sur l'introduction du contrôle continu caractéristiques de la réforme. Ces deux réquisits sont censés être présents à chaque moment de l'évaluation. Ils sont à l'origine de la pression subie par les élèves. Les professeurs sont « *tenus de plus en plus responsables du devenir des élèves à travers l'évaluation qui génère des pressions inédites* ». La relation avec les élèves est « *fortement dégradée (sentiment de violence à l'égard des élèves, pressions psychologiques très fortes à leur encontre, manque de temps pour le suivi individualisé etc.) et sentiment d'une érosion de la confiance* ». Qu'ont-ils révélé ou modifié dans la relation des professeurs à leurs élèves ?

Pour répondre à cette question, il faut partir du principe que nous avons déjà mis en évidence : les élèves sont consommateurs. Ils pensent que la société est un marché, que tout bien s'achète et qu'il faut par conséquent optimiser son investissement. Un professeur peut alors certes avoir de bons rapports avec un groupe ; néanmoins, pour chacun de ses composants, nous sommes « *en partie des distributeurs de notes* ». La reconnaissance se manifeste en réalité sous une forme marchande. C'est ce qui explique qu'avant la clôture de Parcoursup, nous sommes dans une relation intersubjective riche, mais qu'ensuite, ces rapports deviennent diamétralement opposés et révèlent le « *consumérisme scolaire* » comme caractéristique en quelque sorte essentielle de l'élève. Les élèves se révèlent être des consommateurs et la préoccupation des normes de Parcoursup est l'opérateur mental qui les détermine à rester dans cette attitude consumériste. « *Stressés par Parcoursup c'est encore le meilleur du métier* ».

Mais il est alors légitime de se demander aussi si, avec le temps, la pratique de

Parcoursup ne va pas changer radicalement la mentalité des élèves. « *Clientélisme croissant avec Parcoursup* » ; « *je n'ai pas encore vu de changement, mais la tendance est de calculer l'intérêt stratégique des matières en vue de son dossier de Parcoursup* ». On peut donc se demander si la relation pédagogique ne risque pas de disparaître au profit d'une attente utilitaire des élèves corrélée à une redéfinition du métier d'enseigner : au lieu d'une initiation aux contenus d'une culture scolaire, il s'agirait d'une médiatisation en vue de l'appropriation de connaissances utiles. La didactisation des contenus d'enseignement resterait nécessaire. Mais peut-elle encore être motivée par un intérêt autre que stratégique et pragmatique, c'est-à-dire par un intérêt culturellement formateur ?

De quels approfondissements concernant sa signification et sa portée l'introduction du contrôle continu par la réforme est-elle susceptible ? Quelle en est la signification profonde si l'on cherche à l'apprendre à partir des réactions des élèves à son introduction ? Avec le contrôle continu, il n'y a plus de distinction entre évaluation en cours de formation et évaluation terminale en ce sens que la seconde sous-tend déjà l'objet de la première. La relation des élèves à leur professeur est altérée dans sa dimension intersubjective parce que les attentes de l'élève, de nature consumériste, sont ici finalement et fondamentalement déterminantes. L'introduction du contrôle continu « *transforme le professeur en un évaluateur continu. Il n'est plus directement considéré comme celui qui dispense un savoir et une formation intellectuelle* ». Il transforme, dans la représentation de l'élève, le cours produit en une marchandise à négocier sur le marché de Parcoursup. La relation des professeurs à leurs élèves est, dans le cadre de la réforme actuelle, « *plus tendue, notamment en raison du contrôle continu* ». Le professeur n'a plus le sentiment de pouvoir moduler son évaluation de la copie d'un élève pour le mettre en situation de réaliser les progrès qu'il pense possibles. Il renonce à la relation pédagogique qui est un aspect de la liberté pédagogique. Comment « *évaluer sereinement* » les élèves « *sous le diktat du contrôle continu* » ? L'introduction du contrôle continu « *biaise une relation éducative* ». Elle rend cette relation ambiguë car elle nuit à la confiance qui est une condition pédagogique essentielle de la possibilité de la transmission.

Deux possibilités sont ici présentées concernant cette dimension pédagogique de la confiance : elle n'apparaît pas ou elle n'apparaît plus en tant que problème pour la relation pédagogique. Une première déclaration présente cette relation comme « *excellente. Heureusement qu'ils [les élèves] sont là !* ». Cette déclaration qui nie tout problème contraste avec celle qui exprime le point de vue contraire : « *l'absence de vraies classes constituées, ajoutée aux masques qui cachent les sourires, tout cela a contribué à rendre plus difficile la mise en place d'une relation de confiance avec les élèves* ». Dans cette seconde réponse, la confiance devient un problème parce qu'avec la réforme, le professeur doit se demander comment il peut retrouver ce support pédagogique. La condition pédagogique de la confiance ne peut plus, avec la réforme, exister sans que l'obstacle de la défiance induit par l'intervention constante des exigences de Parcoursup n'ait été surmonté. Mais est-ce possible ? Il y a au moins une ambivalence, un mixte déstabilisant de confiance et de défiance, qui a pu être observé pendant le confinement : « *plus d'attention aux élèves à cause du Covid, mais aussi plus de tension* » ; « *les élèves continuent à nous faire confiance, mais consomment les notes* ».

Le plus simple serait, selon la première possibilité que nous avons dégagée, de pouvoir se demander comment enseigner si la confiance nécessaire était de même nature que celle qui pouvait exister dans le monde scolaire d'avant la réforme. Ce qui est censé avoir alors existé continuerait à être et aucun problème nouveau ne serait apparu dans la relation

pédagogique. La relation pédagogique est initialement très satisfaisante, et elle ne peut perdre cette qualité que par des conjonctures extérieures qui l'altèrent. Ainsi, elle subit chez le professeur cette modification qui est d'être « *détournée par la mission d'orientation des PP* ». Mais ce changement n'en affecte pas le sens. « *Ça, c'est ce qui demeure encore assez satisfaisant car les élèves attendent de leurs enseignants qu'ils soient des enseignants qui leur permettent d'apprendre et non de simples animateurs ou des guides d'orientation permanents* ».

Ce sont là des occurrences d'une relation pédagogique sans problème, ou du moins en butte à des problèmes conjoncturels seconds comme celui de l'orientation, et non structurels qui la mettraient en question. Mais ce cas est minoritaire parce que la relation pédagogique est vécue, comme nous l'avons vu, au moins sur le mode de l'ambivalence. Comment faut-il enseigner si la relation pédagogique devient autre que ce qu'elle était à l'origine ? Ce problème, qui est celui du commencement et de la méthode à suivre, prend ici, après la rupture avec l'état de choses ancien, la forme d'une recherche de médiations. C'est un problème didactique.

On peut certes penser qu'il reste quelque chose de l'état de l'école précédant la réforme, et que le changement n'est que de degré et qu'il préserve la possibilité d'enseigner. Les difficultés d'aujourd'hui existaient déjà auparavant, et la réforme n'aurait fait que les augmenter : « *Trop d'élèves par classe rend plus difficile l'établissement d'une bonne relation avec les élèves. L'enseignement à distance ne favorise pas la qualité de cette relation* ». La relation pédagogique « *s'est dégradée pour les mêmes raisons* ». Mais ce diagnostic négatif est également dans d'autres cas formulé en des termes absolus : pour certains, on ne peut plus enseigner, il n'y a plus d'école. La numérisation et l'enseignement hybride, c'est-à-dire la disparition de la classe comme principe structurel, rendent impossible l'émergence d'une relation pédagogique. « *Il ne peut y avoir de réelle transmission sans lien humain : sourires, proximité* ». La disparition du présentiel est celle de la possibilité de la relation pédagogique.

La tentative de sauvegarde de la « *continuité pédagogique* » par des moyens numérisés ne pouvait ainsi qu'être un échec. La relation pédagogique ne peut pas devenir structurellement autre sans disparaître. Et, s'il n'y a plus d'enseignement, il n'y a plus de professeurs. Puisqu'il n'y a plus de classes « *les élèves de nos classes ne se connaissent plus* » et cette transformation de leur relation fait que leur professeur doit « *être solide pour ne pas être réduit à un simple prestataire de service, ou [à] un "intervenant"* ».

Faut-il cependant tirer cette conséquence négative de la mutation des conditions structurelles d'enseignement ? Est-elle génératrice d'obstacles qui ne peuvent pas être surmontés, ou peut-on imaginer des méthodes qui permettent d'enseigner autrement ? Si la relation du professeur à l'élève devient structurellement autre, cesse-t-elle de pouvoir être une relation pédagogique, ou faut-il reconstruire cette relation sur une base différente ?

Nous venons de voir que, pour certains, la relation pédagogique reste possible : ce qui est censé avoir existé continue à être ; la confiance, condition de la relation pédagogique, existerait encore aujourd'hui et elle serait restée de même nature. Mais la division de classes en demi-groupes est alors pointée comme étant la cause de ce point positif : « *génial en demi-groupe* ». Il faut cependant nuancer la portée de cette appréciation. « *Les meilleures relations se tissent dans la répétition et la proximité des groupes restreints* ». Pour les meilleurs groupes, nous sommes en partie des distributeurs de notes. Le demi-groupe n'a pas en soi la qualité de favoriser la relation pédagogique, mais cela suppose une attitude volontariste qui n'est pas nécessaire. Les « *relations ont été distendues pour les*

*élèves et moi, car dans mon établissement les professeurs n'ont eu que des demi-groupes à partir de novembre ». Mais « pour les élèves qui étaient restés présents, les relations sont restées assez bonnes. Il semble que tout le monde ait fait des efforts pour que les choses se passent le moins mal possible ».*

Mais si les demi-groupes, rendus nécessaires par la volonté politique d'assurer la continuité pédagogique durant la pandémie, disparaissent, la relation pédagogique ne disparaît-elle pas aussi ? L'application de la réforme hors circonstances exceptionnelles de type sanitaire n'implique-t-elle pas la disparition de la relation pédagogique ? *« La réforme a détérioré la relation ».* Avec la réforme, il n'y a plus de relation intersubjective et donc de transmission possible. *« Le savoir n'est pas reconnu au profit d'une animation ».* Il n'y a plus d'univers d'idées, légitimé par l'école, qui remplirait la fonction de tiers instituant la communauté culturelle entre le maître et les élèves, mais le maître a pour seule fonction de faire vivre une démarche d'apprentissage des savoirs scolaires utiles pour les élèves.

Pourtant, si l'on considère que la réforme implique la disparition de la relation pédagogique, ne faut-il pas prendre garde au fait qu'il s'agit de cette relation à un moment de l'histoire de l'enseignement, antérieur à celui de la démocratisation et de la massification ? *« Transformation totale : je n'éduque plus, je coopère, je négocie... et d'un point de vue individualiste, je m'en porte bien ».* La disparition de la relation pédagogique traditionnelle et de la figure du maître comme instituant le rapport de l'élève au savoir n'impliquerait donc pas celle de l'intérêt pour le métier. Plutôt que de pronostiquer le risque de disparition de la relation pédagogique, il faut se demander si elle peut dépasser sa forme historiquement première, et donc en trouver une nouvelle (*« manque de formation au numérique éducatif »*). Une formation technique est ici nécessaire pour que le maître acquière la compétence qui lui permettra d'établir une communication avec les élèves en les motivant pour apprendre. Il ne s'agit plus seulement de la maîtrise théorique dans l'univers des idées, mais d'une maîtrise pratique qui médiatise l'accès à cet univers pour de nouveaux publics d'élèves dans les conditions de la démocratisation et de la massification de l'enseignement. Cet accent mis sur la nécessité de la médiation conduit à reconstruire la relation pédagogique sur une base didactique. On rencontre ainsi le problème de la didactisation de l'enseignement disciplinaire. Mais de quels outils dispose-t-on à cette fin, avec la réforme ?

La situation des élèves par rapport aux exigences de l'enseignement a changé par rapport à l'époque antérieure à la démocratisation et à la massification, et ce nouvel état de choses est interprété dans les réponses comme ayant une portée psychologique. Les élèves *« sont perdus et de plus en plus angoissés par les exigences de l'orientation ».* La relation avec leur professeur est *« rendue plus compliquée et par conséquent plus tendue : les élèves sont angoissés et en même temps démunis ».* Cet état psychologique d'angoisse induit par la réforme explique alors une attente nouvelle des élèves, *« de jeunes qui attendent beaucoup plus de nous, en raison de leur mal-être ».* Ce qui fait problème dans la relation du maître aux élèves est ainsi pensé comme psychologique, mais la référence constante à la psychologie pour analyser des questions pédagogiques dans un contexte où le concept antérieur de relation pédagogique n'est plus opératoire, signifie que l'on est à la recherche d'un nouveau concept qui puisse le remplacer en remplissant la même fonction. La situation de confinement qui a été vécue en 2020-2021 a mis le corps enseignant en présence de ce problème. Mais ce dernier est-il théorisé sur une base didactique par la réforme ? Le fait qu'il soit psychologisé n'est-il pas l'effet d'une absence de théorisation didactique qui constituerait la limite de la réforme sur le plan pédagogique ? La réforme se

située à l'époque de la démocratisation et de la massification, elle en tire non sans raison la conclusion d'une nécessaire rupture avec la façon ancienne de penser, mais elle ne dit rien sur la fonction sociale de l'enseignement, sur un quelconque modèle pour la théoriser. Pour analyser les mutations nécessaires de leur relation aux élèves, les professeurs sont ainsi renvoyés à eux-mêmes, sans trouver aucune solution dans la psychologisation des problèmes.

#### **f) autres**

Les réponses peuvent ici ou bien envisager les sujets de réflexion précédents du point de vue d'un questionnement différent, ou bien en avancer de nouveaux qui n'auraient pas été abordés. Nous proposons ici de distinguer plusieurs rubriques ou champs de problèmes.

##### *Le métier*

*Le statut social qu'il confère est dévalorisé. « Un métier qui paie mal, qui ne confère aucun statut social, qui est de moins en moins libre, et qui ne propose aucune évolution de carrière. Quel intérêt aujourd'hui ? ». Cette dévalorisation est telle qu'il paraît clair que le métier a disparu. « Jamais je n'aurais imaginé pouvoir autant en si peu de temps. Blanquer a détruit mon métier en deux ans ». La reconnaissance sociale du métier appartient au passé, mais la nostalgie ne doit pas pour autant interdire tout espoir : « le plus beau métier du monde quand même, sans rigoler ».*

##### *Le devenir de l'école républicaine*

Le modèle républicain de l'école appartient ainsi au passé. « L'école est finie ». Ce constat n'est pas anodin parce que l'absence de transmission de masse des principes républicains a rendu possible le comportement scandaleux de l'institution scolaire à l'occasion de l'assassinat de Samuel Paty. « Le cafouillage autour de l'hommage à Samuel Paty est une honte ». « Attaques contre la laïcité. La mort de Samuel Paty est bien présente à mon esprit. Vogue de l'idéologie woke chez les élèves. Méconnaissances des principes républicains tant chez les élèves que chez nos collègues en particulier les jeunes collègues ». La marginalisation du principe de laïcité dans le débat public produit une décomposition à laquelle la nostalgie permet en idée (mais est-ce suffisant et socialement porteur ?) de s'opposer. « L'école gagnerait, je pense, à redevenir un sanctuaire pour la pensée, le temps de la lenteur. »

##### *L'autre réforme*

Certains collègues vont cependant plus loin et proposent une autre réforme qui rompt avec celle qui est mise actuellement en œuvre : elle ne maîtrise pas le rapport de l'école à la société parce qu'elle ignore l'origine sociale des défis qu'une politique scolaire voulant réellement former tous les élèves doit affronter. « Aucune prise en compte des inégalités sociales, etc. : il a été fait comme si tous les élèves pouvaient travailler efficacement à la maison et comme si tous les parents étaient en mesure de servir de professeurs à leurs enfants ». La réforme Blanquer est celle d'une école de la reproduction sociale qui, ignorant la réalité des inégalités sociales reflétées par celles des familles, ne peut pas surmonter les obstacles à la transmission et former réellement les élèves. Est-ce d'ailleurs autrement qu'en apparence son objectif ? « Il semble que le plus important soit l'apparence et que le contenu réel de ce que les élèves apprennent ne soit que très secondaire tant qu'on donne l'impression que quelque chose est fait ». « Beaucoup de réformes ont été prises "pour la forme", pour rassurer, ce qui a eu pour effet de nous inquiéter au contraire ».

### Quels moyens ?

Mais comment concevoir cette autre réforme qui puisse véritablement corriger les inégalités sociales en assurant à tous une formation réelle ? On ne propose pas une autre réforme, mais uniquement un état des lieux, en analysant les moyens et surtout les obstacles caractéristiques de chacun des acteurs impliqués dans cette rupture.

#### Les élèves

Au-delà du constat, « *les élèves ont pâti du confinement et de la pandémie* », une continuité de fait avec l'état de choses antérieur est mise en avant. « *Les élèves de plus en plus consuméristes du fait des réformes, mais aussi déplus en plus perdus* ». L'absence de transmission de masse des principes républicains laisse le champ libre, comme nous l'avons vu, à l'idéologie « woke » chez les élèves, c'est-à-dire à une critique déconstructiviste des normes morales qui s'appuie sur l'affectif et non sur la raison. La contradiction entre conformisme utilitariste et émancipation « woke » existe-t-elle donc dans la réalité ? Le conformisme utilitariste ne reste-t-il pas la tendance dominante, sans que sa critique ne puisse être effective ?

#### Les parents

Il n'y a pas chez les parents de discours sur la capacité de l'école à résoudre la question sociale par le développement de l'instruction comme cela était le cas chez des républicains comme Jules Ferry. La légitimation de l'école ne réside pas dans sa visée libératrice, mais dans sa conformité aux critères utilitaristes-consuméristes de la réussite : « *relation de plus en plus complexe avec les parents qui sans cesse demandent des comptes* ». Ce qui compte, c'est l'intégration à l'ordre social sans que la question de sa légitimité ne soit posée à un point de vue critique. Comment l'école pourrait-elle transmettre concrètement les conditions d'accès à la liberté ?

#### Les professeurs des autres disciplines

Plutôt que de la contribution de chacune à l'élaboration et à la transmission d'une culture générale, il faut partir de la réalité, c'est-à-dire de la mise en concurrence des matières. « *Mise en concurrence des matières ; disparités ! Les langues semblent avoir un programme plus light et un barème généreux. On ne semble pas tous avoir les mêmes exigences* ». La réforme n'a pas cherché à agir sur les causes antérieures de division, mais elle prend appui sur elles pour agir. « *Les relations entre professeurs de la discipline ou d'autres disciplines ne sont pas toujours au beau fixe ; il y a des tensions qui nous divisent profondément et cela rajoute encore de l'usure* ». Ce repli sur soi des disciplines renforce l'exceptionnalité et donc la fragilité du statut de la philosophie au lycée. « *Tensions chaque année sur la DHG, tensions entre disciplines pour cette raison, difficulté de la philosophie à être reconnue face à d'autres disciplines (se traduit par l'absence de dédoublement, ce genre de choses)* ».

La philosophie ne peut pas être à l'initiative d'une action concertée des disciplines pour une culture commune, ou plutôt pour une formation générale qui intègre les apports des autres disciplines. La notion d'interdisciplinarité est vidée de tout contenu possible, et la gouvernance ministérielle propose une évolution qui ne peut qu'aggraver la perte de sens du métier. « *Une mise en concurrence généralisée avec les collègues des autres matières et une obligation, pour l'année prochaine, d'harmoniser les moyennes, ce qui va avoir pour conséquence, une nouvelle fois, d'augmenter les notes* ».

Ce qui est mis en avant dans ce développement, c'est donc l'absence de tout débat sur les finalités de l'enseignement dans une école qui voit dans l'adaptation pragmatique et

utilitariste à l'ordre existant le seul principe de gouvernance. L'année écoulée a amplifié la réalisation d'une tendance qu'elle n'a en rien modifiée.

### **Question 2 : Comment envisagez-vous l'avenir du baccalauréat ?**

Le baccalauréat est traditionnellement considéré comme le diplôme qui sanctionne la formation au lycée, c'est-à-dire l'acquisition par l'enseignement disciplinaire d'une culture générale qui prépare à l'enseignement supérieur. Le baccalauréat est alors considéré comme le premier grade universitaire.

Mais l'échec récurrent en première année de faculté met aussi en évidence la nécessité d'une « réforme ». Le fait que, malgré l'extension du contrôle continu, l'épreuve de philosophie générale et le « Grand oral » subsistent au mois de juin comme épreuves diplômantes signifie-t-il une volonté ministérielle de préserver le statut du baccalauréat comme diplôme national ? La réforme a-t-elle alors « remusclé » le baccalauréat ? Est-elle au contraire en réalité conçue pour continuer sa dévalorisation et conduire à la limite à sa disparition ? Quelles sont sur ces points les réponses formulées par les collègues à partir de l'expérience de la mise en œuvre de la réforme en 2020 ? En quoi du moins permettent-elles d'engager un débat ?

La réforme du baccalauréat proposée par le ministère est perçue et jugée en fonction de deux de ses paramètres : son articulation au supérieur par Parcoursup et l'introduction du contrôle continu pour 40 %.

Nous verrons dans un premier temps quelles positions les collègues prennent sur ces deux points et nous chercherons ensuite comment elles engagent, pour certains, une prospective, c'est-à-dire un projet alternatif de réorganisation du baccalauréat. Deux possibilités seront envisagées : le projet s'oppose à la réforme, ou il vise à la perfectionner.

Les positions prises dans les réponses concernant l'articulation de la réforme au supérieur par Parcoursup sont motivées par une idée dominante. Le rapport de l'évaluation du baccalauréat à celle de Parcoursup n'est pas la complémentarité ; il est au contraire celui de l'antagonisme. Il y a entre le baccalauréat et Parcoursup un conflit de légitimité concernant l'évaluation de la formation des élèves en vue du supérieur.

Parcoursup est censé être régulé par les prérequis méthodologiques et culturels pour accéder au supérieur. Mais l'opacité est ici la règle. *« Les mensonges et l'opacité (on ne voit pas comment les écoles recrutent, quels critères, quels algorithmes) sont devenus des règles de fonctionnement. Tout cela est inquiétant ».* *« Il est mort. C'est le Léviathan Parcoursup qui règne en maître et de manière opaque ».* L'anxiété devient dominante et elle dénature la relation professeurs/élèves. *« L'anxiété est très mauvaise et dénature la relation, le métier ! Tout ça vient de Parcoursup ou APB et surtout de la pénurie déplacée dans le supérieur. Comment faire ? »* Parcoursup finit par ôter toute légitimité à l'évaluation donnée au baccalauréat. On pourrait certes s'en tenir seulement à penser qu'il l'affaiblit encore. Le baccalauréat avait en effet été *« réduit à une coquille vide de la même manière que le brevet des collèges ».* Il était devenu *« une sorte de nouveau "certificat d'études" à valeur plus symbolique que réelle ».* Mais un processus s'est engagé qui mène à la destruction. *« Parcoursup mange le bac ».* *Aucun avenir pour le baccalauréat « remplacé par Parcoursup défait ».* *« Disparition au profit de Parcoursup. Tout se jouera en mars ».*

Cette radicalisation du changement constitue une révolution dans la culture scolaire, dans la façon dont on se représente ce qui fonde la validation des compétences : le baccalauréat *« a déjà disparu sous sa forme historique ; il devient une variable d'ajustement à Parcoursup ».* Le diplôme, en tant que reconnaissance de l'acquisition de capacités à

assimiler un enseignement, a cédé sa fonction régulatrice à une logique de pure sélection. « *L'enjeu de la classe de terminale s'est déplacé d'une logique diplômante, qui était celle du baccalauréat, à une logique sélective, qui est celle de Parcoursup. Le baccalauréat se trouve, défait, privé de tout son sens* ». « *Examen qui perd sa dimension nationale et ne constitue plus un diplôme préparant au supérieur, examen qui est de facto dévalué par la procédure Parcoursup* ».

Le problème est ici que le changement de valeurs et de paradigme que représente le passage de la logique diplômante à la logique sélective n'est pas seulement un objectif politique du gouvernement, mais est aussi approprié par les élèves eux-mêmes qui n'y opposent pas de résistance. « *Il semble que les élèves accordent désormais dans leur échelle de valeur subjective plus d'importance à Parcoursup qu'au baccalauréat* ». *Le baccalauréat est une « simple formalité » depuis longtemps ; la « réforme semble avoir conduit les élèves à en prendre pleinement conscience* ». « *Le baccalauréat est déjà mort. Les deux dernières années ont clarifié les choses : seul Parcoursup intéresse les élèves et la pression sur les notes va devenir très problématique* ».

Le passage de la logique du diplôme à celle de la sélection signifie ainsi la marginalisation du baccalauréat dont l'importance tient à une certaine tradition républicaine et qui devient un sujet d'attraction purement distrayant. « *En l'état, la mascarade va continuer. Cela n'a aucun sens de faire passer deux épreuves en juin à des élèves qui sauront déjà qu'ils ont le bac. C'est prendre les profs de philosophie pour des imbéciles et transformer l'épreuve de philosophie en œuvre de folklore national* ».

L'introduction d'une part de contrôle continu est faite pour rendre présente durant la période de formation l'exigence d'une évaluation conforme aux critères de Parcoursup. L'évaluation telle qu'elle existait avant la réforme s'en trouve-t-elle améliorée ? On constate ici, avec le contrôle continu, une transformation du statut du contrôle identique à ce qui se passe avec l'introduction de Parcoursup : l'abandon de la logique du diplôme pour celle de la concurrence, conséquence de la dérégulation : « *Fin du baccalauréat comme diplôme national. Après avoir organisé le chaos de la correction en philosophie, le passage au contrôle continu s'impose comme la solution, évidemment* ». On abandonne là aussi ce qui correspond à la logique du diplôme. « *Un examen en contrôle continu n'est pas un examen. Le baccalauréat a déjà disparu* ». Cette dévalorisation et cette disparition du baccalauréat sont d'autant plus nécessaires que la conversion à la nouvelle évaluation touche toutes les disciplines. « *Tout au contrôle continu* ». Le baccalauréat existera peut-être toujours formellement, mais il sera vidé de son sens et cela affectera la philosophie. « *Il risque de perdre tout son sens, surtout avec le contrôle continu* ». « *J'ai peur que l'épreuve de philosophie perde son sens sur le long terme avec un bac principalement en contrôle continu* ». La disparition de la réflexion est celle de la philosophie. « *De plus en plus de contrôle continu, la disparition de la réflexion au profit d'une accumulation de connaissances évaluables par LA* ». « *Un contrôle continu total avec une disparition de l'épreuve de philosophie au profit d'une "culture générale" (type Grand oral)* ». Cette critique du contrôle continu se fonde sur une conception du diplôme comme principe de légitimation de l'enseignement. La dévalorisation de ce principe dans sa forme historique est donc celle de l'épreuve de philosophie. Elle perd son sens et elle est appelée à disparaître.

Mais quel jugement peut-on porter sur la réforme si on ne s'en tient pas aux principes, mais que l'on part d'une analyse de leurs implications sur la pratique de l'enseignement philosophique ? La réforme est-elle négative ? Son rejet est-il alors justifié ? Ou bien, a-t-

elle un intérêt pour l'enseignement philosophique ? Peut-on la défendre, en cherchant à la reconstruire ou à la refonder ? Quelles attitudes apparaissent chez les professeurs au sujet de cette alternative ? En quoi les réponses données au questionnaire peuvent-elles seulement représenter un jugement négatif sur ses implications dans la pratique pédagogique et didactique ?

Une réponse radicale du type : « *Au passé* », selon laquelle les principes du baccalauréat étant devenus obsolètes il est impossible de le réformer aujourd'hui relève ainsi d'un simplisme certain. Une alternative doit en effet d'abord envisagée : « *il faut repenser l'école ou supprimer cette mascarade* ». La première option est d'avoir le courage de ne pas être hypocrite en maintenant le « *mythe de l'égalité des chances* » au baccalauréat « *examen national et anonyme* », et de substituer la « *sélection* » opérée par l'université à l'égalité comme principe organisateur, c'est-à-dire remplacer le baccalauréat « *mascarade* » par un « *certificat de fin d'études secondaires* ». La seconde option s'oppose au contraire au principe de la sélection. Elle n'entend pas réserver le sérieux au supérieur, mais chercher les conditions d'une formation réelle pour tous, c'est-à-dire « *repenser l'école* ». Nous devons donc nous intéresser à cette seconde voie qui apparaît, dans plusieurs réponses, comme étant celle de la démocratisation.

Si « *repenser l'école* » implique la réforme du bac, la proposition suivante peut être féconde. « *Plus d'équilibre entre contrôle continu et examen final. Plus d'équilibre entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative* ». Le contrôle continu a été introduit, nous l'avons vu, pour permettre la conformité de l'enseignement aux exigences de Parcoursup. Il implique la disparition de la réflexion et d'une certaine conception de la philosophie. Cela motive l'opposition chez les professeurs de lycée. Mais, faut-il faire de l'enseignement de la philosophie la seule façon de développer la réflexion ? N'y a-t-il pas une forme de réflexion différente de la théorisation philosophique ? Le contrôle continu, dans cette perspective, ne se réduit pas à un QCM où l'élève serait seul face à lui-même, il suppose une volonté de transmettre et une interaction entre le maître et l'élève, c'est-à-dire la conduite d'une réflexion qui lui permette de comprendre où il en est du processus d'acquisition. C'est ce que l'on entend par « *évaluation formative* ». Le « *contrôle continu* » est, dans cette conception, homogène à « *l'examen final* » ; il n'est pas la négation de la logique de l'examen. « *Ainsi que je l'ai dit plus haut : un temps pour se former distinct du temps certificatif Une notation anonyme des deux parties* ».

Il devient par là possible de concevoir une pratique de l'enseignement qui rende possible l'appropriation des contenus par les élèves. « *Je préférerais un examen national, neutre, anonyme. Mais il y avait eu des injustices aussi* », de bons élèves ayant une mauvaise note et réciproquement. « *Le contrôle continu a des avantages, il est plus juste en un sens puisqu'on évalue toute une année et pas juste une épreuve* ». Mais deux obstacles devraient être surmontés pour que la notation soit conçue différemment : « *il faudrait que les profs soient validés dans leur notation au quotidien* ». Une formation spécifique à la notation est nécessaire. Il faudrait aussi que les élèves ne reçoivent pas la note dans « *l'anxiété* », mais comme l'indication des directions dans lesquelles ils doivent travailler pour progresser, pour que l'évaluation soit perçue par eux comme formatrice.

Nous sommes donc, concernant l'avenir du baccalauréat, dans l'alternative suivante. Ou bien le baccalauréat « *historique* » veut subsister dans un contexte de demande sociale de formation par rapport auquel il est décalé et obsolète ; il est alors appelé à disparaître. Ou bien, s'il veut subsister, il doit se reconstruire à partir d'un travail sur l'évaluation qui définisse sa dimension formative.

Faut-il dire que la seconde éventualité, qui est celle d'un changement motivé par la mutation de la société, est progressiste, ce qui pourrait nous permettre de prendre position pour elle ? Mais demander quel est « l'avenir du baccalauréat », ce qu'il deviendra ou plutôt ce qu'il doit devenir pour continuer à exister sous une forme transformée est une « *question trop vaste et à mettre en lien avec le supérieur et les programmes* ». Il faudrait préciser les dimensions de la question en fonction des champs disciplinaires, envisager explicitement le diplôme du baccalauréat, non seulement en lui-même en s'en tenant au lycée, mais aussi au point de vue des programmes qui définissent les contenus de connaissance en fonction des types de connaissance qui sont les prérequis nécessaires pour recevoir l'enseignement supérieur. Faire du développement de l'évaluation formative la clé du progressisme est donc insuffisant. Il faut déjà voir ce que, contre toute attente, le nouveau baccalauréat peut produire. « *J'attends de voir son évolution avant de me prononcer fermement sur ce point [celui de l'accent mis sur l'importance de l'évaluation formative]* ». « *Franchement je ne sais pas* ».

Mais la question de l'action transformatrice de la pédagogie est non seulement complexe en elle-même et dans ses déterminations multiples, mais il faut aussi intégrer le fait que nous ne disposons pas du pouvoir de décider. « *La logique comptable qui gouverne actuellement ne laisse pas beaucoup d'espoir pour la suite* ». La suppression du baccalauréat est « *surtout la suppression de l'heure de pondération, et à terme celle de postes* ». Seul « *un ministre de la "start-up nation" peut croire qu'on peut faire mieux avec moins* », mais, comme « *ce ne sont plus les enseignants qui décident quoi que ce soit, je préfère ne rien envisager* ». « *Je préfère ne pas y penser...* ».

La question portant sur l'avenir du baccalauréat reçoit des réponses qui opposent apparemment un camp progressiste au camp conservateur. Mais le conservatisme n'est pas seulement le refus du changement. Il peut, certes, apparaître comme corporatiste, mais il repose aussi sur une conscience de la complexité de la situation, marquée par la soumission de la politique à l'économie et caractérisée par le manque de pouvoir pour agir. Au-delà de la tendance corporatiste du conservatisme, l'idée de progrès la plus en phase avec l'époque semble être celle d'une expérimentation pédagogique réfléchie, mais qui ne peut pas dogmatiquement éliminer tout doute sur ses possibilités de succès. La question de fond est celle de la politique éducative. Quel est le pouvoir qui, s'inscrivant dans la tradition républicaine, peut en faire le principe de la réforme sociale ?

### **Question 3 : Comment envisagez-vous pour les années à venir la possibilité pour les professeurs de philosophie de remplir leur mission d'enseignement critique ?**

La raison d'être de l'enseignement de la philosophie, selon cette question, est d'être de façon constitutive un engagement, une lutte pour démontrer la légitimité du point de vue critique et fonder sur elle son intervention dans les études. Le terme de « mission » ici utilisé correspond à un paradigme religieux qui évoque en même temps une organisation de type militaire. La possibilité ou non de continuer à le réaliser est ici supposée être la condition de l'existence future de la philosophie.

Quels sont les obstacles qui s'opposent aujourd'hui à l'enseignement d'une philosophie scolaire conçue en ce sens ? Sont-ils insurmontables, ou les professeurs de philosophie peuvent-ils les contrer en inventant des moyens inédits de les surmonter ?

Le premier obstacle est le nombre de copies. Un remède est de chercher à inventer des exercices qui sortent de la dissertation en conservant cependant les exigences logiques. Sont ici proposés des « *QCM nationaux, portant sur l'analyse et l'évaluation d'arguments* ». Il

faut comprendre la mission d'enseignement critique « *autrement que jusqu'à ce jour, en envisageant l'enseignement dans ses projets circonscrits* ». De même, « *l'organisation de débats sur des "questions vives" avec classification des arguments peut permettre aussi une initiation au jugement critique* ».

Le problème qui fait obstacle à la construction d'un enseignement critique est cependant non seulement le nombre de copies, mais plus généralement l'évolution des conditions matérielles d'enseignement. Les solutions doivent être cherchées du côté d'exercices qui conservent les exigences en recherchant d'autres façons de les évaluer. Deux types d'option s'opposent sur ce point. Pour les uns, il faut chercher les moyens de donner aux élèves une méthode pour en surmonter les difficultés en les conduisant à la maîtrise verbo-conceptuelle. « *Maintenir l'exigence de faire composer aux élèves une dissertation. Il me semble que c'est l'un des moyens pour leur permettre une pensée libre. Au lieu de se plaindre que les élèves n'en sont pas capables, il faut leur donner les moyens d'y parvenir. AUGMENTER LEUR HORAIRE et prévoir une heure dédoublée pour augmenter le temps d'apprentissage de cet exercice. Au lieu des 2 heures d'HLP en première qui ne donnent pas vraiment aux plus faibles le moyen de se perfectionner à l'écrit* ». D'autres au contraire ne partagent pas cet optimisme volontariste : les exigences réflexives de la dissertation sont en elles-mêmes, ou tendent à devenir irrésistiblement hors-sol avec l'évolution des mentalités dans une société devenue radicalement différente. « *Comment maintenir des exigences de langage et de réflexion avec des élèves qui ne lisent plus, ne savent pas lire et pas écrire ?* » « *Comment maintenir des épreuves de liberté quand les autres disciplines n'exigent de répondre qu'à des exercices formatés ?* » « *Comment philosopher à 35 ou plus ?* » Il faudrait, pour résoudre ces problèmes, « *une réduction des effectifs et une individualisation des parcours pédagogiques* ». Mais quelle gouvernance politique peut vouloir en faire le choix et l'imposer ?

L'opposition de l'optimisme volontariste à ce pessimisme réaliste ne paraît cependant pas pouvoir caractériser deux évolutions possibles aussi probables l'une que l'autre ; le pessimisme paraît devoir s'imposer. L'augmentation des effectifs et la difficulté à enseigner les exigences de la dissertation ne sont en effet pas le seul obstacle à la dimension critique de l'enseignement de la philosophie. Il faut déjà prendre en compte la dévalorisation institutionnelle de la philosophie et ses conséquences sur la structure de l'enseignement philosophique : la baisse des horaires et celle des points au baccalauréat que seul le retour à la structure antérieure permettrait de supprimer. « *Le poids de la philosophie diminue dans les horaires et les points pour le bac. Notre mission ne pourra perdurer au lycée qu'en reconstruisant la place qu'elle occupait et en retrouvant des administratifs soucieux des contenus du savoir* ». Cette double baisse conduit à une démotivation des élèves, mais les professeurs de philosophie peuvent-ils, que ce soit de façon volontariste ou réaliste l'inverser avec des exercices adéquats ? Ne se heurtent-ils pas à un conformisme de la structure éducative ? Le plus grand danger serait ainsi la réforme des concours de recrutement. Il s'agirait d'aboutir à ce que « *la loyauté à l'institution [devienne] un critère de recrutement* ». La formation pédagogique et didactique se réduirait ainsi à être un formatage idéologique moralisateur. Pourquoi et comment les élèves pourraient-ils alors par eux-mêmes acquérir un esprit critique ? « *Comment exiger des élèves ce que l'on refuse aux professeurs ?* »

Il faut également souligner les effets de la réforme de l'évaluation : l'apparition du contrôle continu et le fait qu'en en étant écartée la philosophie se dévalorise aux yeux des élèves. « *Je suis pessimiste car nous évacuer du contrôle continu va démotiver les élèves* ».

La spécialité HLP ne peut pas alors être perçue comme une compensation revalorisant l'enseignement de la philosophie. La gestion de cette spécialité dans les établissements renforce en effet l'effet dévalorisant de la réforme sur l'enseignement de la philosophie. Un collègue note que, dans son secteur géographique, HLP va être l'objet d'un regroupement dans un seul établissement. « *Déjà, pour maintenir l'option de la première vers la terminale, il faut exagérément sur no ter pour ne pas faire fuir les élèves* ». Le degré de satisfaction des exigences philosophiques ne peut donc pas devenir à terme supérieur en HLP à celui du tronc commun. Les exigences méthodologiques de la correction philosophique deviennent encore plus inaudibles.

Il faut aussi tenir compte du rapport de la société et de l'école, d'une évolution des attentes de la première à l'égard de la seconde en matière de formation intellectuelle des élèves : la philosophie va devenir une « *culture générale pour préparer les entretiens des écoles de commerce ou des IEP* ». Ce processus de marchandisation de la culture intervient déjà dans des stratégies visant à maintenir la survie d'HLP. L'augmentation du nombre des élèves empêche le professeur de lire. Comment l'esprit critique peut-il se maintenir ? Le professeur va se contenter d'enregistrer « *dans sa besace* » ce qui permet de « *se débrouiller aux épreuves de "culture générale" dans les concours de Science Po et d'écoles de commerce, ce que semble un peu faire la disjonction entre tronc commun et HLP* ».

Concernant le problème des obstacles à l'enseignement de la philosophie, le débat ne peut donc être seulement celui des « optimistes » et des « pessimistes » et se réduire à une prise de position sur le bien-fondé ou le caractère utopique du volontarisme en matière de réforme. Il doit s'approfondir en se situant sur un plan structurel, celui des tendances évolutives du système éducatif dans leurs relations à la demande sociale. La problématique pour penser les problèmes liés au devenir de l'enseignement philosophique ne peut pas être construite dans les termes de leur formulation verbo-conceptuelle classique. Une telle approche, idéaliste, est en total décalage avec ce qu'il faut penser : le rapport des exigences institutionnelles aux pratiques sociales et à une demande de formation. Cette approche est matérialiste. « *Ce n'est pas une réflexion de philosophe, aussi juste soit-elle, qui changera la pyramide des mauvaises décisions qui s'amoncellent actuellement. Il faut un changement de cap et une volonté de changement, passer du philosophico-politique au politico-philosophique.* » Pas de changement possible sans « *changement d'orientation* » et « *démocratie nouvelle* ». Sinon, « *la mission d'enseignement critique risque de se transformer en soliloque narcissique* ». Cette nécessité de passage de l'idéalisme au matérialisme pour penser la possibilité pour l'enseignement de la philosophie de rester une formation critique est ainsi formulée par un collègue : « *il dépend de chaque enseignant de la discipline de tenir à elle. Cela peut-il suffire pour que l'institution et, plus généralement, le monde politique ou "peuple" prennent conscience de l'intérêt de l'enseignement de la philosophie ? Joker !* ». L'intervention philosophique pour inverser la tendance de l'école à un formatage contraire à l'esprit critique ne peut ainsi pas être efficace en mobilisant une philosophie du sujet. Il faut donc un autre commencement qui doit se fonder sur la dimension intersubjective des pratiques. « *Y a-t-il une réponse collective à cette question ? Sans réponse collective pourra-t-on continuer d'envisager des réponses au cas par cas (c'est-à-dire groupe d'élèves par groupe d'élèves) ?* »

L'incertitude de la philosophie est ici essentielle en ce qui concerne son influence possible sur les individus tels qu'ils se socialisent. Leur formation peut-elle à l'avenir avoir une dimension philosophique ? On peut certes chercher à se rassurer sur l'avenir de l'enseignement de la critique philosophique : « *La philosophie survit à tout, seul compte le*

*rapport exigeant et bienveillant maître élève* », mais il faut aussi reconnaître que les élèves peuvent être déterminés à s'opposer à ce type de rapport. Cela dépend des élèves. Sont-ils « *curieux, réfléchis et désireux de dépasser le carcan d'un enseignement figé et rivé à l'insertion professionnelle "réussie" ?* »

L'être-au-monde de la philosophie n'est pas aujourd'hui et certainement pour l'avenir tel qu'il puisse apparaître comme étant le reflet des exigences théoriques produites par une réflexion autonome. Tout devient compliqué pour l'enseignement de la philosophie. Quel est « *le sens de cet enseignement* » ? Quelles sont ses finalités et peuvent-elles, au lieu de résister à ce qui les déstabilise, se réorienter et se refonder pour affronter de nouveaux défis ? La question est sous-jacente aux contributions, mais elle n'y est pas explicitement problématisée. La seule réponse donnée est celle d'une valorisation de l'image archétypique du philosophe résistant non dogmatique au changement. « *S'ils parviennent à continuer à faire ce qu'ils font (des professeurs qui enseignent un contenu disciplinaire exigeant et non des managers qui glosent de façon vague sur les valeurs de la république), ce ne sera déjà pas mal comme acte de résistance* ».