



Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public

# Rapport de l'enquête menée auprès des professeurs de philosophie pendant l'été 2020

## Table des matières

<b>PRÉAMBULE</b>	<b>3</b>
<b>I – L’ANNÉE SCOLAIRE</b>	<b>4</b>
<b>II – LA PÉRIODE DE CONFINEMENT</b>	<b>7</b>
<b>III – LA SESSION 2020 DU BACCALAURÉAT</b>	<b>15</b>
<b>IV – PROGRAMME, ENSEIGNEMENT ET ÉPREUVES D’EXAMEN</b>	<b>20</b>
<b>V – LA RENTRÉE 2020</b>	<b>38</b>
<b>VI – LES CONCOURS</b>	<b>41</b>
<b>VII – ENJEUX STRUCTURELS</b>	<b>44</b>
<b>CONCLUSION</b>	<b>47</b>
<b>ANNEXES</b>	<b>49</b>
<b>Annexe 1 : Le questionnaire</b>	<b>49</b>
<b>ANNEXE 2 : DONNÉES CHIFFRÉES</b>	<b>51</b>
<b>I – L’ANNÉE SCOLAIRE</b>	<b>51</b>
<b>II – LA PÉRIODE DE CONFINEMENT</b>	<b>51</b>
<b>III – LA SESSION 2020 DU BACCALAURÉAT</b>	<b>52</b>
<b>IV – PROGRAMMES, ENSEIGNEMENT ET ÉPREUVES D’EXAMEN</b>	<b>53</b>
<b>V – LA RENTRÉE 2020</b>	<b>55</b>
<b>VI – LES CONCOURS</b>	<b>55</b>

## PRÉAMBULE

L'année 2019-2020 a été la première d'une réforme imposée aux professeurs. Elle a également été marquée par une crise sanitaire sans précédent, qui a bouleversé les vies de chacun et, avec elles, les conditions d'enseignement et l'organisation du baccalauréat.

L'APPEP se devait de donner la parole aux professeurs de philosophie afin de tirer tous les enseignements d'une année exceptionnelle à tous égards. Elle les a donc invités à répondre à une enquête, menée du 2 juillet au 25 août 2020.

Malgré la période estivale, 949 professeurs de philosophie ont répondu au questionnaire<sup>1</sup>. Ce rapport présente la synthèse de leurs réponses.

La majorité des questions appelaient une réponse par « Oui », « Non » ou « Ne se prononce pas », mais offraient toujours la possibilité de proposer des remarques complémentaires, sans limitation de longueur. La synthèse des réponses comprend donc deux parties. La première, qualitative, rend compte des commentaires laissés par les professeurs de philosophie pour expliquer leurs réponses. La seconde, strictement quantitative, est placée en annexe, à la suite du rappel du questionnaire.

L'APPEP remercie pour leurs contributions substantielles et précises les professeurs de philosophie qui ont participé à cette enquête. Elle ne prétend pas représenter l'opinion de l'ensemble de la profession, mais restitue ici scrupuleusement et d'une façon aussi détaillée que possible la diversité des positions exprimées.

---

<sup>1</sup> Cette enquête de l'APPEP est celle qui a connu la plus forte participation, si l'on excepte celle menée en 2019 sur les programmes de philosophie. Les réponses trop fragmentaires ou anonymes n'ont pas été retenues. Ce sont donc 673 réponses qui ont effectivement traitées.

### **Question 1. Êtes-vous satisfait de la mise en place de la réforme Blanquer durant « l'année scolaire » 2019-2020?**

La première partie du questionnaire invite à dresser un bilan de la mise en place de la réforme Blanquer durant l'« année scolaire » 2019-2020, en demandant tout d'abord aux collègues s'ils en sont satisfaits, pour les interroger ensuite sur la poursuite programmée de cette réforme.

Seulement 5 % des collègues jugent la réforme satisfaisante, et encore approuvent-ils plutôt ses principes, la disparition des séries et la possibilité offerte aux élèves de choisir davantage leur parcours plutôt, que sa mise en place effective. La grande majorité des collègues interrogés disent leur insatisfaction, et leurs commentaires révèlent leur inquiétude et même leur colère.

#### ***Une réforme mise en place dans la précipitation et sans concertation***

La mise en place de la réforme a été perçue comme précipitée, improvisée et mal conduite. Les informations insuffisantes, imprécises, tardives — notamment celles concernant l'épreuve de spécialité en Première et le Grand oral —, le manque de formation, l'absence de concertation, ont rendu difficile la préparation sereine et idoine des élèves. L'ensemble a donné le sentiment d'un tâtonnement permanent, et d'une mise en porte-à-faux vis-à-vis des élèves et des familles, inquiets, auxquels il était difficile de donner des réponses claires.

#### ***Un alourdissement notable de la charge de travail***

La confusion de cette mise en place a dès lors considérablement accru la charge de travail des enseignants pour tenter de clarifier ce qui devait l'être, mais également parce que le nombre de classes et les effectifs de celles-ci ont notablement augmenté.

***Une réforme qui accroît les inégalités*** : les effectifs pléthoriques et la suppression massive des dédoublements en séries technologiques fragilisent encore les plus fragiles. En outre, le contrôle continu ne permet pas de garantir une égalité d'évaluation entre les établissements (ce que la session 2020 du baccalauréat a confirmé). Selon la taille et la situation des établissements, les élèves n'ont pas le même éventail de choix pour les enseignements de spécialité. Enfin, tous ne sont pas dans une situation d'égalité pour faire des choix pertinents et suffisamment éclairés tant dans le choix des spécialités que dans l'abandon de l'une d'elles en fin de première.

#### ***Une réforme qui organise la désorganisation***

Il est très souvent souligné le caractère résolument délétère de la **disparition du groupe classe** engendrée par l'apparition des spécialités qui rassemblent le plus souvent des élèves issus de toutes les « classes » de Première, lesquels se sentent de plus en plus isolés, perdus, inhibés, inquiets. Cette disparition entrave la dynamique de groupe habituellement perçue au sein d'une classe et qui est une condition essentielle de tout apprentissage, comme le souligne un collègue : « L'esprit de cette réforme repose sur l'illusion d'une pédagogie centrée sur l'individu et ses compétences : c'est faire une erreur de perspective et oublier la dimension nécessairement intersubjective de l'apprentissage [...], qu'un cours se construit *in situ* dans un dialogue vivant avec un groupe constitué [...] qui présuppose comme condition de possibilité l'existence d'une expérience commune partagée par tous les élèves d'une même classe, liés entre eux par l'habitude d'assister aux mêmes enseignements, un groupe classe effectif et non l'addition ponctuelle d'individualités dispersées dans des groupes sans cesse changeants ». La période de confinement l'a montré :

alors que les élèves de Terminale avaient d'ores et déjà constitué des réseaux informels efficaces de partage d'information et de soutien, les élèves de Première ont paru beaucoup plus isolés, et ont manifesté davantage de souffrance et de démotivation. Cette disparition du groupe classe rend en outre plus difficiles la communication et la cohésion des équipes pédagogiques ainsi que l'organisation de l'année (sorties, projets, possibilité de rattraper une heure de cours, organisation de devoirs communs, communication efficace avec les élèves).

La réforme a également eu pour effet d'éclater les emplois du temps des élèves et des enseignants, et a causé la rupture des liens entre les disciplines, mises en concurrence par le choix des spécialités.

Enfin, le calendrier des examens (les E3C cette année, mais on peut songer aussi dès à présent au calendrier du baccalauréat pour la Terminale) désorganise l'année et laisse peu de temps aux apprentissages.

### ***Une réforme qui privilégie l'évaluation au détriment de la formation***

Les commentaires soulignent en effet le caractère inouï d'une réforme qui soumet les élèves à une perpétuelle évaluation engendrant une inquiétude et une pression permanentes. Cette « obsession de l'évaluation » fait fi des besoins pédagogiques et de la temporalité nécessaire à la formation, comme si on pouvait évaluer justement sans un temps suffisant de formation et d'imprégnation. Cette évaluation perpétuelle attriste les élèves comme les enseignants, on est loin du « gai savoir », fait remarquer un collègue.

### ***Les effets de la réforme sur l'enseignement de la philosophie***

Si certains collègues voient favorablement l'introduction de la philosophie en Première, la forme qu'elle prend d'un enseignement de spécialité partagé entre la littérature et la philosophie satisfait moins. Le programme d'HLP est souvent jugé trop ambitieux, trop directif, l'épreuve de cette spécialité, anti-philosophique puisqu'elle ne permet pas le temps de la réflexion, a en outre pour conséquence d'accroître les inégalités puisqu'elle « valorise la virtuosité des meilleurs et prive des élèves laborieux du temps nécessaire ». D'autres collègues, moins critiques sur le programme, soulignent néanmoins le manque de moyens (trop faible volume horaire, effectifs surchargés) pour parvenir à un enseignement pleinement satisfaisant.

Le programme de tronc commun laisse également quelques collègues dubitatifs, notamment sur le rôle des « perspectives », mais aussi, pour certains, sur la présentation alphabétique des notions et l'introduction de certains auteurs dont on comprend l'esprit mais sans voir la réelle utilité de les inscrire dans le programme. Il faut toutefois noter que peu de commentaires portent sur le programme de tronc commun puisqu'il n'était pas encore en vigueur cette année scolaire.

De façon plus générale le sentiment dominant est que la philosophie se trouve fragilisée par la réforme : la disparition de la terminale littéraire fait dépendre les heures et les postes de la conservation de la spécialité par les élèves. Le faible pourcentage au baccalauréat, son statut d'épreuve terminale, une fois la procédure Parcoursup achevée, semblent annoncer un sombre avenir pour celle-ci.

### ***Une réforme contre-productive***

De façon générale, cette réforme est jugée contre-productive : la modularité affichée des parcours semble être un leurre puisque les séries sont le plus souvent reconduites dans le choix des spécialités, les élèves doivent se spécialiser de plus en plus tôt (l'abandon d'une des spécialités en terminale est jugé absurde). Épuisés, découragés et inquiets de faire les mauvais choix, ils semblent être dans de moins bonnes conditions pour apprendre et ainsi moins bien armés pour entrer dans le Supérieur. Dès lors, les collègues s'interrogent : « une réforme est censée améliorer les conditions d'une pratique, celle-ci les détériore pour les élèves comme pour les enseignants ».

## **Question 2. Quels enseignements en tirez-vous sur la poursuite de cette réforme?**

Le retour sur cette première année de mise en place de la réforme étant majoritairement critique, les réponses à la seconde question, interrogeant sur les enseignements à tirer pour la poursuite de la réforme, le sont également.

### ***Un « tort infini à toute idée d'éducation »***

Devant cette réforme qui fait « un tort infini à toute idée d'éducation », une grande majorité de collègues disent ne pouvoir tirer aucun enseignement, mais seulement une grande inquiétude : sur l'avenir du lycée, la qualité de la formation des élèves, sur la profonde transformation du métier d'enseignant, sur la pression qui risque de peser sur l'évaluation, les inégalités creusées entre les élèves et les établissements, devant une fin d'année difficile (crainte d'un absentéisme massif).

La crainte est également de voir un désintérêt progressif pour la philosophie qui se trouvera de plus en plus isolée et marginalisée (calendrier des épreuves, faible coefficient). L'inquiétude porte encore sur une dégradation accrue des conditions de travail (nombre plus important de classes, d'élèves, compléments de service multipliés).

Dès lors, si quelques réponses isolées restent prudentes arguant qu'il faut davantage de recul pour tirer des enseignements de cette première année, un bien plus grand nombre conclut au nécessaire abandon de la réforme ou, à défaut, à sa profonde remise à plat, faite en concertation avec les enseignants, un abandon du contrôle continu et du contrôle en cours de formation, le retour à un examen terminal national, ainsi que la nécessaire réintroduction des dédoublements dans la voie technologique.

### ***Les effets les plus délétères de la réforme***

Comme l'on pense néanmoins que l'application de la réforme se poursuivra, un certain nombre de conditions sont énoncées pour tâcher d'en corriger les effets les plus délétères. On propose ainsi de revoir le calendrier des épreuves, d'alléger les programmes, de diminuer les effectifs et de dédoubler les classes en séries technologiques, d'accorder une heure d'AP pour les spécialités, afin de préparer le Grand oral. Ceux qui sont les plus favorables au système des spécialités demandent régulièrement que les trois spécialités soient conservées en Terminale.

Il faut enfin souligner, à la lecture des réponses et commentaires nourris de cette première partie du questionnaire, la grande morosité et la grande inquiétude que la mise en place de la réforme a engendrées chez les enseignants comme chez les élèves, une amertume sensible devant une réforme qui semble ruiner les conditions d'une réelle formation à laquelle les enseignants sont attachés et qui motive leur engagement auprès des élèves.

## II — LA PÉRIODE DE CONFINEMENT

### Question 3. Votre charge de travail a-t-elle été alourdie pendant cette période ?

#### **Une adaptation dans l'urgence et sans préparation**

Le confinement a contraint les professeurs à changer, dans l'urgence et sans y être préparés, leur manière de travailler.

Les collègues ayant choisi de convertir l'intégralité de leurs heures de service en heures de cours par visioconférence sont manifestement rares. Pour des raisons diverses (organisation personnelle, élèves n'ayant pas d'ordinateurs adaptés aux cours en visioconférence, problèmes techniques), ils ont été contraints de panacher les formats. Dans leur grande majorité, les professeurs ont envoyé des cours écrits et assuré, en parallèle, des séances en visioconférence. Certains ont enregistré des cours en « audio » ou en « vidéo ». « Il a fallu plus ou moins s'adapter à la variété des situations particulières des élèves », écrit un collègue, résumant un constat général.

Le début du confinement a été particulièrement anxiogène : les professeurs ont été pris de court et brutalement confrontés à une situation inédite. Les injonctions contradictoires du ministère ainsi que les défaillances techniques des outils numériques mis à disposition par les établissements ont fait perdre un temps précieux à beaucoup (« j'avais investi beaucoup d'énergie pour avancer dans le programme, continuer à entraîner mes élèves à l'épreuve finale. Il a fallu de nouveau se réadapter en l'espace d'un week-end. » ; « j'ai passé beaucoup de temps à me connecter à l'ENT, ce qui a rallongé mon temps de travail sans aucun bénéfice »). L'impréparation du ministère a contraint certains collègues à se former seuls (« aucune formation n'a été prodiguée. Il a fallu inventer par nous-mêmes sans aucune aide institutionnelle sérieuse ou digne de ce nom »). Tous les professeurs ont dû trouver des expédients, souvent par leurs propres moyens, et multiplier les modes de communication avec les élèves. 10 % de nos collègues disent avoir gaspillé beaucoup d'énergie, au début de la période de confinement, à trouver la manière de faire la plus adéquate, sur le plan pédagogique comme sur le plan technique.

Seuls 4 % de nos collègues ont refusé de faire cours en visioconférence, l'exercice philosophique ne pouvant, selon eux, se faire qu'en présence des élèves, « sur le front ». 7 % ont été dans l'impossibilité de le faire, en partie ou totalement : à cause des obstacles matériels (parce que leur ordinateur était obsolète — voire, pour l'un d'entre eux, parce qu'il n'avait pas d'ordinateur chez lui ; parce qu'ils ne disposaient pas d'une connexion stable — voire, pour l'un d'entre eux, de connexion du tout ; parce que leur logement ne leur permettait pas de disposer d'une pièce séparée de l'espace de vie) ; à cause des contraintes familiales (il était tout simplement impossible de concilier la garde de leurs jeunes enfants et la nécessité de les aider dans leurs devoirs avec les cours en visioconférence, dont la préparation exigeait du temps).

#### **Une charge de travail équivalente**

Très rares sont les collègues considérant que leur charge de travail a été allégée (moins de 3 %). Si celle-ci leur a paru moins lourde, c'est d'abord parce que le confinement leur a fait économiser des temps de déplacement très longs et la fatigue des cours en présence, parfois dans des classes difficiles. C'est aussi parce qu'ils étaient mieux préparés que d'autres à cette situation inédite (grâce à leur maîtrise des outils informatiques, parce qu'ils disposaient déjà de cours entièrement rédigés ou qu'ils avaient, les années précédentes, mis en ligne des cours « conçus pour être étudiés en autonomie »).

26 % ont répondu que leur charge de travail est restée quantitativement la même. Trois parmi eux se sont interdits de travailler davantage que d'ordinaire. Pour un collègue, « les élèves n'étaient pas assez réactifs, impliqués et concernés pour augmenter [s] a charge de travail, mais avec des

élèves “idéaux”, elle aurait explosé ». Les autres estiment que la différence est surtout qualitative, et que leur charge de travail s’est « répartie différemment ». Deux explications sont avancées : d’une part, le temps de correction a été allégé, tandis que le temps consacré à la préparation des cours et au suivi pédagogique a augmenté ; d’autre part, la charge de travail a varié durant la période de confinement : après quatre semaines très intenses (où il a fallu « inventer de nouvelles manières de faire », « élaborer une pédagogie à distance pour ne pas perdre les élèves en route »), le rythme de travail est devenu plus supportable. Dès lors que le ministère a annoncé que les notes correspondant aux exercices donnés pendant la période de confinement ne compteraient dans le contrôle continu, les élèves ont été de moins en moins nombreux à rendre leurs devoirs, soulageant ainsi les professeurs d’une charge de correction qu’ils n’auraient pas pu assumer autrement ; l’annonce de l’annulation de l’épreuve écrite de philosophie les a libérés de la pression que la perspective de la préparation du baccalauréat faisait peser sur eux.

### ***Une période chronophage***

Si quelques collègues reconnaissent qu’il est difficile de quantifier (même en temps normal) leur charge de travail, 63 % jugent qu’elle s’est alourdie pendant la période de confinement, souvent de manière considérable : un collègue l’estime à 60 heures hebdomadaires pendant les six premières semaines ; un autre à 50 heures hebdomadaires, « vacances de printemps comprises » ; un collègue estime avoir travaillé « trois fois plus » que d’ordinaire. Beaucoup parlent d’une période « extrêmement chronophage ».

La nécessité de trouver de nouvelles pratiques pédagogiques pour que les élèves ne « décrochent » pas et de rédiger des cours qui n’existaient que sous la forme de notes sont les deux raisons les plus fréquemment évoquées pour expliquer l’augmentation de la charge de travail : « il a fallu se réinventer pour maintenir une certaine attractivité du cours », « chercher des vidéos, des exemples sur le Net pour les éclairer », « inventer de nouveaux exercices » ; il a fallu revoir l’organisation et l’agencement des cours « même quand ils étaient prêts » ; 25 % soulignent « le travail énorme » que leur a demandé la rédaction de leurs cours pour les rendre explicites et accessibles aux élèves (« faire passer les subtilités de l’oral à l’écrit sans être lourd, tout en étant le plus exhaustif et en rendant le contenu efficace néanmoins »). Ce travail a été d’autant plus lourd qu’aucun collègue n’a puisé, manifestement, dans les « ressources pédagogiques » présentes sur internet.

Autre raison fréquemment évoquée : le temps consacré au suivi individuel des élèves. Les échanges par téléphone ou par courriers électroniques se sont ajoutés à la préparation des cours, à leur rédaction et aux heures d’enseignement à distance. 9 % de nos collègues disent avoir dû assumer des tâches « normalement dévolues à la vie scolaire » et répondre aux sollicitations d’élèves abandonnés à eux-mêmes (« il a aussi fallu jouer le rôle de proviseur-adjoint et de CPE », constate un collègue). Il a fallu rassurer les élèves et leur famille et leur donner « des explications sur la situation politique et sanitaire qu’on traversait ». Pour les professeurs principaux, la procédure Parcoursup a également nécessité des échanges fréquents et nombreux avec les élèves.

Si le nombre de copies à corriger a progressivement diminué, leur dématérialisation a accru le travail de correction en multipliant des opérations techniques « laborieuses », « chronophages et inintéressantes ». Et si tous les élèves ne rendaient par leurs devoirs, le souci de ne pas les perdre a incité de nombreux collègues à leur donner plus fréquemment des exercices.

### ***Des services très dégradés***

7 % de nos collègues expliquent l’accroissement de leur charge de travail par des services très dégradés. Avec 5 classes et 170 élèves, un collègue dit n’avoir pu faire que de « l’animation » ; avec 160 élèves, un collègue juge avoir subi « un rythme infernal ». La responsabilité de l’enseignement de la spécialité HLP en Première a aussi contribué à augmenter la charge de travail : il a fallu concevoir les cours et, en même temps, trouver les moyens de les rendre accessibles, à dis-

tance, à un public qu'ils découvraient en septembre ; il a également fallu s'organiser à distance avec le collègue de lettres et, au mois de juin, assister par visioconférence à tous les conseils de classe.

La charge de travail a été aussi alourdie pour nos collègues enseignant en CPGE et à l'Université : les premiers expliquent cette augmentation par le passage à l'écrit des colles et de leur correction, les seconds, par l'organisation des évaluations et la nécessité de tenir compte du manque d'équipement des étudiants.

### ***Un travail beaucoup plus pénible***

Le sentiment dominant est incontestablement celui d'une pénibilité accrue. Celle-ci est d'abord due à l'utilisation intensive des outils numériques. Plusieurs collègues évoquent la fatigue physique qu'ils ont éprouvée après une journée passée devant un écran, 5 % d'entre eux déplorent des symptômes plus graves (fatigues ophtalmiques, insomnies, céphalées, tendinites). 17 % évoquent une fatigue « psychologique » due à diverses causes : au sentiment d'isolement, à l'angoisse de perdre les élèves, à la porosité entre le temps de travail et le temps personnel, au sentiment que le travail accompli est finalement « peu profitable aux élèves ». Le fait de ne pas pouvoir percevoir leurs réactions et de les sentir passifs ont plongé plusieurs collègues dans le désarroi, tout comme l'absence de soutien et de reconnaissance de la part de leur hiérarchie, que déplorent quelques collègues.

### ***Un bilan contrasté***

Cette question a été aussi l'occasion, pour certains, d'apprécier la qualité du travail accompli pendant la période de confinement. La moitié des commentaires dressent un bilan positif : l'enseignement à distance les a obligés à être inventifs, à « repenser les contenus et les exercices associés », à « travailler autrement » ; il a aussi permis de « découvrir une nouvelle relation avec les élèves », d'avoir avec eux des « échanges plus personnalisés ».

L'autre moitié des commentaires portent une appréciation beaucoup plus sévère. Un collègue estime avoir fait « un travail de secrétariat plus que d'enseignement ». « Non seulement la quantité de travail s'est considérablement alourdie, mais il ne faut pas passer sous silence le fait que sa qualité s'est considérablement amoindrie », estime un collègue.

Mais le sentiment dominant est celui d'une perte de sens de l'enseignement philosophique : « l'envoi de cours écrits, et donc de raisonnements "ready made" ne permet pas le questionnement personnel et critique des élèves », juge un collègue ; l'enseignement de la philosophie à distance « déréalise les liens », note un autre ; un collègue le juge « vain » car « il ne permet pas un réel dialogue » ; un autre le qualifie de « leurre » dans la mesure où « on travaille sans lutte ». Moins sévères, les autres commentaires concluent que l'enseignement de la philosophie à distance ne peut être qu'« insatisfaisant » : la co-présence des corps est, en effet, nécessaire, car « la parole et la pensée circulent par les corps, les regards ».

## ***Question 4. Estimez-vous avoir subi des pressions de votre hiérarchie administrative pour assurer la « continuité pédagogique ». ?***

### ***Pressions ou incitations ?***

Une très forte proportion (81 %) estime ne pas avoir subi de « pression ». 18 % de nos collègues ont précisé que l'administration de leur établissement a été « exemplaire » : soit parce qu'elle leur a fait confiance et a respecté leur liberté pédagogique (« on nous a laissé une grande liberté, ce qui était bienvenu d'une part, et ce que je lis comme un témoignage de confiance dans notre bon

sens et notre sérieux — ce qui est aussi bienvenu ! »), soit parce qu'elle les a soutenus (« nous avons été accompagnés par une direction d'établissement très soucieuse de nous aider » ; « j'ai eu la chance d'avoir une administration très à l'écoute des enseignants »). 8 % de nos collègues estiment que leur autorité administrative n'a pas eu besoin de recourir à des pressions puisqu'ils ont pris leurs responsabilités, voire « se sont mis la pression tout seuls ». 2 % de nos collègues mettent l'absence de pression sur le compte d'une administration absente (« la direction n'a quasiment pas communiqué pendant les premières semaines. C'était comme si le lycée était un "bateau ivre" » ; « ma hiérarchie a disparu des radars pendant le confinement »). Les autres commentaires nuancent le terme de « pression », jugé excessif : il semble plus juste de parler d'« exigences », lesquelles étaient justifiées dans la mesure où il fallait bien assurer la « continuité pédagogique » ; plutôt que de « pression », il convient de parler d'« incitations », dont la bienveillance varie selon les directions et les périodes.

12 % des commentaires témoignent de pressions directes, de diverses natures : administration qui exige des cours en visioconférence sur la totalité des heures prévues dans l'emploi du temps, comme s'il allait de soi que la situation personnelle de chacun le permettait ; professeurs rappelés dans les établissements pour rendre les copies de baccalauréat blanc ou subissant des menaces pour venir surveiller des épreuves d'E3C ; consigne donnée aux professeurs de noter les élèves régulièrement, alors que les notes n'étaient plus prises en compte ; menaces d'un retour « en présentiel » ; ordre donné « de ne pas lâcher les familles, de leur mettre la pression, de harceler les élèves ». Quelques collègues disent avoir assumé le choix de s'affranchir de certaines directives qu'ils jugeaient illégitimes ou absurdes.

La pression la plus fréquente reste la surveillance dont ils ont pu faire l'objet via les outils numériques. Mais les cas restent rares. Quelques collègues parlent d'un contrôle via le logiciel Pronote et déplorent l'ingérence pédagogique de l'autorité administrative (« le proviseur d'un des deux établissements dans lequel j'exerce nous a explicitement demandé par un message sur Pronote de lui préciser tout ce que nous faisons pour chaque classe et comment nous le faisons » ; un proviseur a déclaré « que les cahiers de textes seraient contrôlés afin de vérifier qu'un enseignement de qualité était dispensé »). Une collègue a eu « le sentiment d'être jugée, notamment sur les plateformes non RGPD » qu'elle utilisait, « alors que les outils de l'éducation nationale étaient — et c'est peu de le dire — impraticables ». Dans un établissement, le proviseur allait jusqu'à vérifier le nombre de connexions de chaque professeur aux plateformes mises à disposition par l'Éducation nationale.

### ***Des pressions indirectes et horizontales***

Environ 5 % de nos collègues témoignent de pressions plus indirectes, voire « insidieuses » : « avalanche de messages » envoyés par la direction de l'établissement ou par le rectorat incitant à utiliser les TICE ; « pression horizontale » venant du regard des autres collègues (« ma hiérarchie ne m'a pas mis la pression directement mais a su jouer son rôle de telle sorte que la pression s'est faite horizontalement, entre collègues »). D'autres évoquent des pressions « *a posteriori* » (« on nous laisse entendre qu'on sait qui a travaillé et qui n'a pas travaillé, qui a utilisé tel ou tel medium ») ; on apprend que le proviseur demande aux professeurs de dénoncer ceux qui n'ont pas travaillé ; on découvre que le rectorat propose de décerner des « médailles » aux plus zélés.

10 % de nos collègues ont précisé que la pression ne venait pas de la direction de leur établissement mais d'ailleurs : des annonces ministérielles (les injonctions contradictoires du ministère ainsi que le « l'avalanche de messages » reçus de l'établissement ou du rectorat constituant en soi une forme de pression), d'eux-mêmes (l'angoisse de perdre des élèves les a conduits à « surtravailler »), des médias (surtout lorsque la polémique sur les « professeurs décrocheurs » a battu son plein), parfois des parents (un collègue évoque ainsi des parents d'élèves « qui compareraient l'activité des professeurs sur les réseaux » ou qui « assistaient aux cours »).

S'ils déclarent ne pas avoir subi de pression particulière, 5 % des collègues regrettent que leur autorité administrative n'ait pas tenu compte de leur situation personnelle. Il n'allait pas de soi que tous possèdent un ordinateur et une connexion personnels à disposition de leur activité professionnelle. Or l'administration a considéré cela comme une évidence, au mépris des règles de droit encadrant le « télétravail ». Il n'allait pas non plus de soi que la situation familiale permettait à tous de « télétravailler ». Or, remarque un collègue, « lorsqu'on devait garder ses enfants à la maison et travailler, la situation était épuisante, et nous obligeait à travailler le soir, voire la nuit et le week-end ». Ce manque de considération a été également pesant.

### **Question 5. Estimez-vous avoir été bien conseillé et informé par l'inspection de philosophie?**

#### ***Un travail très largement apprécié***

Une majorité de collègues (53 %) estiment avoir été bien conseillés et informés par l'inspection de philosophie. Un tiers des collègues qui ont laissé des commentaires ont saisi l'occasion pour exprimer leur gratitude et leurs remerciements à leurs IPR. On note par exemple « un accompagnement de grande qualité sur tous les plans, y compris humain ». Un collègue écrit : « Les envois de l'inspecteur ont été ma boussole pour travailler ». La disponibilité des inspecteurs a été particulièrement appréciée : certains étaient joignables par téléphone, faisaient des courriers hebdomadaires ou des visioconférences régulières. La transmission d'informations concernant les ressources en ligne a été jugée bienvenue. On a aussi relevé la liberté laissée aux professeurs qui ont ainsi été « traités en adultes responsables », ce qu'un commentaire résume de la manière suivante : « Information efficace laissant la pleine liberté dans la manière d'aborder les cours ».

Dans l'ensemble, le travail de l'inspection de philosophie a été jugé de bien meilleure qualité que dans les autres disciplines : « Par rapport aux autres disciplines, nous avons eu régulièrement des courriers et des conseils de la part des inspectrices ». Un commentaire compare la qualité de l'inspection de philosophie avec les défaillances des autres interlocuteurs institutionnels : « L'inspection de philosophie accomplit sa tâche avec responsabilité et est globalement le seul interlocuteur valable de l'Éducation nationale ». Deux autres pointent plus précisément la communication du ministre : « J'ai trouvé très irrespectueuse l'attitude de notre ministre pendant le confinement consistant à délivrer les informations via les médias généraux sans en informer au préalable les différents acteurs de l'éducation (inspection, chefs d'établissement et professeurs). »

#### ***Des critiques minoritaires sur la qualité des conseils***

Mais la situation ne semble pas avoir été égale dans toutes les académies. Un petit tiers des professeurs de philosophie qui ont répondu au questionnaire font mention dans leurs commentaires d'insatisfactions diverses. Certains pointent « une inspection aux abonnés absents », parmi lesquels un collègue contractuel : « Je n'ai jamais eu affaire à un inspecteur de philosophie (je suis professeur contractuel, ce qui ne favorise sans doute pas les contacts avec l'inspection) ». Les insatisfactions portent cependant moins sur l'absence d'information que sur la qualité de cette dernière, généralement jugée trop abstraite, « irréaliste », « éloignée du terrain ». On pointe aussi « une course sans réflexion vers les outils numériques », sans se soucier de l'équipement dont disposaient les professeurs eux-mêmes : « il m'a semblé que les solutions proposées par l'académie, nécessitaient toutes une excellente maîtrise des outils techniques, un matériel de qualité et un haut débit (ce qui n'était pas mon cas). Je déplore cet accent excessif mis sur la visio, au détriment d'autres moyens ». Un commentaire synthétise ces deux reproches : « Les conseils de l'inspecteur, certes nourris d'une certaine bonne volonté, et d'une grande loyauté à l'égard du mi-

nistère, m'ont paru bien éloignés des exigences du travail quotidien, et surtout empreints d'une idéologie techniciste ».

### ***De fortes critiques sur l'information concernant l'oral du baccalauréat***

À l'image de cette dernière remarque, un gros tiers des commentaires sont partagés : ils soulignent les efforts de communication et d'information, mais regrettent que celles-ci aient été insuffisantes ou tardives. Ces insuffisances et ces délais ne sont toutefois pas reprochés à l'inspection : « Peu d'informations, mais l'inspection elle-même en avait-elle ? ». Ce sont surtout les consignes concernant l'étude de l'œuvre dans la perspective de l'oral du second groupe qui font l'objet de critiques. Les commentaires déplorent une information trop tardive sur l'impossibilité de présenter à l'oral l'œuvre étudiée pendant le confinement : « J'ai été stupéfaite en lisant le premier courrier envoyé par mes IA-IPR : on nous demandait de consacrer notre temps à l'étude suivie des œuvres. Or nous savions déjà que les élèves ne pourraient être interrogés, à l'oral, sur ce qu'ils auraient étudié durant le confinement ».

## **6. Quel bilan dressez-vous de votre travail à partir du mois de mars ?**

Cette question ouverte a été l'occasion de commentaires abondants qui diffèrent assez peu selon que les professeurs de philosophie enseignent dans le Secondaire, en CPGE, en STS, en INSPÉ ou à l'Université. Tous partagent le sentiment d'un travail épuisant et frustrant, bien souvent mené malgré l'institution et parfois contre elle.

### ***Dans le Secondaire***

Environ 15 % de collègues jugent « intéressante », « intense », « stimulante » ou « enrichissante et constructive » l'expérience imposée par les conditions sanitaires, car elle a été l'occasion de mettre en œuvre de nouveaux moyens pédagogiques, de renouveler la réflexion sur les cours, ou d'instaurer un nouveau rapport avec les élèves. Un collègue note ainsi que : « La capacité d'attention des élèves en virtuel étant plus limitée encore, il a fallu insister sur les aspects les plus interactifs de la discipline (expérience de pensée, intuitions morales) ». Un autre dit avoir « mesuré à quel point nous étions effectivement utiles aux élèves ». Un autre résume ce sentiment : « Moment éreintant, mais aussi fécond par le retour réflexif qu'il a permis sur mon travail, ma manière d'enseigner, etc. ».

Un tiers tirent un bilan mitigé de la période. Même lorsque le travail est jugé intéressant, on précise presque toujours qu'il est difficile d'en mesurer le bénéfice pour les élèves. Ainsi une collègue avoue : « Si j'étais satisfaite sur le coup, me félicitant d'avoir innové, d'avoir fait de nouvelles choses que l'enseignement à distance permettait (travail sur un documentaire, classes virtuelles mutualisées avec la collègue d'Arts plastiques pour le cours sur l'art...), avec du recul je crois avoir perdu de nombreux élèves, je ne suis pas certaine que ceux qui ont fait preuve d'investissement et d'assiduité aient appris beaucoup. » On déplore ainsi des moyens techniques inadaptés, des consignes ministérielles brouillées et inapplicables pour une « continuité pédagogique illusoire », la disparition des élèves après l'annonce de la suppression des épreuves du baccalauréat.

La majorité des collègues tirent un bilan entièrement négatif. Sont ainsi évoquées, la lourdeur du travail, la difficulté de le concilier avec leur vie familiale elle-même bouleversée par les contraintes du confinement, la disproportion entre les efforts consentis et les résultats obtenus. L'équipement informatique insuffisant des élèves et, plus rarement, des professeurs, ainsi que des applications peu fonctionnelles ont également constitué un obstacle au travail, obligeant à regret certains collègues à recourir à des solutions tierces ne respectant pas le RGPD. Sans surprise, c'est dans les

classes de la voie technologique que le bilan est le plus désastreux et la proportion de décrocheurs la plus importante. Il arrive même que des classes entières aient disparu.

Ceux qui s'interrogent sur les effets de cette période sur les élèves disent leur inquiétude. Certes, quelques collègues se réjouissent qu'elle ait favorisé l'autonomie de certains élèves, mais pour la majorité le travail a été « impossible » et le décrochage massif. On note ainsi un accroissement des inégalités : « les profils les plus fragiles n'ont tenu que quelques semaines ». On anticipe les difficultés prévisibles dans les études supérieures : « Je pense qu'il y aura un vrai manque intellectuel, conceptuel, pour les élèves qui feront des études supérieures de type théorique (CPGE, Université) ».

Ainsi, chacun aura fait de nécessité vertu, sans pourtant que l'enseignement de la philosophie y trouve son compte. Certains ont eu le sentiment que le plus important aura été un travail de « coaching » afin « d'entretenir la motivation des élèves ». Les professeurs principaux disent que le plus difficile aura été de « gérer l'orientation post-bac ». Tous s'accordent pour reconnaître que, quelle que soit l'efficacité des outils informatiques, « le travail à distance ne peut donner lieu qu'à un enseignement profondément dégradé », car « aucun écran ne remplacera une relation pédagogique ! » et que, dans un cours de philosophie, « rien ne remplace la parole vive ». Ce « travail pour l'honneur » n'a, « en tout état de cause » été possible que parce que « nous connaissions nos élèves et que nos élèves nous connaissaient ». Un collègue en tire une leçon pour l'avenir : « la période a montré à quel point il faut lutter contre la numérisation de notre métier ».

### **En CPGE**

Les professeurs de philosophie qui enseignent en CPGE tirent un bilan moins négatif, car aucun ne fait état de la frustration évoquée par leurs collègues du Secondaire. Le travail « épuisant » a été compensé par le sentiment d'être utile pour des élèves motivés par les concours. L'intérêt des colles en visioconférence, poursuivies gracieusement par certains collègues après leur suspension par le ministère, est particulièrement souligné.

Certains collègues s'inquiètent néanmoins de la difficulté pour certains élèves de travailler dans des conditions matérielles peu favorables et en-dehors du cadre porteur de la classe, si bien qu'ici encore on s'inquiète de l'accroissement des inégalités.

Au total, « le lien avec les élèves a pu être maintenu tant bien que mal, parce que ce sont de bons élèves, parce que le lien existait déjà depuis septembre, et au prix d'un investissement qu'il est impossible de maintenir à ce niveau sans risquer le *burn out* ».

### **En INSPÉ**

Les quelques professeurs enseignant en INSPÉ qui ont répondu au questionnaire disent que l'essentiel de leur travail a été de soutenir la motivation des candidats aux concours et de venir en aide aux stagiaires particulièrement sensibles aux injonctions de leur hiérarchie.

### **À l'Université**

Le bilan est unanimement négatif. Tous les professeurs avouent leur abandon complet de leurs activités de recherche, leur temps de travail, considérablement augmenté, étant entièrement consacré à leurs efforts pour « assurer la continuité pédagogique ». Les défaillances et l'inadaptation des outils informatiques constatées dans le Secondaire sont redoublées dans le Supérieur, au point qu'un collègue assure avoir dû créer lui-même un serveur sans lequel son travail aurait été impossible. On déplore particulièrement l'absence de toute reconnaissance des présidences d'Université et du ministère, des « simulacres d'examen », passés « sans réel contrôle des formes », et des séances épuisantes pour examiner les candidatures des étudiants en M2 par visioconférence.

### ***Les collègues en service partagé***

Toutes les difficultés évoquées ci-dessus ont été accentuées pour les professeurs en service partagé, qui ont dû mettre en œuvre des procédures et des méthodes différentes avec leurs différents élèves ou étudiants et « jongler avec des environnements numériques différents ».

### III – LA SESSION 2020 DU BACCALAURÉAT

**Question 7. Avez-vous jugé... [satisfaisant/non satisfaisant/un moindre mal/sans avis...]**

- a/... le remplacement des épreuves par les moyennes de l'année
- b/... Les modalités de calcul des notes reportées sur les livrets scolaires
- c/... la procédure d'harmonisation
- d/... les délibérations
- e/... le déroulement de l'oral de contrôle

La question 7, composée de 5 parties, a permis de recueillir l'avis des professeurs de philosophie sur les modalités d'adaptation du baccalauréat. Il leur était possible de préciser leur réponse au moyen d'un commentaire global. Ces commentaires, le plus souvent substantiels, convergent avec assez de netteté. Aussi, après avoir indiqué les statistiques les plus marquantes, nous relèverons les traits les plus saillants de ces contributions libres.

#### **I – Remplacement des épreuves par les moyennes de l'année**

Si cette solution est jugée pour 46 % des collègues comme étant « un moindre mal », elle se révèle néanmoins, pour la quasi-totalité des professeurs s'étant exprimés dans les commentaires, une solution qui n'est pas bonne en elle-même. Aussi, qu'elle soit « un moindre mal » ne signifie nullement que les professeurs s'en trouvent satisfaits (seulement 8 % ont indiqué l'être effectivement et 16 % ne pas l'être du tout), mais, tout au plus, qu'ils la considèrent comme une nécessité à laquelle ils auraient été contraints de consentir afin de permettre aux élèves l'obtention de leur diplôme malgré la crise sanitaire.

#### ***De graves inégalités et injustices pour les élèves***

Dans l'ensemble, et même lorsque cette solution pouvait sembler nécessaire aux professeurs, elle n'est jugée ni pédagogiquement ni humainement satisfaisante. Les commentaires critiques abondent en ce sens et dans la quasi-totalité des contributions les collègues manifestent leur mécontentement. Parmi les problèmes soulignés, on relèvera tout d'abord le fait que l'annonce d'un baccalauréat attribué sur la base de la moyenne des deux premiers trimestres a bien souvent eu pour conséquence de démobiliser les élèves pendant le confinement, et tout au long du troisième trimestre. C'est pourquoi, certains regrettent que ce dernier n'ait pas été pris en compte en tant que tel pour l'obtention du diplôme ou, au moins, conscients des difficultés que cela pose, valorisé plus nettement afin de récompenser les élèves sérieux et travailleurs. Les professeurs ont nettement eu le sentiment que le travail accompli avec leurs élèves, dans des conditions pourtant très difficiles, n'avait pas été pris en compte ni valorisé. Par-delà cette conséquence pour le travail des élèves, plus de 80 % des collègues s'étant prononcés sur cette question de l'égalité ne considère pas que cette mesure a permis de garantir un traitement équitable des candidats. Bien au contraire, et de manière très significative, un nombre conséquent de collègues insistent sur le fait que cette mesure est bien souvent très injuste pour les élèves faibles comme pour ceux qui s'en sortent mieux. Ces inégalités se traduisent de différentes manières, parmi les lignes critiques les plus fréquentes, on mentionne que le remplacement des épreuves par les moyennes de l'année ne fait aucunement droit au caractère spécifique de la philosophie, enseignée au cours d'une année seulement, et dont l'apprentissage est nécessairement progressif et lent. Les élèves ne parvenant bien souvent à maîtriser les exercices qu'au troisième trimestre, leur formation, au bout de

six mois, n'est donc clairement pas achevée. Une seconde critique, plus générale cette fois, mais corrélée à la précédente, est que cette solution a transformé, après coup, une évaluation « formatrice » en évaluation « certificatrice ou diplômante ». Les notes de l'année n'ayant en effet pas vocation à être « discriminantes » mais « pédagogiques », elles ne peuvent que très injustement remplacer une épreuve terminale et nationale.

### ***Les problèmes posés par un examen en contrôle continu***

Le remplacement des épreuves terminales par les moyennes de l'année a donc été largement critiqué, non seulement dans sa mise en œuvre concrète au sein des établissements (nous y revenons dans la suite), mais plus largement dans son principe, pour autant qu'il montre les limites, plus générales, d'un examen en contrôle continu. Loin de considérer les mesures prises par le ministère pour cette session du baccalauréat comme une exception à tous égards, les professeurs les rattachent, essentiellement pour en montrer les limites, aux mesures mises en place par la réforme, et notamment à l'introduction du contrôle continu. C'est dans cette pratique du contrôle continu que les professeurs voient donc apparaître les injustices les plus frappantes. En effet, les professeurs insistent spontanément (dans au moins un quart des réponses) sur le fait que les moyennes trimestrielles n'ont nullement le caractère impartial des épreuves terminales ; elles ne peuvent donc pas remplacer un examen national et anonyme. D'autres encore se disent inquiets et craignent que cette solution exceptionnelle ne devienne la norme, qu'elle ne « normalise le contrôle continu ». Cette session montre donc à plusieurs égards « le caractère désastreux du contrôle continu » : pression des élèves et des parents, « arbitraire » dans l'attribution des notes jusqu'à vouloir les revoir à la hausse de manière systématique et illégitime, inégalité devant l'examen en fonction de l'établissement (les notes sont trop disparates d'un professeur ou d'un lycée à l'autre). De manière très éclairante, on notera d'ailleurs que quasiment aucune contribution n'aborde la question du contrôle continu de manière positive. De façon assez précise donc, les collègues considèrent que la disparité de notation n'est pas un problème qui toucherait seulement la session 2020 du baccalauréat, mais plus largement la réforme du lycée et le contrôle continu.

## **II – Les modalités de calcul des notes reportées sur les livrets scolaires**

On comprendra mieux la récurrence des avis critiques que les professeurs adressent aux mesures mises en place pour l'obtention du baccalauréat 2020, en mettant en avant, ainsi qu'eux-mêmes le font, les approximations, voire les irrégularités qui sont survenues dans le calcul des notes des élèves ; en particulier lorsqu'il s'est agi d'arrondir les notes des élèves au point supérieur. Ces manquements que plus d'un expose permettent de comprendre que 33 % des collègues déclarent « non satisfaisantes » ces modalités de calcul, que 29 % jugent qu'elles sont « un moindre mal » et seulement 6 % qu'elles sont « satisfaisantes ».

### ***Obscurité des consignes et inégalités de traitement des candidats***

Tout d'abord, les collègues regrettent sincèrement des consignes ministérielles peu claires. Ainsi, même lorsque l'on juge que les solutions proposées par le ministère auraient pu être une bonne idée, on déplore qu'elles aient été appliquées dans la précipitation et accompagnées de consignes contradictoires. Ce manque de clarté a entraîné ensuite de nombreuses inégalités dans le traitement des candidats. C'est pourquoi, même lorsque l'on reconnaît volontiers que les arrondis au point supérieur ont permis à de nombreux élèves d'avoir leur baccalauréat dès le premier tour, on dénonce également le manque d'équité qui en découle. Dans certains établissements par exemple, seules les moyennes générales ont été arrondies à l'unité supérieure, dans d'autres, c'est chaque professeur qui a arrondi sa moyenne. Dans d'autres cas encore, des arrondis ont été effectués à chaque étape, si bien qu'il n'a pas été rare de constater que des élèves aient pu gagner de manière non fondée, voire complètement absurde, des points considérables pour l'obtention de leur diplôme, alors que d'autres se voyaient lésés. Les exemples à ce sujet ne manquent

pas : « entre 2 élèves, le 1er ayant 10,1 et le second 10,9 » tous deux se retrouvent de manière injustifiée à 11 de moyenne ; « un élève qui est à 9,1 passe à 10, alors que celui qui est juste à 9 mais qui est très méritant reste à 9... ». Aux dires des professeurs, on observe parfois lors des jurys « des écarts de deux points » entre les notes attribuées pour le diplôme et les notes apparaissant sur les livrets.

### ***Des irrégularités et un travail décrédibilisé***

Les professeurs déclarent à de nombreuses reprises que ce flou dans les consignes ainsi que le manque de transparence dans leur application ont entraîné « une perte de crédit et de confiance dans l'institution » ; ils font également état d'un sentiment d'inutilité de leur travail. Dès lors, il n'est pas rare que des collègues se montrent très durs vis-à-vis de cette situation en allant jusqu'à lui attribuer le nom de « règne de l'arbitraire et de la triche ». On dénonce alors le « bricolage », le « bidouillage » ou encore les « manipulations pour remonter les notes » afin de « parvenir à des statistiques arbitraires et artificiellement cohérentes avec les années précédentes ». Ces irrégularités et leurs conséquences pour l'institution, les élèves et les professeurs sont mises en avant par les professeurs de manière très significative et plus de 80 % des collègues s'étant exprimés sur ce point le font dans une attitude explicitement critique. Pour reprendre cette formule significative d'un collègue, on dira que le « moindre mal » ne devient rien de moins que « le plus grand des maux ». Ils considèrent en effet que leur travail est franchement « dévalorisé », comme l'est de surcroît, de leur avis, l'examen du baccalauréat lui-même. Certains s'étonnent donc qu'avec un tel taux de réussite pour la session 2020, le baccalauréat n'ait pas finalement été accordé à tous les candidats.

### **III — La procédure d'harmonisation, les délibérations et l'oral de contrôle**

Pour la suite de cette question, les professeurs ont eu à se prononcer au sujet des réunions et des jurys auxquels ils avaient participé. 31 % d'entre eux n'ont pas jugé satisfaisante la réunion d'harmonisation, contre 25 % pour les jurys de délibération. 19 % et 16 % ont respectivement considéré qu'ils ont été dans leur organisation et leur déroulement un moindre mal. Seulement 5 % et 11 % des collègues les ont jugés satisfaisants.

### ***Des directives et des procédures jugées floues et arbitraires***

Pour accompagner ces données chiffrées, les commentaires, rédigés en même temps que ceux des points précédents, sont assez tranchés et manifestent très majoritairement le mécontentement des collègues face aux habituels garants de l'impartialité de l'examen, que sont les réunions d'harmonisation et les délibérations. Outre des problèmes d'organisation matérielle, comme des retards, des complications informatiques, ou autres événements retardant ou compliquant le travail collectif, c'est surtout un grand sentiment d'indétermination et d'injustice qu'expriment les collègues dans leurs contributions. Aucun professeur ne s'avoue d'ailleurs pleinement satisfait du travail accompli lors de ces réunions et jurys. Les réunions d'harmonisation ont ainsi été jugées très sévèrement. On dénonce assez massivement des consignes très confuses et un fonctionnement insuffisant et très artificiel, parfois jugé « mécanique » voire « aveugle », « à la limite de l'inexistence et de l'impossibilité ». Concernant les délibérations, on mentionne à plusieurs reprises des directives visant à réévaluer les notes des élèves de certains établissements en fonction des résultats à l'examen des années précédentes. Il est en effet clair que dans cette situation, « certains lycées qui notent avec sévérité se sont trouvés dans l'embarras ». Mais la solution consistant à revoir systématiquement à la hausse les notes n'a manifestement pas satisfait de nombreux collègues. Aussi, dans certains lycées, « les notes sont revues à la hausse pour qu'un maximum d'élèves aient le bac ». On dénonce alors plus d'une fois une extrême « disparité des procédures », voire des « calculs pour donner une illusion de normalité », ou effectués par « simple souci de continuité statistique avec les années précédentes ».

### ***Un souci de légitimité artificiel***

Outre ce traitement très inégal des élèves en fonction des jurys, les professeurs ne sont pas rares à avoir ressenti un certain « mépris » pour leur travail ; ils ont eu l'impression de « servir » simplement de « caution », sans que leur travail ni celui de leurs élèves n'aient été véritablement récompensés. Dans ces circonstances, on regrette alors que les appréciations du troisième trimestre n'aient pas toujours été examinées, malgré les injonctions à valoriser le travail pendant le confinement. Lorsque, à l'inverse, la lecture des livrets a été effective pour tous les candidats, on reconnaît néanmoins que le travail a permis une certaine équité. Il ne s'agit pas là cependant d'un contentement majoritaire.

Concernant le déroulement de l'oral de contrôle, les données chiffrées ainsi que les commentaires accompagnant les réponses sont trop peu nombreux pour être interprétés. Cela s'explique, d'une part, par le fait que de nombreux collègues aient répondu au questionnaire avant la tenue des oraux, et, d'autre part, par le fait que peu d'élèves aient été convoqués pour l'oral du second groupe.

### ***Question 8. Quelles seront selon vous les conséquences de cette session ?***

Deux axes de réponse apparaissent assez distinctement selon que la perspective envisagée est celle des élèves ou bien, plus largement, du diplôme lui-même et du métier de professeur. Les collègues y expriment leurs craintes concernant l'avenir des élèves, du diplôme du baccalauréat, ainsi que des conditions de leur enseignement, en particulier en ce qui concerne la place du numérique.

### ***Des lacunes préjudiciables aux futurs élèves de terminales et étudiants***

Tout d'abord, on constate que les professeurs ont entendu cette question comme une invitation à analyser les conséquences d'une telle session exceptionnelle du baccalauréat pour les élèves eux-mêmes, futurs étudiants ou élèves de Terminale. Reviennent fréquemment trois types de difficultés :

1. Les élèves et futurs étudiants seront mal préparés pour leurs examens à venir et au rythme de travail soutenu que demande une scolarité normale. Les échecs dans l'enseignement supérieur risquent ainsi d'être nombreux.
2. Ils auront accumulé un retard d'apprentissage des savoirs et des méthodes qu'il sera très dur de combler ; beaucoup d'élèves ne seront plus habitués à travailler régulièrement, à écrire, à lire, etc.
3. Leur diplôme risque de ne pas avoir de valeur, ce qui pourrait leur causer du tort pour la suite de leur parcours scolaire et leur insertion professionnelle.
4. Sur ce dernier point, les avis sont toutefois partagés, puisque, comme nous allons le voir, nombreux sont les professeurs affirmant qu'il faut envisager cette perte de valeur dans son ensemble, comme un phénomène qui touche le diplôme du baccalauréat lui-même, et pas seulement la session 2020.

### ***Un diplôme dévalué***

En second lieu, par-delà ces problèmes pour la poursuite d'études des élèves, c'est donc la valeur du diplôme du baccalauréat qui préoccupe les professeurs de philosophie. En effet, les réponses insistent dans plus de 50 % des cas, non pas essentiellement sur la perte de crédibilité de cette session spécifique du bac, mais s'attardent sur la perte de valeur du diplôme en lui-même. Les col-

lègues rapprochent ainsi les modalités d'obtention du bac pour cette session exceptionnelle des modalités mises en place par la réforme depuis 2019. Plus précisément, l'axe critique porte sur la place laissée au contrôle continu pour l'obtention du diplôme. Ainsi, un nombre conséquent de collègues considèrent cette session comme un « révélateur » de ce que la réforme du lycée a déjà engagé dès l'année précédente. Sans revenir sur les inégalités et irrégularités déjà restituées à partir des commentaires de la question 7 concernant le contrôle continu, on ajoutera, ainsi que le font certains collègues, deux conséquences. D'une part, le contrôle continu, par les inégalités qu'il crée entre les élèves et les établissements, fausse la valeur nationale du diplôme et contribue à « la perte de crédibilité du système éducatif ». D'autre part, il ne permet plus de garantir une poursuite d'études sereine pour les futurs étudiants, alors qu'il le devrait. Cette session apparaît alors pour une majorité de collègues comme un « révélateur des carences de l'institution du bac » dans son ensemble. Plusieurs redoutent fortement que le diplôme national du baccalauréat ne soit « mort », « sacrifié » au profit d'une sorte de « brevétisation des acquis ».

### ***La crainte d'une dématérialisation de l'enseignement***

Un dernier point récurrent dans les contributions des professeurs est la crainte de l'instauration d'une part de télétravail ou de dématérialisation des enseignements. Si quelques collègues, très minoritaires, considèrent la mise au premier plan du numérique comme un atout pour le professeur et l'élève, une majorité envisage plutôt que la présence du numérique doit être un « moyen » et non une « fin » préjudiciable à la relation sociale effective qu'est l'enseignement. En ce sens, on dénonce parfois une tendance à la valorisation du distanciel, pour des raisons non pas pédagogiques, mais en vérité économiques. On craint alors que la pandémie ne serve de prétexte à davantage de numérisation et à une normalisation du travail virtuel. On refuse alors l'« effacement de l'élève sujet au profit de l'apprenant utilisant son cerveau », le travail en présence réelle restant absolument indispensable pour l'ensemble des professeurs.

## IV — PROGRAMME, ENSEIGNEMENT ET ÉPREUVES D'EXAMEN

### *Question 9. Les nouveaux programmes de philosophie applicables à la rentrée 2020 vous paraissent-ils satisfaisants?*

Les programmes de philosophie sont l'objet d'un accueil globalement favorable. Quelques réponses n'évitent pas le malentendu : alors que la question portait exclusivement sur les programmes d'enseignement commun, certaines réponses englobent dans leur jugement leur réception négative du programme HLP. Il reste que des interrogations, des réserves et des désaccords relatifs aux programmes de philosophie eux-mêmes se font entendre.

#### ***Le programme de notions***

On salue très majoritairement la poursuite d'un « programme de notions », jugé « clair, allégé, offrant un très bon cadre de travail ». On se satisfait de sa « souplesse préservant la liberté pédagogique ». On retient qu'aient été évitées « des antinomies prédéfinies ». Un professeur note avec soulagement que « Dieu est sorti et la liberté pédagogique demeure ».

Quelques professeurs ne voient guère de changement par rapport aux programmes précédents, déplorant « beaucoup de bruit et de fatigue pour rien ». On regrette parfois l'absence d'un programme déterminé par des questions ou des problèmes. Pour ces très rares professeurs, les nouveaux programmes sont aussi mauvais, voire pires, que les précédents.

#### ***Le choix des notions***

Le choix des notions est l'objet de davantage de discussions, certains jugeant les choix pertinents, tandis que d'autres, plus nombreux, regrettent la disparition du désir, de l'histoire et du vivant. Plusieurs manifestent leur satisfaction de la poursuite des notions de travail et d'inconscient.

La contestation la plus vive vient de l'abandon en série technologique du bonheur, au profit de la religion ou de la nature.

Plusieurs soulignent que la disparition ou l'apparition de notions sont d'enjeu mineur, dans la mesure où des questions abordées à travers une notion peuvent l'être à l'occasion de l'examen d'une autre notion.

#### ***Le nombre de notions***

Il ne se trouve pas un seul professeur pour regretter « l'excellente nouvelle » de la diminution du nombre de notions. En revanche, ils sont nombreux à ne pas comprendre que le programme « reste pléthorique ». « Trop de notions pour trop peu de temps », écrit un professeur. Ainsi, un « effort insuffisant » a été consenti sur le nombre de notions, en série générale comme en séries technologiques ». Un professeur résume l'avis très majoritaire : le programme est « satisfaisant en termes de contenu, insatisfaisant en terme de quantité ».

#### ***L'absence d'organisation des cours***

L'absence de structure interne du programme porte également à discussion. La présentation strictement alphabétique des notions est objet de contestations. « Le programme est trop indéterminé. Je regrette la disparition des domaines », écrit un professeur. Pour beaucoup, « un classement alphabétique a peu de sens », « c'est une usine à gaz ». D'autres, à l'inverse, expriment leur satisfaction de l'« abandon de notions “champ” auxquelles les notions sont subordonnées », qui introduisaient des ambiguïtés gênantes.

## **Les repères**

Les repères appellent peu de commentaires, sinon pour être jugés trop nombreux et arbitraires.

## **Les perspectives**

Sauf rares exceptions, les « perspectives » laissent perplexes. Si leur intitulé intéresse quelques professeurs, tous, ou presque, déplorent leur confusion. « On ne sait pas quoi faire des perspectives », écrit un professeur, qui regrette que le flou vienne s'ajouter à un programme resté trop lourd. Les perspectives se substituent maladroitement aux « champs » et aux « groupements » des anciens programmes. Elles embrouillent et alourdissent. Par leur façon de prétendre structurer le programme, elles « font exactement l'inverse : elles le diffractent et le brouillent ». En résumé, elles apparaissent au plus grand nombre « au mieux, inutiles ».

## **La liste d'auteurs**

La liste des auteurs divise inégalement les professeurs. Si certains saluent une ouverture intéressante, d'autres, plus nombreux, déplorent un « saupoudrage peu convaincant » d'auteurs « n'appartenant pas à la tradition philosophique ».

**10a. Les Recommandations concernant le travail dans les classes de philosophie de mai dernier prévoient “ dans la voie générale, 8 devoirs complets sur l'ensemble de l'année : 5 en temps libre et 3 au minimum dans un temps limité de 4 heures ”, et 6 dans la voie technologique dont 2 en au minimum en temps limité. Cette prescription vous semble-t-elle adéquate ?**

## **Une recommandation adéquate à une exigence**

Il était demandé aux professeurs s'ils estimaient « adéquate » la prescription de 8 devoirs complets dans la voie générale et de 6 dans la voie technologique. 23 % ont répondu positivement et 77 % négativement. Aussi nette soit-elle, cette proportion rend compte imparfaitement du très haut niveau de désapprobation de la recommandation. Il convient en effet de prendre en compte également les commentaires explicatifs qui accompagnent les réponses positives et négatives, pour se faire une idée exacte de l'avis de l'ensemble des professeurs de philosophie ayant répondu à cette question.

Par souci de clarté, on s'attachera en premier lieu aux commentaires des professeurs pour qui la recommandation est « adéquate ». 10 % d'entre eux indiquent être favorables sans réserve à cette recommandation, la jugeant « souhaitable et possible », allant parfois jusqu'à préciser « en faire plus » que la préconisation, sans que cela paraisse faire difficulté.

Mais 90 % explicitent leur approbation de la recommandation en la faisant dépendre de réserves et de conditions. Ainsi, la recommandation est estimée adéquate « si les établissements scolaires mettent en place des plages horaires dans les emplois du temps et rémunèrent des surveillants », ou « à condition qu'on nous donne la possibilité d'organiser les devoirs sur table ». D'autres estiment la recommandation adéquate « sauf en cas d'effectifs pléthoriques ». Tel professeur juge la recommandation adéquate d'un point de vue « théorique, mais difficile à mettre en pratique », tandis qu'un autre assure que « oui, la préconisation serait adéquate si les classes n'étaient pas aussi nombreuses et aussi chargées ». Au fond, la recommandation est « adéquate à une correction suivie et attentive », mais irréalisable compte tenu du nombre de classes et d'élèves par classe. On précise également que la recommandation est « adéquate à une préparation digne de ce nom, mais irréaliste compte tenu des conditions de travail ». Une suggestion résume l'état d'esprit de

90 % des professeurs ayant répondu positivement à la question : « Cette prescription adéquate est à adresser aux chefs d'établissements, car les professeurs n'ont pas le pouvoir de décréter des plages horaires de 4 heures réservées à la philosophie ».

Ainsi, la grande majorité des réponses positives portent sur « l'adéquation » à une exigence plutôt qu'à la réalité présente ou à la situation prévisible à la rentrée 2020. Elles rejoignent en cela les réponses négatives, très majoritaires. On peut donc estimer que près de 97 % des professeurs ayant répondu à la présente enquête contestent fermement une recommandation qui méconnaît la réalité empirique présente de l'enseignement de la philosophie. Ce qui suit s'attache à rendre compte des témoignages, jugements et arguments figurant dans les commentaires accompagnant les réponses.

### ***Un degré inédit d'irréalisme***

Les commentaires font état d'une recommandation « disproportionnée », « intenable », « irréaliste » voire « inepte », au point que l'on se demande si ses auteurs sont « au courant de ce qui se passe dans les lycées ». « À quoi bon une prescription impossible à satisfaire ? », demande un professeur.

On remarque avoir été en attente d'un allègement de la charge de l'évaluation, car « on a parfois l'impression de passer plus de temps à corriger les élèves qu'à leur faire de la philosophie en classe ». Mais c'est l'inverse qui se produit puisque les nouvelles recommandations préconisent un alourdissement inédit de la charge de correction. Les recommandations de 2015 prévoyaient 8 devoirs en L, 6 en S et ES et 5 dans la voie technologique. « 8 devoirs complets, c'était pour 8 heures de philosophie », écrit un professeur, tandis qu'un autre rappelle que 5 devoirs à raison de 2 heures par semaine était dans la voie technologique déjà trop lourd. Certains observent que, dans les faits, ils n'étaient pas en mesure de satisfaire aux prescriptions de 2015, et qu'en conséquence, ils seront à nouveau « en porte-à-faux » avec cette préconisation qualifiée de « totalement délirante » par un professeur.

### ***Devoirs en temps limité : obstacles matériels incompressibles***

L'irréalisme de la prescription porte d'abord sur les devoirs en temps limité : trois dans la voie générale et deux dans la voie technologique. « Où trouver 3 plages horaires de 4 heures ? », demande un professeur enseignant en lycée général. Certains observent que leur établissement n'organise plus de bac blanc. Et surtout, plusieurs remarquent que les lycées n'auront désormais plus de raison d'organiser de bac blanc du fait de la réforme qui fait disparaître les épreuves terminales regroupées sur une semaine.

On souligne également qu'avec la disparition du groupe classe, les contraintes des emplois du temps seront sensiblement accrues. « Malgré sa bonne volonté, mon proviseur-adjoint ne parviendra pas à ménager les plages horaires et les salles », écrit un professeur. Mais on souligne surtout que le poids de cette recommandation pèsera lourdement sur les épaules des professeurs. On pointe « l'insistance » avec laquelle la préconisation est formulée puisqu'il est indiqué que les devoirs sur table exigés sont un « minimum ». Il faut ainsi comprendre que cette préconisation est « à fort enjeu » pour ses auteurs qui n'admettraient pas qu'elle ne soit pas suivie, et de référence facilement opposable aux professeurs.

### ***Devoirs complets en temps libre : quelle pertinence ?***

À propos des devoirs en temps libre, on rappelle que le plagiat sur internet « ne constitue pas un risque, mais une certitude pour une part significative des élèves ». Ainsi, un professeur déplore « passer son temps à corriger d'ineptes bricolages », tandis qu'un autre évalue seulement des travaux faits en classe. « Les devoirs à la maison sont quasiment inexploitable aujourd'hui du fait des nombreux "copier-coller" sur internet ». On précise néanmoins qu'il « faut donner du travail

maison pour permettre à ceux qui le veulent de se former même si tous ne le font pas », mais « les élèves copient sans vergogne des contenus sur internet ce qui vide de tout sens l'exercice de la dissertation. C'est encore possible à la rigueur pour le commentaire, à condition de choisir un texte qui n'est pas déjà tombé au baccalauréat. »

Les *Recommandations* préconisent pourtant 5 devoirs en voie générale et 4 en voie technologique, et laissent le professeur démuni face à cette difficulté qui accentue sur eux la pression d'une commande impossible à satisfaire.

### **Utiles chiffrages**

Les commentaires ne se bornent pas à faire part d'un désappointement ou d'un défaut d'humour face à « une mauvaise blague ». Plusieurs « font leurs comptes » avec précision. En opposition au « fétichisme du chiffre minimum » des *Recommandations*, ils mettent en évidence une autre réalité chiffrable, impliquée dans la préconisation. La disparition de la L (8 heures hebdomadaires) qui structurait le service de la moitié des professeurs de philosophie, entraîne une augmentation sensible du nombre de classes. Et le « minimum » (8 dans la voie générale, 6 dans la voie technologique) ne concerne pas seulement le nombre de devoirs requis, mais également le nombre « minimum » (35 dans la voie générale) d'élèves par classe, et le nombre (2 au maximum) d'heures supplémentaires imposables. Un professeur certifié chargé de 5 classes aurait « au minimum du minimum » 1300 copies à corriger, voire 1350. Un autre observe que « 380 heures seront exclusivement consacrées à la correction à répartir sur 35 semaines de cours, soit plus de 11 h/semaine (estimation basse) ».

Avec ce travail de correction « titanesque », on se demande ce que signifie « enseigner la philosophie », si on ne dispose plus d'un temps laissé libre à la réflexion, aux lectures et à la préparation des cours. Un professeur excédé « regrette d'avoir pris de son temps pour lire les recommandations » tandis qu'un autre déclare avec humour que « mon maximum de copies par élève est à 23, mon minimum à 9 ».

### **Dilemme**

Cette surcharge quantifiable du travail de correction s'ajoute aux tâches non quantifiables imposées par l'état actuel du lycée et par la réforme Blanquer. Les professeurs font état de réunions multipliées et de messages innombrables émanant de l'administration, des élèves et des familles, de la collaboration imposée et non rémunérée avec les professeurs de lettres du fait de HLP, de la fréquente prise en charge des dossiers Parcoursup des élèves, et de la prévision d'une fin d'année insupportable, avec les corrections des copies d'examen de HLP puis d'enseignement commun, et la préparation du « grand oral ».

Ainsi, les *Recommandations* paraissent placer le professeur de philosophie devant un dilemme : ou il s'évertue à satisfaire la demande, et « le *burn out* » est très probable ; ou il préserve sa santé, et il ignore un texte officiel. Tandis qu'un professeur indique qu'« à l'impossible nul n'est tenu », un autre évoque un choix à faire entre « survivre en ne respectant pas la consigne » et être atteint d'« épuisement professionnel » en ne la suivant pas.

### **Objections pédagogiques**

Enfin, le « fétichisme du chiffre » de devoirs complets apparaît corrélé au « prestige de l'évaluation permanente » des élèves, au détriment des corrections individualisées formatives. Un professeur observe que l'un des effets de la consigne sera l'allègement excessif des annotations, « incompatible avec une lecture attentive des copies et des annotations suffisamment détaillées pour faire honneur au travail des élèves. » Plus largement, on craint que le professeur de philosophie ne soit contraint à une « stricte évaluation non personnalisée des qualités et des défauts », « sans bénéfice pour l'élève ». Un professeur souligne que ses élèves sont en attente de conseils précis pour

progresser. Il craint qu'en l'absence d'annotations fournies et précises, ses élèves n'accordent guère de valeur à la correction, et ainsi ne se découragent. La demande exorbitante de devoirs complets n'a donc pas seulement pour effet de produire sur les professeurs une pression insupportable. Elle est « contre-productive » par l'effet prévisible qu'elle produira sur les élèves en attente d'une attention personnalisée, impossible à satisfaire.

Ces objections pratiques conduisent certains à questionner le principe même d'une imposition rigide et généralisée de « devoirs complets ». Est-il indispensable que tous les professeurs de philosophie de France fassent faire à leurs élèves des « devoirs complets », dès les premières semaines ? Pour certains, « on prépare mieux les élèves en commençant par de plus petits exercices, surtout au premier trimestre. On n'a donc pas le temps de programmer 8 devoirs complets par la suite. » D'autres professeurs préfèrent « s'attacher d'emblée à des devoirs complets rendant plus lisible par la suite la progression ». Les pratiques pédagogiques d'un enseignement de libre questionnement sont inévitablement diverses. Quoi qu'il en soit, aucun professeur ne se déclare disposé à additionner divers exercices et les devoirs complets exigés, car ce serait « intenable, compte tenu de l'explosion du nombre d'élèves ».

**Question 10 b. À propos du nombre de devoirs annuels, les *Recommandations précisent* : « Quand sa charge de cours devient importante en raison du nombre de classes et d'élèves dont il a la charge, le professeur ne réduit pas le nombre des devoirs, mais il ajuste les modalités de composition ainsi que les modalités de correction et d'annotation des travaux des élèves, en invitant par exemple à des travaux de groupe ou à la réalisation de devoirs à composition progressive, associant le travail en temps libre et le travail en temps limité et intégrant des moments de réécriture partiels. » Ces précisions vous semblent-elles adéquates ?**

Les auteurs des *Recommandations* ont sans doute cru répondre à certaines de ces objections par l'ajout d'un paragraphe amendement la prescription de huit ou six devoirs complets dans l'année et proposant des ajustements qui ne portent pas sur le nombre de devoirs, mais sur leurs modalités de composition, de correction et d'annotation.

Il était demandé aux professeurs de philosophie s'ils jugeaient ces précisions adéquates. 31 % ont répondu par l'affirmative, 55 % par la négative, 14 % ne se sont pas prononcés.

#### **« C'est mieux que rien »**

Les 31 % qui considèrent cette précision adéquate ne l'approuvent pas pour autant. Ils ne sont ainsi que 3 % à voir aux ajustements proposés un intérêt pédagogique : « cette recommandation me semble en accord avec l'esprit de l'enseignement tel que je le conçois : adapter nos évaluations, les diversifier ». Ainsi, un collègue juge « pertinent d'insister sur l'efficacité de la réécriture ».

Mais l'immense majorité de ceux qui se satisfont de ces précisions assortissent leur réponse de commentaires souvent très critiques, jugeant qu'elle est un « pis-aller », un « bricolage » et même un « sauve-qui-peut », malheureusement nécessaire pour s'accommoder de la surcharge de travail induite par les effectifs pléthoriques. Ils rejoignent ainsi les 54 % qui jugent insatisfaisantes les ajustements prescrits par les *Recommandations*.

#### **Un remède pire que le mal**

Quatre critiques sont adressées à ces précisions.

Contre leur objectif affiché, les *Recommandations* conduiront inmanquablement à **alourdir le travail de correction** des professeurs. « Nous appliquons ces méthodes depuis quelques années, mais même avec de tels ajustements le nombre de huit devoirs est impossible à tenir ». En effet, « les travaux de groupe, la composition progressive comme les moments de réécriture partiels sont généralement chronophages », dit un collègue qui les a expérimentés. Nombreux sont ceux qui font état de leur expérience, et tous concluent que ces ajustements rendent encore plus difficile de tenir l'objectif de six ou huit devoirs annuels. Faut-il compter un devoir partiellement réécrit comme un nouveau « devoir complet » ? À partir de quelle quantité de réécriture ? Même les professeurs qui utilisent cette méthode contestent que l'on puisse considérer le devoir refait comme un nouveau devoir. De ce point de vue, les *Recommandations* sont à de multiples reprises jugées « confuses » et « contradictoires » : « Il faut choisir, ne pas demander deux choses contradictoires en même temps : ajuster les devoirs prend plus de temps, donc conduit nécessairement à diminuer le nombre de devoirs proposés sous une forme complète ». Un professeur en vient à déplorer l'introduction de « la politique du chiffre en dissertation ».

La deuxième critique porte sur **l'intérêt pédagogique de ces ajustements**. C'est d'abord la recommandation d'ajuster les modalités de correction et d'annotation qui est sévèrement mise en cause. Alléger la correction revient à « méconnaître le travail de correction en philosophie, qui consiste essentiellement dans les annotations des copies, seul "lieu" où nous pouvons faire un travail individualisé », au point que « c'est toujours difficile de corriger plus légèrement une copie ». Les « travaux de groupe » sont également radicalement contestés. D'abord pour des raisons matérielles : « leur mise en œuvre demande un temps considérable » rappelle un collègue ; « comment l'envisager dans des salles trop petites ? Ils seront en groupe, mais toujours 36 », dit un autre. Ensuite pour des raisons proprement pédagogiques : « une dissertation de philosophie n'est pas un « travail de groupe », c'est un travail solitaire qui demande une grande concentration, et un travail personnel important, sans compter que « ce sont toujours les mêmes qui travaillent ». Un autre rapporte son expérience et conclut : « je ne pense pas que cela soit suffisant pour bien former les élèves à ce qu'ils doivent être en mesure d'accomplir seul à l'épreuve du bac ».

La troisième critique dénonce **une invitation à sacrifier le travail et la progression des élèves** : « Où est l'équité entre les élèves qui ne sont pas responsables de la charge de travail des profs ? » « Ce n'est pas parce que le professeur a beaucoup de classes que les élèves doivent fournir un travail plus léger ». Ce genre d'accommodements, éloignés de la rigueur formatrice du travail philosophique, enseigne « aux élèves à devenir des bricoleurs, des dilettantes approximatifs ». Beaucoup de professeurs le vivent comme une trahison de leur métier : « chaque élève doit pouvoir bénéficier d'un regard attentif porté sur ses productions et des conseils personnalisés de son professeur ».

La quatrième critique reprend un thème récurrent dans toute l'enquête : **la défiance de l'institution à l'égard des professeurs**. « Pourquoi cette insistance sur le nombre de devoirs ? Pourquoi ne pas laisser au professeur le soin d'élaborer lui-même une évaluation pertinente ? Cela ressemble à une volonté de contrôle et une suspicion évidente et infantilisante » dit un collègue. Cette défiance conduit certains à pointer une menace qui pèse sur les professeurs lors des visites d'inspection. Un professeur signale en effet que « les inspecteurs abhorrent ce genre de méthode », tandis qu'un autre souligne que les *Recommandations* reprennent ce que son IPR l'invite déjà à faire. Un troisième résume l'inquiétude de beaucoup : « ces indications ne me semblent pas très bienveillantes ; le professeur pourra toujours être pris en défaut ».

Au total on reproche à ces ajustements leur « hypocrisie » — le terme revient à de nombreuses reprises. Pour compenser la hausse du nombre d'élèves par professeur, on demande de « privilégier la quantité de devoirs à la qualité de la correction ». « Encore une injonction contradictoire. On veut des devoirs complets, mais quand un service monte à 200 élèves, on s'aperçoit que c'est impossible, donc on rectifie avec du n'importe quoi... ».

### ***Liberté pédagogique en berne et « bachotage perpétuel »***

Dans ces conditions, il y a lieu de s'interroger : « Faut-il encadrer davantage des professeurs incapables de juger de ce qu'ils doivent faire pour préparer leurs élèves à l'examen ? » La consigne « exorbitante et générale » de 8 (ou 6 pour la voie technologique) « devoirs complets » apporterait une « preuve par l'absurde » de la pertinence de la liberté pédagogique qui devrait être laissée aux professeurs, juges du possible et du meilleur pour leurs élèves, selon les contextes.

On observe que le prestige de l'évaluation permanente auquel cèdent les *Recommandations* est en « adéquation avec la réforme Blanquer » dont l'un des vices est de substituer aux corrections formatrices une évaluation continue et concurrentielle. « Les élèves seront placés dans une ambiance de bachotage perpétuel. Il n'y aura pas plus de temps pour l'enseignement », écrit un professeur, tandis qu'un autre prévoit « un bachotage permanent sans bac ».

On souligne à ce propos l'incohérence entre cette demande de mobilisation démesurée de préparation à l'épreuve écrite et la prétention à former philosophiquement les élèves à l'oral. Car cette excessive dépense de temps et d'énergie pour les évaluations écrites se fera inmanquablement au détriment d'un enseignement oral et dialogique. Il y a là un risque de régression au regard de cette norme constante et reconnue de l'enseignement de la philosophie en classe terminale. Cette objection pédagogique valait elle aussi d'être mentionnée.

***Question 11. À propos de l'œuvre suivie dans la voie générale, les Recommandations indiquent : « On évite de recourir à de très brefs opuscules. En tout état de cause, l'étude suivie des œuvres n'est pas réservée à la seule préparation de l'oral du baccalauréat et ne doit par conséquent pas être repoussée à la fin d'année scolaire. » Estimez-vous ces deux recommandations adéquates?***

La question portait sur deux recommandations : « On évite les brefs opuscules » et « L'étude suivie n'est pas réservée à l'oral et en conséquence ne doit pas être repoussée à la fin de l'année scolaire ». L'avis d'un professeur résume l'état d'esprit général : « Oui, pour la deuxième recommandation. Non, pour la première ». Si les avis sont unanimes pour estimer que l'œuvre suivie n'est pas réservée à l'oral, ils sont quasi unanimes pour contester la demande « d'éviter les brefs opuscules ». La deuxième recommandation n'ayant rencontré qu'une seule objection majeure, on commencera par elle, par souci de clarté.

### **I — « L'ÉTUDE SUIVIE N'EST PAS RÉSERVÉE À L'ORAL ET EN CONSÉQUENCE NE DOIT PAS ÊTRE REPOUSSÉE À LA FIN DE L'ANNÉE SCOLAIRE »**

#### ***Une évidence et une responsabilité***

L'exigence de ne pas réduire l'étude de l'œuvre à une préparation de l'oral est une évidence pour les professeurs, certains allant jusqu'à s'étonner d'un « rappel inutile ». Plusieurs observent n'avoir pas attendu cette recommandation écrite pour procéder à l'étude de l'œuvre en lien avec l'examen des notions. Certains précisent cependant qu'il convient de prendre en compte le fait que « les élèves envoyés au second groupe sont très faibles, en général » de sorte que si « l'on veut étudier des œuvres ambitieuses, il faut détacher l'œuvre de l'oral ». Dans la mesure où l'étude suivie de l'œuvre sera présentée à l'oral par des élèves très faibles, il est de la responsabilité du professeur de prendre en compte le niveau des élèves susceptibles d'être concernés par l'oral, dans le choix de l'œuvre.

### ***Une prohibition inédite et contestable***

L'inquiétude majeure porte sur cette interdiction tranchée : « L'étude suivie... ne doit pas être repoussée à la fin de l'année scolaire ». Un professeur relève qu'une telle prohibition est inédite. Est-elle légitime ? Un professeur observe qu'« on peut placer cette étude en fin d'année sans qu'elle y ait pour autant été "repoussée" ». En effet, le professeur peut décider de procéder à l'étude suivie en début d'année, en milieu d'année ou en fin d'année. L'important est qu'il articule cette étude à celle des notions du programme et qu'il offre à ses élèves une connaissance d'ensemble de l'œuvre. Étudiée en début d'année, la découverte permet d'entrer dans le cours de philosophie et dans certaines notions. Étudiée en milieu ou en fin d'année, l'œuvre permet de retrouver par un nouveau chemin une notion déjà examinée. Tel professeur qui étudie en fin d'année des notions relevant directement du politique, « choisit souvent d'étudier le *Livre III du Contrat social* » au mois de mai. De même, le professeur peut-il étaler l'étude suivie de l'œuvre sur plusieurs mois, voire sur l'année, ou ramasser cette étude sur quelques semaines.

### ***La liberté pédagogique méconnue***

Ainsi, cette prescription « à vocation punitive » de ne pas étudier l'œuvre à la fin de l'année scolaire n'apparaît nullement comme la conséquence nécessaire du choix maladroit de réserver à l'oral l'étude de l'œuvre. Il y a là, pour plusieurs professeurs, comme un défaut de raisonnement, qui trahit une méconnaissance du travail effectif accompli dans les classes. Derrière ce malentendu, des professeurs s'inquiètent d'une méconnaissance de leur liberté pédagogique, consubstantielle à l'enseignement de la philosophie. Pourquoi, en effet, ne reviendrait-il pas au professeur d'apprécier lui-même à quel moment il procède à l'étude suivie de l'œuvre, en fonction des besoins de la classe dont il a la charge ? La liberté pédagogique du professeur de philosophie n'est pas une fantaisie, mais le corrélat de son professionnalisme et de la confiance que lui accorde l'institution républicaine.

## **II – « ON ÉVITE LES BREFS OPUSCULES »**

### ***Les capacités de lecture des élèves***

Si l'accord des professeurs est unanime pour ne pas « réserver l'étude de l'œuvre à la préparation de l'oral », il s'accompagne d'un désaccord quasi général avec la recommandation d'« éviter des opuscules brefs ». Certes, les professeurs admettent volontiers l'intérêt à étudier des œuvres majeures de l'histoire de la philosophie, souvent longues. Mais c'est pour rappeler que la recommandation est « adéquate dans l'idéal, illusoire dans la réalité », sauf dans quelques très grands lycées de centre-ville, ou alors pour quelques très bons élèves d'une classe surchargée. Mais, dans ce dernier cas, une telle pratique est « discriminante » au profit d'une poignée d'élèves déjà exercés à lire des œuvres longues et difficiles. Ce serait d'ailleurs hasardeux, car la classe ne suivrait pas. « Il ne coûte rien de prescrire des choses lorsque vous n'êtes pas en charge de les appliquer », écrit l'un, qui rappelle que ses élèves peinent à lire des textes brefs. La réalité des classes fait que la recommandation ne sera pas suivie. L'étude d'une œuvre longue s'avère même contre-productive lorsqu'elle décourage les élèves rendus indisponibles à tout travail philosophique. À quoi bon demander aux élèves bien plus qu'ils peuvent accomplir, dans des classes surchargées ? « L'œuvre doit être accessible. »

### ***Un horaire contraint***

À l'objection majeure des capacités de lecture des élèves, s'ajoute une deuxième objection relative aux contraintes de l'horaire. À supposer que les élèves en seraient capables, un horaire désormais réduit partout à quatre heures interdit de consacrer un temps important à l'étude de l'œuvre, aussi liée soit-elle à l'étude des notions. L'argument du temps insuffisant est l'occasion de rappeler que le programme comporte un nombre excessif de notions au regard des besoins des élèves. On

rappelle également le temps nécessaire à la préparation des épreuves d'examen, pour l'apprentissage de la méthode de la dissertation et de l'explication de texte et pour les plages horaires dégagées pour les devoirs sur table et autres exercices écrits. Cette seconde objection d'un temps contraint rejoint la première relative au niveau et aux habitudes de lecture des élèves, qu'un professeur de philosophie ne saurait transformer d'un coup de baguette magique. Dans les deux cas, l'irréalisme de la recommandation est pointé. Cet irréalisme peut être contre-productif. À trop demander, on court le risque d'un mauvais travail. Ainsi, on pointe le risque prévisible d'une étude de survol et parcellaire d'une œuvre lourde, laborieusement découpée par le professeur. Une telle étude suivie, même ramassée dans le temps, ne permettra pas de faire acquérir une vue d'ensemble de l'œuvre. La plupart des élèves, incapables de lire une œuvre longue, n'apercevront pas l'unité de l'œuvre à travers l'étude de quelques extraits, eux-mêmes explicitement rapportés à l'étude des notions. D'une exigence démesurée, l'étude suivie d'une œuvre longue ratera son objectif d'instruire par la confrontation directe à une œuvre philosophique.

### ***Une dérive vers l'histoire de la philosophie ?***

Les arguments du niveau de lecture des élèves et du temps contraint sont deux arguments empiriques qu'il convient de prendre en considération. Mais ils ne sont pas les seuls : ils croisent des objections de fond. On en retiendra deux, symétriques. Le premier concerne l'importance disproportionnée accordée à l'étude suivie de l'œuvre dans l'économie générale du cours de philosophie. En demandant une mobilisation disproportionnée des élèves et des professeurs en vue de l'étude d'une œuvre longue, on risque de faire dériver l'enseignement de la philosophie en lycée dans le sens d'un enseignement d'histoire de la philosophie, au détriment de l'étude critique et réfléchie des notions. On inverse la priorité : au lieu d'appuyer l'examen des notions par l'étude suivie d'une œuvre, l'examen des notions vient à l'appui de l'étude d'une œuvre longue et difficile.

### ***Intérêt philosophique et pédagogique de brefs opuscules***

La seconde objection de fond, philosophique et pédagogique, porte sur la dépréciation d'œuvres philosophiques brèves. Il peut être pertinent de procéder à l'étude suivie d'œuvres brèves, pouvant être « riches et instructives », « denses et sensibles aux élèves ». Pourquoi faudrait-il éviter *L'existentialisme est un humanisme* et *L'inquiétante étrangeté* ? Pourquoi préférer *La République* à *l'Alcibiade*, la *Critique de la raison pratique* à *Théorie et pratique* ? Au nom de quoi l'étude du *Livre 1 du Contrat social* devrait-elle être évitée ? Pressentant un préjugé à l'encontre d'un texte formateur, un professeur s'exclame : « Vive la *Lettre à Ménécée* ! que du plaisir ! » « Exit Épicure », écrit, comme en écho, un autre professeur. Un professeur fait état de son expérience fructueuse de l'étude suivie de la *Préface au Traité du vide* et de la *Première méditation métaphysique*. Un autre demande : « Doit-on abandonner l'étude du *Manuel* d'Épictète ou de l'*Appendice du Livre 1 de l'Éthique* simplement parce que leurs auteurs ont eu le malheur d'exposer la quintessence de leur pensée sans y ajouter fioritures et autres digressions ? » Ainsi déplore-t-on un « fétichisme » à la mode du nombre de pages, comme si une œuvre brève était nécessairement dépourvue de vigueur philosophique.

### ***Irréalisme de surplomb ou liberté pédagogique***

Les objections relatives à la dépréciation d'œuvres brèves convergent vers une inquiétude fondamentale : la mise en cause de la liberté pédagogique du professeur de philosophie. Assurément, plusieurs notent que les Recommandations ne prohibent pas formellement dans les lycées de France l'étude de *Qu'est-ce que les Lumières ?*, puisqu'il s'agit d'« éviter » ce travail souvent formateur pour les élèves. Cependant, cette recommandation « ne fait pas confiance aux professeurs », que l'on pourrait reconnaître capables de trouver eux-mêmes les raisons de leur choix, selon leurs publics : « Les professeurs sont les mieux à même de savoir quelles œuvres choisir et comment les étudier ». Ainsi déplore-t-on des recommandations trop directives qui méconnaissent

le professionnalisme des professeurs de philosophie, fondement de leur liberté pédagogique. L'un d'entre eux résume cette idée largement partagée selon laquelle « chaque professeur est le mieux placé pour savoir quelle œuvre ses élèves sont capables de s'approprier ».

Si certains professeurs jugent l'irréalisme de la recommandation comme un défaut de bienveillance voire une marque de « mépris » à l'encontre de professeurs qui « font ce qu'ils peuvent » dans des conditions extrêmement difficiles, la plupart notent que cet irréalisme traduit d'abord une méconnaissance de leur travail effectif. Une attention confiante dans la pratique des professeurs de philosophie, alliée à la reconnaissance de leur « liberté pédagogique », prémunirait d'« attitudes de surplomb à vocation punitive ».

## **Question 12. Selon vous, quels principes doivent guider la formation des sujets d'examen?**

### ***Pour des sujets accessibles et clairs***

Une exigence récurrente domine les réponses : les sujets d'examen doivent être accessibles aux élèves. Cette attente unanime est formulée avec une telle insistance qu'on la présume souvent déçue lors des dernières sessions du baccalauréat. Le reproche de « sujets infaisables » est explicitement formulé dans un tiers des réponses. Cette demande de « réalisme », qui « tient compte du niveau de la majorité des élèves » n'est pas présentée comme une abdication, mais comme la condition sans laquelle les candidats ne peuvent ni argumenter ni exercer leur esprit critique, ni réfléchir de façon singulière. Il s'agit, note un professeur, d'« allier ambition et pragmatisme », « l'accessibilité du sujet rendant possible l'exposé d'une pensée personnelle ».

Deux autres attentes s'expriment, elles aussi, de façon unanime, qu'elles soient ou non expressément associées à l'exigence d'accessibilité des sujets : les sujets de dissertation doivent être clairement formulés et être en adéquation au programme. Aussi convient-il d'une part de bannir le « faux brio » de formulations ambiguës et de « tournures alambiquées », de façon à être immédiatement intelligibles du candidat et du correcteur. Il est attendu d'autre part que les sujets comportent une « référence explicite à une notion du programme ». On précise qu'une question portant sur une notion n'est pas une question de cours, en attente d'une restitution passive de contenus de connaissances déterminés : elle permet plutôt de mobiliser une culture philosophique acquise dans l'année. Plusieurs professeurs rappellent que ces deux exigences, de clarté et de conformité au programme, n'excluent pas une démarche personnelle du candidat, mais la rendent possible.

### ***Pour des sujets pensés à destination des élèves***

« L'originalité » ou au contraire la facture « classique » des sujets est une question fréquemment abordée. Les avis ne sont pas unanimes, 20 % environ soutenant la pertinence de sujets susceptibles d'intriguer voire de désarçonner les candidats par leur étrangeté, tandis que 80 % plaident pour des sujets élémentaires qui ne déstabilisent pas les candidats. Les premiers estiment que des sujets de dissertation sans surprise mènent à des répétitions de cours, tandis que les seconds craignent des sujets trop aléatoires, laissant les candidats démunis. Mais tous s'accordent pour récuser des sujets qui « attendent des références déterminées », ou « qui relèvent de l'histoire des idées déconnectée de l'expérience des élèves ». Quelques rares professeurs déplorent des sujets « politiquement corrects », ou idéologiquement orientés, incompatibles avec la liberté de l'enseignement de la philosophie.

Lorsque les professeurs déplorent des sujets qui imposent des « connaissances pointues » et qui se révèlent « excessivement techniques », le sujet-texte est pointé dans 90 % des cas. On se plaint de textes inappropriés à l'examen du baccalauréat, incompatibles avec un enseignement scolaire de la philosophie, tel qu'il est effectivement dispensé et tel qu'il tient compte du niveau de la

grande majorité des élèves. On observe même que le texte est quelquefois incompréhensible des professeurs eux-mêmes. Un professeur résume cet avis général en demandant que les sujets « soient pensés à destination des élèves », au lieu d'être conçus pour l'agrément des « personnes qui le produisent ». Toutefois, plusieurs rappellent la difficulté à bien choisir le texte qui sera proposé à l'examen, car un texte qui ne présente « aucune aspérité manifeste » n'incite pas le candidat à exercer son esprit critique.

Alors que la question ne s'y prêtait pas directement, environ 15 % des professeurs indiquent attendre un « minimum de transparence » sur les normes qui orientent la production des sujets d'examen.

### **Question 13. Tirez-vous un bilan satisfaisant de la spécialité HLP en Première ?**

48 % des personnes répondant à cette question refusent de se prononcer, soit parce qu'elles considèrent qu'il est trop tôt pour établir un bilan après une unique année d'enseignement, de surcroît dans la situation particulière de cette année (confinement, année incomplète et sans examen), soit parce qu'elles ne l'ont pas enseignée (près d'un tiers de ceux qui sont sans opinion). La question divise ensuite très nettement les collègues.

#### **Des élèves intéressés**

23 % des personnes y ayant répondu dressent un bilan positif, voire très positif, de la spécialité HLP en classe de Première.

Parmi les raisons de ce bilan sont évoqués : le plaisir d'enseigner à deux, un programme intéressant, une diversification des supports d'enseignement, la variété des textes, de nouvelles perspectives, la possibilité de suivre les élèves sur plusieurs années, mais surtout l'étonnement devant l'évolution des élèves dans l'année, la progression de leur curiosité et de leur capacité argumentative, l'acquisition en devenir d'une certaine maturité. À ces collègues, le programme paraît suffisamment riche pour permettre une liberté pédagogique tout en délivrant un enseignement complet et approfondi. Sont particulièrement mentionnés :

- le plaisir des élèves à découvrir une nouvelle discipline enrichissante (la philosophie) ;
- l'intérêt majeur d'une initiation à la philosophie comme propédeutique aux exercices de philosophie générale ;
- l'intérêt d'enseigner à des élèves motivés et enthousiastes qui choisissent la spécialité.

#### **Des défauts structurels**

29 % des personnes ayant répondu dressent un bilan négatif, voire très négatif, de la spécialité HLP en classe de Première. Les réponses négatives se cristallisent sur certains points récurrents :

- la nature peu philosophique du programme de la spécialité HLP (cf. les réponses à la question 9, reprises ici dans les commentaires de 25 % des collègues) et la confusion des disciplines qui y contribuent ; le thème des pouvoirs de la parole, trop axé sur la rhétorique, est jugé difficile à aborder d'un point de vue philosophique au tout début de l'année de première, la technicité d'un programme trop ambitieux, trop déterminé et directif, avec des élèves ayant peu de connaissances des cultures civilisationnelles abordées est soulignée (15 %) ; le déséquilibre entre les deux thèmes également ; l'enseignement essentiellement sur textes, privilégiant l'érudition à l'apprentissage de l'argumentation, amène à réduire les exigences conceptuelles.

- le manque d'heures (25 % des réponses négatives) : au regard des exigences fortes et nouvelles de la discipline philosophique et d'un programme excessivement chargé, le manque d'heures d'enseignement est criant et conduit tout au plus à un saupoudrage de culture générale, loin d'un enseignement de spécialité ; par la force des choses, et à rebours des prétentions de ses concepteurs, cet enseignement, inadapté à des élèves de première, est réduit à un enseignement d'exploration. La spécialité ne peut pas se hisser au niveau de compétence acquis dans l'ancienne TL, par un rythme soutenu et une véritable immersion dans la philosophie (8 à 9 h/semaine).

### **Une épreuve « absurde »**

Les modalités d'examen (30 % des réponses négatives) ; les collègues n'ont pas de mots assez durs pour caractériser l'examen de spécialité pour les élèves qui abandonnent la spécialité à la fin de la Première : « infaisable », « irréalisable » et « ingérable », « absurde », « délirant », « stupide » ; les modalités sont en contradiction notoire avec la formation philosophique ultérieure : on demande à l'élève de traiter d'une question en une heure, alors qu'on lui demandera de le faire en quatre heures en terminale ; on lui demande de rédiger un essai à la première personne, ce qui valorise l'expression d'opinions alors qu'on demande en philosophie générale précisément et avant toute chose de questionner ses opinions — sur le plan intellectuel, l'épreuve est *stricto sensu* anti-philosophique ; l'apparente liberté de traitement, du fait de l'obscurité et du caractère incompréhensible des consignes, constitue un piège angoissant pour les élèves. L'évaluation, côté professeur, en est également difficile. Une heure pour comprendre le texte, analyser le sujet proposé en question, mobiliser des connaissances extérieures : c'est « déplacé ». Le temps ridiculement court amène *de facto* à revenir sur les exigences disciplinaires basiques, ce qui aura un effet de bord pour les années de formation ultérieures. Il est donc essentiel de faire évoluer l'épreuve ; deux propositions sont avancées : allonger le temps de l'épreuve pour avoir 2 h par question, ou adopter une forme majeure/mineure (comme dans l'épreuve actuelle d'histoire-géographie).

### **De mauvaises conditions d'exercice**

- *une coordination insatisfaisante avec le professeur de lettres* : cette coordination, exigée par les textes, n'est pas rendue possible faute d'un créneau horaire qui lui soit dédié (ce qui implique aussi du travail et donc une rémunération...) ; elle est donc aléatoire, rendant les échanges et la mutualisation improbables ; elle est aussi fondamentalement artificielle, tant les perspectives et les méthodes sont différentes en philosophie et en lettres (15 % des réponses négatives) ;
- *des classes surchargées* : selon la logique économique des DHG, il n'est pas rare d'avoir des groupes très lourds, à 36 élèves, alors que l'initiation à l'argumentation nécessiterait des classes à effectifs réduits ;
- *l'absence du groupe-classe* : il n'y a pas de dynamique de groupe avant longtemps parce que les élèves sont issus de toutes les classes du niveau et ne se connaissent pas.

### **Des abandons nombreux**

L'ensemble engendre fatigue et déception, car cet enseignement se traduit par une charge de travail considérable et épuisante pour un résultat plus que mitigé, puisqu'il y a beaucoup d'abandons en fin de Première par pragmatisme (des moyennes plus basses que dans d'autres spécialités, aussi basses qu'en mathématiques, mais sans les promesses sociales et le prestige qui y sont associés), en raison des conditions d'examen inadaptées générant du stress ou du fait de la grande exigence conceptuelle de la discipline. Contrairement à d'autres spécialités conceptuellement exigeantes, beaucoup d'élèves se retrouvent aussi là par défaut, parce qu'il est connu que leur niveau en sciences (sciences humaines ou sciences de la nature) ou en langues est très insuffisant,

et ce, malgré des compétences langagières très faibles (notamment écrit et lecture), et sans intérêt pour la discipline. Inversement, la confusion entre les deux disciplines se répercute dans le choix de spécialité et détourne de HLP, donc de la philosophie, des élèves qui n'aiment pas les lettres (12 % des réponses négatives) et renforce pour tous les élèves le préjugé que la philosophie est une discipline littéraire, ce qui est dommageable au-delà de la spécialité.

Tous ces facteurs concourent à la formation de groupes extrêmement hétérogènes qui découragent aussi les meilleurs élèves. L'apparition de la philosophie dans le tronc commun de terminale conduit dès lors chez les élèves mêmes qui apprécient la discipline à relativiser l'abandon de la spécialité, au profit de SES ou de HGGSP.

L'abandon de la spécialité contribue en retour à une pression psychologique chez les enseignants qui souhaiteraient pouvoir conserver un vivier suffisant d'élèves pour garantir la sauvegarde de leur poste et de celui des collègues. En outre, cet abandon, connu très tôt dans l'année (novembre), pose un problème d'investissement de la part des « renonçants » le reste de l'année, renforçant les effets d'hétérogénéité.

#### **Q14. Comment envisagez-vous la poursuite de cet enseignement en première et en terminale?**

Seulement 16 % des professeurs envisagent la poursuite de cet enseignement avec sérénité et l'ont choisi, pour sa richesse, l'espace d'innovation pédagogique qu'il offre. Ces collègues, qui apprécient la complémentarité des collègues de lettres, font le choix de suivre les élèves sur deux ans.

Comme nouvel enseignement, des ajustements dans les pratiques pédagogiques sont envisagés. Un retour réfléchi sur la première année d'enseignement de première amène de nombreux collègues à revoir leurs modalités d'enseignement : ils prévoient moins de cours magistraux, plus d'exercices, plus d'oral, plus de travaux de groupe, une approche renforcée par textes, le développement du lien philo/cinéma.

#### **Des demandes récurrentes**

Mais, dans le même temps, 17 % des professeurs expriment un refus catégorique, considérant qu'il faut éviter cet enseignement qui génère « inquiétude », « appréhension », « douleur », voire « dépression ». De manière générale est regrettée la classe de terminale L, pour l'autonomie du travail disciplinaire approfondi dans un volume d'heures conséquent (8 ou 9 h). Programme trop technique et trop lourd pour le peu d'heures imparties, charge de travail et complexité organisationnelle... est encore une fois souligné le peu de concertation avec le collègue de lettres, concertation exigée par les textes mais chronophage. Certains s'interrogent : pourquoi ne pas mettre en place une véritable spécialité Philosophie ? À défaut de celle-ci, les collègues demandent de manière récurrente :

- l'inscription dans l'EDT et le paiement d'heures de concertation en HSA pour cette spécialité bicéphale, unique en son genre ;
- des formations sur le programme de spécialité de terminale ;
- la réforme de l'épreuve, notamment de son temps (passer à 3, voire 4 h pour les « renonçants » de Première ; prévoir 2 ou 3 sujets pour l'épreuve de terminale).

#### **Une « extinction prévisible »**

Le programme de terminale apparaît plus philosophique, mais son rapport au tronc commun a été peu réfléchi, et les collègues s'inquiètent des redites et de l'articulation. L'inquiétude croît également concernant les examens, pour l'épreuve de spécialité passée en mars, très tôt (le pro-

gramme aura-t-il été bouclé ? quelles conséquences pour le temps d'enseignement après l'épreuve de mars ? comment prendre en compte les objets d'étude qui ne seront pas matière d'examen ? quel est leur statut ?), et pour le grand oral (épreuve là encore jugée anti-philosophique, et sans heure d'enseignement dédiée), épreuves dont les coefficients sont jugés démesurés.

Beaucoup de collègues envisagent ainsi un avenir très sombre à la spécialité : des programmes générateurs de stress pour les élèves sont incompatibles avec une réelle formation philosophique ; l'hétérogénéité maximale et constante du public en classe de première est irréductible ; les meilleurs élèves, qui se tournent vers les sciences en terminale (sciences qui disposent toujours du plus grand nombre d'heures, par le biais des TP et de groupes allégés) ou qui souhaitent entreprendre des études supérieures sélectives (pour lesquelles la spécialité HLP n'est pas exigée !) désertent la spécialité. Cette saignée contrecarre le choix conscient et délibéré d'autres élèves de poursuivre et affaiblit considérablement le niveau académique potentiel des groupes, ce qui reconduit une nouvelle hétérogénéité. De ce point de vue, la réforme des lycées n'a rien changé et apparaît comme un fiasco. La spécialité pourrait même subir le même sort que le grec, et être vouée à l'« extinction ».

Au-delà de la réformation des programmes, la clarification et la réforme des modalités d'examen, ainsi que la publication d'une banque de sujets (permettant d'anticiper une progression cohérente) vont conditionner en partie l'avenir de la spécialité.

Il faudrait donc être particulièrement vigilant lors des conseils d'orientation de seconde (où, par la force des choses, les professeurs de philosophie ne siègent pas...) pour que la spécialité ne soit pas marginalisée ou cantonnée à un choix par défaut. Or, cet impératif est difficilement conciliable avec, d'une part la difficulté objective des programmes et des disciplines, d'autre part le désamour des collègues pour cette spécialité.

### ***Une difficile stabilité***

Dans les faits, la charge de travail, la fragilité de l'implantation de la spécialité conduisent souvent à employer TZR et contractuels, a contrario de ce qui se passe pour les autres spécialités où ce sont les professeurs en poste fixe qui assurent leur enseignement, ce qui pose évidemment le problème de la stabilité et de la pérennisation de la spécialité dans les lycées où elle est ouverte. Une logique comptable semble s'étendre au détriment du sens pédagogique, partagée par les différents acteurs : certains collègues reconnaissent un choix par défaut, une demande liée aux EDT et au maintien des services ; il semble que certains rectorats, inversement, ont refusé l'ouverture de la spécialité dans des lycées qui la demandaient, alors pourtant qu'HLP fait partie des sept spécialités présentées comme basiques ou universelles par le Ministère (trois cas dans les réponses) ; plus inquiétant encore, un collègue fait état du désir de son chef d'établissement de maintenir la spécialité ouverte sous la condition d'un regroupement des deux niveaux ou des deux disciplines, ce qui dans les deux cas est contraire aux textes en vigueur.

### ***Trois critiques de fond***

Des critiques contre HLP reviennent régulièrement à l'occasion de questions portant sur d'autres sujets. Pour la clarté de ce rapport, on a choisi de les regrouper ici.

- La confusion des disciplines littéraires et philosophiques : le programme manque de lisibilité et tire la philosophie vers les lettres. Il faut au quotidien sans cesse rappeler la différence disciplinaire. Le traitement philosophique paraît parfois redondant par rapport à la partie littéraire. À cet égard, comme le relève un enseignant, il est hautement révélateur que les compétences des livrets scolaires actent cette confusion, il n'y a pas même d'espaces distincts d'évaluation pour chacune des disciplines (lettres et philosophie).

- Cette confusion conduit *de facto* à adopter un point de vue qui n'est pas de philosophie générale, mais d'histoire de la philosophie ; l'historicité et la prééminence chronologiques sont héritées des lettres et sont philosophiquement problématiques. À cet égard, on souligne que le programme du 2<sup>e</sup> semestre de classe de première, qui se calque sur un objet d'étude littéraire, est un immense fourre-tout notionnel, peu propice à une problématisation philosophique cohérente.
- La mixité disciplinaire amène à introduire paradoxalement une spécialisation contre-productive, antérieurement à toute initiation à la pensée philosophique, ce qui pose évidemment le sérieux problème de l'articulation de la spécialité au tronc commun. Le programme de HLP est élitiste et hors sol, il favorise le bachotage au détriment d'une réflexion critique et autonome des élèves, et rend difficilement compréhensibles les exigences qui seront celles du tronc commun de terminale.

On considère ainsi que le programme de HLP, conçu en voulant concilier des exigences disciplinaires très différentes, est médiocre, mal conçu, peu pertinent, mal organisé dans sa progression, car peu philosophique. Il est trop culturaliste et peu articulé au programme de tronc commun, avec lequel il peut être redondant (redondance de traitement de la notion de langage).

Enfin, parce que la spécialité est exagérément difficile dans son contenu comme dans ses modalités d'examen, puisque les sujets sont très précis alors que le champ recouvert est très vaste, on craint un délaissement de la spécialité entre la première et la terminale et mécaniquement une perte de nombreux étudiants en philosophie, du fait de la disparition de ce qui équivalait à la section littéraire.

### **Question 15. Les programmes d'EMC qui entrent en vigueur à la rentrée 2020 vous paraissent-ils satisfaisants ?**

Les avis sur le nouveau programme d'enseignement moral et civique (EMC) sont partagés. Quelques professeurs dénoncent un programme idéologiquement orienté et démagogique. Ils sont plus nombreux à déplorer la disparition des questions bioéthiques. Mais les critiques principales portent sur la lourdeur de ce programme, « fourre-tout ». Les points positifs repérés sont les « schèmes éthiques intéressants ». On insiste sur la possible articulation du thème « La démocratie » aux cours de philosophie politique, et l'exigence d'assurer cet enseignement avec ses propres élèves.

#### **Un enseignement confisqué par les historiens**

Les professeurs sont unanimes pour déplorer la confiscation de l'EMC par les historiens, contraire à la lettre et à l'esprit de cet enseignement. « Je n'ai jamais pu assurer l'EMC », écrit un professeur de philosophie demandeur de cet enseignement pluridisciplinaire. Les proviseurs estiment « acquiescer l'idée que l'EMC serait la chasse gardée des historiens ». Ainsi, l'EMC est intégralement allouée aux professeurs d'histoire-géographie, alors qu'un professeur de philosophie est contraint d'effectuer un complément de service dans un autre établissement. Ainsi, une forme de renoncement paraît s'être installée parmi les professeurs de philosophie. Plusieurs reconnaissent n'avoir pas lu le nouveau programme, sachant qu'ils n'en auraient de toute façon pas la charge, après plusieurs années de demandes vaines. On rappelle que les proviseurs et les professeurs d'histoire s'appuient sur l'inspection d'histoire, mobilisée pour l'EMC, pour réserver le monopole exclusif de l'EMC aux historiens, tandis que l'inspection de philosophie est généralement absente.

### **Question 16. Le programme de DGEMC qui entre en vigueur à la rentrée 2020 vous paraît-il satisfaisant ?**

95 % des professeurs qui ont participé à l'enquête ne se considèrent pas concernés par le nouveau programme de DGEMC, soit parce que l'option ne sera pas ouverte dans leur lycée, soit parce qu'ils ne seront pas amenés à l'enseigner, soit parce qu'ils ne la connaissent pas. Nous n'avons donc retenu que les avis exprimés. Parmi ceux-ci, 62 % trouvent le programme de DGEMC satisfaisant, contre 38 % d'un avis contraire. Ces statistiques sont toutefois un peu trompeuses, car un tiers de ceux qui se disent satisfaits critiquent le nouveau programme.

#### ***De la « philosophie appliquée »***

Les professeurs saluent généralement un enseignement « pertinent » et « très intéressant », qui « s'apparente un peu à de la philosophie appliquée », « utile pour soigner les transitions entre études supérieures et enseignement secondaire », ce qui les conduit souvent à regretter que cette option ne soit pas ouverte dans leur établissement, ou attribuée à certaines disciplines exclusivement.

Mais si l'existence de cet enseignement est généralement approuvée, le programme en revanche est jugé « incomplet », « touffu » et trop « positiviste ». On regrette ainsi la disparition de la thématique des droits fondamentaux et avec elle que « l'aspect "grands enjeux" soit gommé », ce qui risque de « produire une approche superficielle et descriptive de beaucoup d'aspects du droit qui seraient susceptibles de passionner les élèves (droit pénal ou droit social par exemple) ». Le programme apparaît dès lors « trop spécialisé pour intéresser d'autres élèves que ceux ayant déjà le projet » d'études juridiques.

### **Question 17. Le « Grand oral » tel qu'il est prévu par la réforme Blanquer vous paraît-il satisfaisant ?**

Un quart des professeurs n'ont pas voulu se prononcer sur le « Grand oral », car ils considèrent qu'ils n'ont pas encore assez d'informations sur cette nouvelle épreuve. Sur les trois quarts qui ont donné leur avis, 90 % se disent insatisfaits. Il faut toutefois noter que les 10 % qui se disent satisfaits approuvent davantage l'introduction d'une épreuve orale, « Enfin une valorisation des compétences orales », que les modalités précises de ce qui est présenté comme la principale nouveauté de la réforme du Baccalauréat. Ce rejet massif s'exprime en des termes très vifs : « mascarade », « fumisterie », « scandale », « calamité idéologique inégalitaire », « honteux », « du pipeau magique »... Il se fonde sur quatre critiques principales.

#### ***Un coefficient excessif***

Le coefficient (10 dans la voie générale, 14 dans la voie technologique) aurait dû imposer « un cadre plus sérieux ». De nombreux collègues jugent « incompréhensible », « inquiétant » ou « scandaleux » qu'il soit plus important que le coefficient de l'épreuve de philosophie (8). Il apparaît au total « démesuré par rapport à la difficulté de l'épreuve et participe de l'affaiblissement de l'importance donnée à la philosophie ».

#### ***Un contenu disciplinaire indigent***

L'indigence du contenu disciplinaire semble inévitable dès lors qu'aucun horaire n'est spécifiquement prévu pour la préparation de l'épreuve (v. les réponses à la question suivante), si bien que « les élèves timides, ou très scolaires, seront déstabilisés faute de pouvoir s'appuyer sur le contenu d'un travail effectué au long cours pendant l'année ».

L'organisation de l'épreuve, qui limite à cinq minutes le temps d'exposé du candidat sur la question préparée pendant l'année, réduira à rien le contenu disciplinaire : « je doute qu'en cinq minutes un candidat ait le temps de présenter le fruit d'un travail approfondi », avance un professeur, tandis qu'un autre s'interroge ironiquement : « si le "grand oral" implique que l'élève s'exprime cinq minutes, on a peur de se demander ce qu'aurait été un "petit oral" ».

Mais c'est surtout la dernière partie de l'épreuve, un « échange sur le projet d'orientation du candidat » qui est le plus radicalement mis en cause, car l'on considère qu'elle transforme une épreuve de baccalauréat en simulacre d'entretien de personnalité, ou même d'entretien d'embauche. Ainsi, un professeur s'interroge : « De quelle légitimité pouvons-nous nous prévaloir pour évaluer la "cohérence" d'un projet d'orientation avec le traitement de questions disciplinaires ? Pourquoi donc serait-il nécessaire de lier les questions choisies par le candidat à son projet d'études dans le supérieur ? Et comment une telle articulation pourrait-elle être autre chose qu'une artificielle reconstruction a posteriori obérant en même temps la spontanéité de la réflexion du candidat et la sincérité de ses choix ? ».

On relève enfin un problème spécifique à HLP, seule spécialité bi-disciplinaire : si un candidat choisit d'adosser leur question à deux spécialités, dont HLP, aura-t-il la garantie qu'un professeur de philosophie et un professeur de lettres siégeront dans son jury en sus du professeur de l'autre spécialité ?

### ***Une dénaturation de l'oralité***

Cette crainte d'un effacement du contenu disciplinaire est confirmée par la grille d'évaluation du Grand oral qui transforme l'épreuve en un « exercice de théâtralité » pour « baratineurs sophistiqués » en insistant « sur des détails de pure forme ». « Comment détacher à ce point les qualités rhétoriques du savoir ? », demande un professeur. Ainsi, pour la quasi-totalité de ceux qui se disent « favorables à un travail de l'oral », le Grand oral apparaît comme une « occasion ratée ». Un collègue conclut ainsi sa contribution : « dommage de ridiculiser l'oral ».

### ***Une épreuve inégalitaire***

Faute d'une véritable préparation, le Grand oral est considéré comme une épreuve inégalitaire. Il valorisera des « compétences communicationnelles qui ne sont pas en lien direct avec ce que les élèves ont appris pendant leur scolarité : prétendre préparer des élèves à une épreuve orale sans cours spécifique en les regroupant dans des classes de plus de trente-cinq relève de la mascarade ». Dès lors, il avantagera les « élèves à fort capital culturel » tandis que les « élèves timides et mal dans leur peau sont pénalisés par cette épreuve, sachant que l'Éducation nationale n'a aucun moyen pour les aider ».

## ***Question 18. Votre établissement vous a-t-il attribué des heures pour préparer vos élèves à l'épreuve du Grand oral ?***

Seuls 3 % des professeurs ont répondu « Oui » à cette question. Ils sont 74 % à avoir répondu « non », et 23 % ne se sont pas prononcés faute d'avoir eu des informations de leur établissement, mais disent leur peu d'espoir dans les commentaires. Certains remarquent que le Grand oral est censé se préparer en deux ans. Or, « rien n'a été entrepris cette année ». Pourquoi en irait-il autrement l'année prochaine ?

« **Tout revoir** »

Ce sera donc le règne du bricolage. La préparation aura lieu pendant les cours d'HLP, ou pendant les heures d'AP ou d'EMC pour ceux qui en bénéficient. Un professeur annonce que cela « se fera sur le temps libre de la pause méridienne ou le soir », un autre que l'on « compte sur notre bénévolat ». Beaucoup envisagent que cette préparation ne commencera qu'après les épreuves de spécialité, mais certains craignent avec leur proviseur « l'absentéisme des élèves quand ils n'auront plus que le Grand oral et l'épreuve de philo à préparer ».

On pointe régulièrement une nouvelle contradiction de la réforme Blanquer : « On fait croire aux élèves qu'ils seront formés à l'oral en raison de l'existence de cette épreuve, mais ce seront toujours les mêmes qui en tireront profit, à savoir ceux qui n'en ont pas besoin... ». Il apparaît donc urgent de « tout revoir ».

### 19. Faut-il adapter les conditions de travail pour la rentrée 2020?

### 20. Si oui, quelles adaptations vous semblent souhaitables?

a/Favoriser le travail en groupe à effectif réduit?

b/Modifier les programmes d'enseignement?

c/Autres

La cinquième partie du questionnaire est une partie prospective, puisqu'elle demande aux collègues leurs avis sur l'organisation de la rentrée 2020 au vu des conditions d'enseignement qui ont prévalu à partir du mois de mars 2020. En d'autres termes, il s'agit de s'enquérir auprès des collègues d'un premier retour d'expériences et de l'organisation des conditions de travail à mettre en place si la situation sanitaire était amenée à se répéter.

Cette cinquième partie est composée de deux questions complémentaires, que les collègues n'ont pas manqué de lier entre elles, puisque les commentaires accompagnant la question 19 sont en fait déjà des commentaires et des réponses à la question 20. Nous ne séparerons donc pas ces deux questions dans la synthèse que nous en proposons.

#### **La baisse des effectifs par classe**

Favoriser le travail en groupe à effectif réduit est ce que les collègues envisagent comme l'un des moyens les plus évidents et idoines pour répondre aux besoins des élèves. Du reste, la question des effectifs réduits, ou du dédoublement, est celle qui a fait l'objet du plus grand nombre de commentaires laissés par les collègues. Ce qui apparaît dans les commentaires à propos des effectifs réduits, ce sont essentiellement deux choses :

- Les effectifs réduits sont vus comme une solution possible pour répondre à la rentrée au fait que les élèves n'auront pas été présents au lycée depuis trois mois. Cela facilite grandement pour le professeur le travail d'une remise à niveau éventuelle et la prise en charge individualisée des difficultés.
- Les effectifs réduits sont également perçus comme une solution, soit qui participe à la prévention sanitaire, soit qui est adaptée si la situation se dégrade de nouveau pour poursuivre le travail d'enseignement.

#### **Un aménagement des programmes ?**

En revanche, on peut voir que la proposition de modifier le programme d'enseignement paraît moins consensuelle, d'une part parce que les collègues qui se prononcent pour le oui et pour le non se répartissent en deux groupes égaux, d'autre part parce qu'une courte majorité ne se prononce pas. Les commentaires laissés par les collègues à ce sujet ont unanimement pour objet de justifier l'allègement du programme (et trois commentaires incluent explicitement dans la nécessité d'un allègement aussi les programmes d'HLP), soit en arguant que c'est la seule condition pour maintenir un certain niveau d'exigence, soit en mettant en avant que c'est la seule façon de tenir compte des difficultés éventuelles d'élèves qui auront manqué trois mois de lycée, soit enfin en permettant aux professeurs de s'enlever la « pression » d'un programme à finir. Un collègue estime ainsi que maintenir les épreuves anticipées des spécialités paraît « impensable ». Quoi qu'il en soit, un collègue explicite ce qui paraît être la condition *sine qua non*, si allègement du programme il y a : « un allègement, nationalement cadré, des exigences ».

Enfin, il faut mentionner les quelques commentaires qui cherchent à préciser la troisième possibilité (« Autres ») : saisir l'occasion pour réfléchir à l'école en général, à des pédagogies alternatives, par exemple l'ouverture permanente des lycées, multiplier et diversifier les sorties. Certains, plus simplement, disent leur souhait de tout simplement revenir sur la réforme du lycée et de la remettre à plat.

### ***Une structure « lycée » peu maniable***

Si les collègues se risquent ainsi à des prospectives et à des souhaits qui reposent toujours, *in fine*, sur l'expérience vécue de leurs conditions de travail effectives, ils n'en oublient pas pour autant ce que l'on pourrait appeler le principe de réalité. Les commentaires pointent ainsi du doigt un certain nombre d'obstacles qui rendent les collègues, sinon pessimistes, du moins lucides quant à la capacité réelle de l'institution de s'adapter aux conditions sanitaires.

Un commentaire revient sur la réforme du lycée en remarquant qu'elle complique énormément la mise en place des emplois du temps, ce qui aboutit à une « structure » rigide difficilement modifiable et adaptable. Comment, par exemple, déplacer des heures de cours quand, remarque un autre collègue, la structure « classe » a quasiment disparu ?

Au vu de cette structure « lourde » qu'est devenu le lycée, certains collègues proposent, pour réaliser une baisse des effectifs, le recrutement de tous les professeurs contractuels. Un autre commentaire revient sur la nécessité que du temps soit dégagé pour les échanges entre collègues ; un collègue enfin propose que des cours soient mis en commun sur une plate-forme (qui constitueraient une sorte de « banque ») afin d'alléger le travail de suivi des élèves en cas de nouveau confinement.

Quelle que soit la manière dont on juge la pertinence de toutes ces remarques, elles reflètent le fait que les collègues ne perdent pas de vue que leur enseignement s'inclut dans une structure qui a ses lourdeurs et ses limites.

### ***La nécessité d'anticiper et de consignes claires***

Un nombre non négligeable de commentaires mentionne la nécessité de se préparer et d'anticiper les choses, plutôt que les subir en envisageant toutes les éventualités. Un collègue là aussi décrit le sentiment partagé par beaucoup : « Par contre ce serait bien de ne pas être informés des conditions de reprise et d'éventuelles règles à respecter le 1<sup>er</sup> septembre, le 29 août ». Un autre émet le vœu de ne pas être informé par voie de presse...

### ***Le télé-enseignement***

Dans la mesure où les questions 19 et 20 invitent à un retour d'expérience, il n'est pas étonnant de retrouver des commentaires sur le télétravail. Toutefois, on peut être surpris finalement qu'il y en ait relativement peu, comme s'il allait de soi pour les collègues qu'enseigner est enseigner « en présentiel ». Il n'empêche qu'au moins deux commentaires mentionnent explicitement que le télé-enseignement ne peut et ne doit pas devenir une norme (« les cours en présentiel sont incontournables et irremplaçables »). Néanmoins, là aussi, un certain principe de réalité prévaut pour les quelques commentaires qui reviennent sur le télé-enseignement : ils rappellent alors que la mise en place d'un télé-enseignement ne peut pas remplacer toutes les heures en présentiel, donc préconisent que les cours en présentiel et à distance soient effectués parallèlement. Devant alors la surcharge de travail pour les professeurs, les collègues défendent explicitement une décharge d'heures.

Si l'on veut se risquer à quelques leçons générales à partir de ce que nous livrent les collègues qui ont pris le temps de rédiger des commentaires nourris et nombreux, c'est d'abord la nécessité que l'administration ne fasse pas la « politique de l'autruche » en anticipant au maximum, en faisant

preuve de la plus grande clarté, et en ne réagissant pas à contretemps, comme un des collègues l'a écrit à propos de l'inspection : « Ajouter des injonctions absurdes et contradictoires à une situation déjà compliquée en soi ». C'est ensuite et surtout la très grande conscience de la responsabilité du corps professoral et du rôle qu'il a à jouer dans la lutte contre l'épidémie : « Que les modalités d'enseignement ne soient pas optimales est un faux-problème : on parle de sauver des vies ».

## VI — LES CONCOURS

### Question 21. La suppression des oraux pour la session 2020 des concours de recrutement vous a-t-elle semblé une bonne solution ?

Dans le contexte de l'épidémie de Covid-19 les épreuves de recrutement d'enseignants ont été largement modifiées. Si certaines disciplines ont vu leurs épreuves d'admission ajournées et modifiées, celles de la philosophie ont été comme la plupart simplement supprimées (voir les arrêtés du 15 mai 2020 pour l'agrégation et le CAPES externes et du 10 juin 2020 pour l'agrégation et le CAPES internes).

Nul ne voit cet aménagement avec indifférence ; l'idée qu'il s'agissait d'une mauvaise solution domine. Mais mauvaise en quel sens ? « *Difficile de prendre une autre décision étant donné le contexte* », écrit-on souvent. Et l'on note par exemple, pour préciser la teneur de ce « *moindre mal* » (formule récurrente) que « *changer les règles du jeu sans que les participants au jeu ne le sachent est tout simplement injuste* ». Injustice qui peut apparaître sur d'autres plans : on parle d'injustice par rapport aux candidats des années antérieures qui auraient pâti de l'oral, ou du manque d'équité entre les candidats de cette année, aux dépens de ceux qui auraient pu gagner des points, éventuellement en raison de leurs facilités « *à l'oral* ».

#### **Évaluer une compétence spécifique**

L'aménagement comporte néanmoins une déficience plus grave selon certains collègues, relativement nombreux, qui pensent voir dans les épreuves orales, non pas un moyen de scruter au plus près les capacités des candidats, mais l'occasion d'évaluer une compétence spécifique qu'ils désignent souvent du nom d'*oralité*. C'est à ce titre que la suppression des oraux leur paraît absurde : « *comment savoir si un candidat est fait pour l'enseignement sans l'entendre ni le voir faire une leçon ?* » Un collègue y met quelque ironie : « *Quitte à choisir, il aurait mieux valu supprimer les écrits* ». L'idée peut être dite plus solennellement : « *Supprimer les oraux empêche d'évaluer la capacité des candidats à incarner la posture professorale* ». « *Moins de critères de qualification pour discriminer la valeur des candidats* », lit-on encore.

D'autres inscrivent leur jugement dans une perspective plus large, celle de la part excessive de professeurs précaires. Mais comme souvent sur ce thème, cela conduit à des jugements assez opposés. Pour certains, cette année eût été l'occasion d'élargir le recrutement (« *pourquoi ne pas recruter tous les admissibles plutôt que de recruter des précaires ?* »), tandis que pour d'autres la suppression des épreuves orales souligne le manque d'exigence dans le recrutement, d'où une comparaison du recrutement de cette année avec le recrutement de contractuels. C'est sans doute dans cet esprit que l'aménagement des concours est parfois désigné comme une facilitation de la tâche des candidats, d'où une notation compatissante comme celle-ci : « *à leur place, j'aurais certainement préféré être reçu d'office* ».

Certains estiment enfin qu'on aurait pu recourir à d'autres dispositions pratiques (« *pourquoi pas des visioconférences ?* » ; « *pourquoi ne pas penser plus localement les oraux, qui ne mobilisent que peu de personnes ?* »), tandis que d'autres s'inquiètent des conditions qui seront posées pour la titularisation au bout d'un an de pratique.

**Question 22. Il est projeté de remplacer une des épreuves orales du Capes externe par un entretien de motivation. Cette disposition aurait notamment pour conséquence que des membres du jury soient non spécialistes disciplinaires parmi lesquels, par exemple, un représentant de la direction des ressources humaines du ministère ou un personnel de direction. Approuvez-vous ce projet?**

L'automne 2019 a vu apparaître un projet de réforme du CAPES changeant considérablement l'esprit d'un concours de recrutement de professeurs. La part de maîtrise disciplinaire y est en effet nettement réduite, puisque sur les deux épreuves d'écrit, une seule la mobilise véritablement, tandis que les deux épreuves orales d'admission portent l'une sur la capacité à animer une séquence d'enseignement, l'autre sur la motivation professionnelle.

### **Motivation ou capacités pédagogiques ?**

L'expérience des enseignants les conduit de manière très largement majoritaire à exprimer avec force leur désapprobation de l'esprit de la réforme ; et rares sont les collègues qui estiment bienvenu le recul de la part disciplinaire. Si c'est le cas, c'est pour faire la critique du caractère jugé académiquement trop pointu des exigences d'un concours de recrutement « *de thésards* ».

Si l'introduction de non-spécialistes dans le jury est presque unanimement dénoncée, la notion même de motivation comme critère d'évaluation est sous le feu roulant de nombreuses critiques. La distinction est fréquemment faite entre pédagogie et motivation : si la maîtrise proprement disciplinaire ne suffit peut-être pas, en tout état de cause « *le problème n'est pas la motivation, mais les capacités pédagogiques.* » Mais la notion de motivation présente encore une difficulté d'un autre ordre : « *le concept de motivation est très relatif au contexte et inévitablement idéologique. S'agit-il d'un examen de conscience ? Faut-il avoir certaines capacités psychologiques pour devenir enseignant ?* » Pourquoi encore un concours, se demande-t-on ? La logique serait de s'en remettre aux chefs d'établissement, et à un recrutement contractuel au niveau local : « *ils cernent mieux les profils dont ils ont besoin dans leur établissement* », dès lors que ces éléments de profil sont abstraits de tout lien à la discipline. Il faudrait plus largement s'inquiéter de la tendance à la contractualisation, estime un collègue, dont voici l'analyse par l'absurde : « *Si vous voulez que les concours retrouvent du sens, il faut arrêter le contractualisme. À quoi un concours sert-il si l'on peut enseigner sans lui ? Ce concours ne donne plus qu'un statut social. En ce sens il est normal qu'un DRH nous recrute [...]. Vous ne sauverez pas le concours en vous battant contre ces entretiens, mais en vous battant contre le contractualisme dans la fonction publique. Avec cet entretien de motivation le ministère, lui, va au bout de sa logique.* »

### **« Un enseignant doit connaître sa discipline »**

La dénonciation n'est pas purement affective. Elle a un fondement qui s'exprime généralement dans l'idée que c'est la maîtrise disciplinaire qui détermine principalement la capacité pédagogique. Cette idée se dit de différentes manières, par exemple celle-ci : « *Un amoureux de sa discipline saura toujours transmettre à ses élèves, et le fera d'autant mieux qu'il en est spécialiste. Le reste, c'est de l'animation.* » Mais elle est récurrente et apporte son fondement à l'énoncé principiel suivant : « *Tout ce qui diminue la part du disciplinaire dans un concours d'enseignement entérine le fait que l'école n'a plus pour rôle exclusif, ni principal, d'instruire.* »

Les collègues vont jusqu'à exprimer un sentiment de négation du métier lui-même, dans les mots de la dépossession et du découragement (« *notre métier de nous appartient plus* » ; « *je suis scandalisée et désespérée d'un tel abandon du contenu disciplinaire* »). Une impression elle aussi lar-

gement exprimée est que le métier de professeur de philosophie se voit à son tour mis en demeure de ressembler à des métiers aux orientations idéologiquement dominantes, ceux du commerce ou du spectacle à finalité publicitaire, dont on souligne et le simple jeu avec les apparences, et la soumission aux exigences hiérarchiques au service du profit ; on parle de « *logique managériale* », de « *showbiz* ». Pour citer une formule parmi d'innombrables du même ordre : « *Un enseignant doit connaître sa discipline, on ne lui demande pas de "savoir se vendre".* »

**Question 23. Comment appréciez-vous ce que «l'année scolaire» 2019-2020 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*

### ***L'état général de l'école***

L'état général de l'école donne lieu à une valse d'adjectifs (« catastrophique », « terrible », « dégradé », « fragilisé », « délabré », « désolant », « pathologique »...) pour dire la « ruine », le « délitement », le « péril », la « perte de sens », le « coup de grâce ». Plus rarement, cet état de l'école est jugé « médiocre », « moyen » ou « perfectible ». Manque de moyens, effectifs parfois pléthoriques, complications induites par la réforme du lycée et inégalités sont les causes les plus invoquées. Les collègues se sentent souvent affaiblis par une administration centrale extrêmement dirigiste et en même temps indifférente au désordre qu'elle crée (« chaos introduit par les dirigeants » ; « impréparation »). Les collègues se sentent souvent affaiblis par une administration centrale extrêmement dirigiste et en même temps indifférente au désordre qu'elle crée (« chaos introduit par les dirigeants » ; « impréparation »), ce qui ne peut que lui aliéner l'appui des professeurs.

### ***La relation de l'école à la société***

La relation de l'école avec la société fait problème selon les collègues, dans la mesure où le public manifeste de très hautes exigences à l'égard de l'école en même temps qu'elle lui refuse les moyens, la reconnaissance et la légitimité : « méconnaissance du travail des enseignants, concurrence avec d'autres secteurs et mépris de tout un corps de métier » ; « [société] exigeante et peu reconnaissante » ; « *prof-bashing* ». Sous une telle pression, l'école ne serait plus elle-même à la hauteur de ses missions : « l'école est officiellement devenue une garderie », juge-t-on à plusieurs reprises ; « l'école reflète la société, mais ne joue plus son rôle d'instruction ». Les circonstances sanitaires donnent toutefois à plusieurs l'idée ou du moins l'espoir d'une amélioration possible du regard du public sur le travail des enseignants, là où d'autres s'inquiètent de ce qui a été dit des « professeurs décrocheurs ». Manque de reconnaissance et manque de moyens : est donc principalement pointé le décalage entre ce que l'école attend du public et ce que celui-ci attend d'elle (« l'école a un rôle social central et pas de moyens pour l'assumer »).

### ***La condition enseignante***

« Paupérisation », « dépréciation », « prolétarianisation » : ce sont les termes récurrents pour dire l'évolution du statut de l'enseignant, la faiblesse relative des revenus étant perçue comme le corrélat d'un manque de considération que viendrait presque justifier une dégradation de la qualité des missions confiées avec la multiplication des petites tâches ne relevant pas de l'enseignement proprement dit. L'enseignement tend par exemple à devenir « une option, loin derrière les «missions» d'orientation ». La confiscation du métier réel n'empêche pas une augmentation du temps de travail, du fait de l'augmentation du nombre d'élèves et de classes. On note enfin la perte de revenus entraînée par la suppression du baccalauréat 2020.

### ***Les relations hiérarchiques***

Les avis semblent plus partagés concernant les relations avec la hiérarchie au sein de l'établissement. Elles peuvent être dites « bonnes », mais il est également question d'« autoritarisme », de « despotisme cyber-administratif », de « durcissement et épuisement mutuel », de proviseurs agissant en « sergents de brigade », trop soucieux de « loyauté » envers leur propre hiérarchie.

Mais cette relative disparité des relations, qui peut tenir à des personnalités locales (« [relations] très variables en fonction des établissements et des individus »), ne doit pas dissimuler ce qui est souligné comme source de malaise profond : le pouvoir ou la responsabilité (le mot diffère sans doute plus que la chose) conférés aux chefs d'établissement du fait de la réforme du lycée. Ainsi, là où tels collègues expriment leur compassion à l'égard des chefs d'établissement (« les proviseurs sont à plaindre eux aussi » ; « pressions subies par les chefs »), d'autres soulignent les effets désastreux de l'étendue de leur responsabilité (« les chefs d'établissement sont dictateurs en puissance »).

À vrai dire, deux impressions contradictoires voisinent, de toute évidence du fait de l'impréparation des réformes plutôt que de divergences entre les collègues : d'un côté les proviseurs apparaissent comme ayant plus de décisions à assumer ; d'un autre, ils apparaissent comme tendant à n'être que « les exécutants de décisions rectorales ». Au jugement des professeurs, le mépris de l'administration centrale et rectorale semble ainsi ne plus porter sur les seuls professeurs, mais sur la population d'ensemble des établissements, professeurs, élèves et proviseurs confondus (« [relations] bonnes pour nous au niveau de l'établissement, mais un ministère et un rectorat trop dogmatiques et autoritaires » ; « confiance et respect pour l'instant : nous faisons front commun »). Bref, l'autonomisation prétendue des établissements tendrait davantage vers leur responsabilisation [au sens de leur culpabilisation potentielle] sous la pression capricieuse d'une bureaucratie.

### ***La relation des professeurs à leurs élèves***

La relation des professeurs avec leurs élèves est celle qui donne lieu aux appréciations les plus positives. Au pire [pour s'en tenir aux grandes tendances que les réponses révèlent], cette relation est « hétérogène », « inégale ». Mais il faut surtout souligner la prise de conscience, fréquemment exprimée, du caractère précieux, incontournable, techniquement si efficace, du face-à-face réel, non instrumenté. S'exprime comme une redécouverte de la concrétude du métier sous l'effet d'un sevrage : « le manque de la présence des élèves » ; « les élèves sont en demande d'avoir une vraie personne en face d'eux, d'interagir » ; « la dimension relationnelle, qui suppose le "présentiel", est apparue centrale à la faveur du confinement »).

Reste que là encore la réforme du lycée apparaît comme une source de fragilisation : « les groupes de spé font disparaître l'unité des classes et "l'ambiance" de classe ; les élèves ne se connaissent pas entre eux, et les professeurs connaissent moins leurs élèves ». Si le confinement a été parfois l'occasion de « resserrer les liens » et a donné lieu à des expressions de reconnaissance de la part de certains élèves, elle a aussi fait prendre conscience du caractère indispensable de la stabilité du lien constitutif de l'instruction, et mis un peu plus au jour la nocivité de la réforme infligée au lycée : le confinement a montré les effets dévastateurs du délaissement de ce lien aussi bien que les effets salvateurs de son entretien (« [relation] meilleure ! Nous nous sommes beaucoup mobilisés dans notre établissement. Les élèves ont pris conscience de la nécessité de la relation aux professeurs » ; « [relation] inégale : elle a dégénéré dans les deux sens, celui de l'abandon et celui du sacrifice ; il aura été difficile de trouver un juste milieu »).

## **Question 24. Comment envisagez-vous pour les années à venir la possibilité pour les professeurs de philosophie de remplir leur mission d'enseignement critique?**

Les inquiétudes soulevées par les différentes réformes relatives aux concours de recrutement ou à la redéfinition des programmes et examens lycéens, réformes qui mettent en tension l'esprit de calme approfondissement de la réflexion et de l'apprentissage qui donne son sens à un enseignement de la philosophie, ont conduit l'APPEP à poser cette question conclusive.

De fait, la réforme du lycée a rendu « plus difficile [notre mission], car la réforme du baccalauréat conduit les élèves à être plus attentifs aux stratégies et aux calculs qu'aux apprentissages eux-mêmes. L'évaluation permanente détourne de l'apprentissage. » La mission est plus difficile aussi en raison du nombre d'élèves par professeur, que la réforme fait encore augmenter : « pas assez de temps, trop d'élèves pour vraiment les connaître ». Cet enseignement critique demande une relation aux élèves qui est refusée par les circonstances (« les conditions matérielles se dégradant, il devient difficile de créer des espaces de dialogue, notamment sans dédoublement avec les classes technologiques »), en particulier du fait de la disparition de la Terminale L (« c'est surtout la suppression de la section littéraire qui empêche de présenter un cours complet, abondant, critique, profond et nuancé »). La réforme a également accentué une tendance déjà lourde à la multiplication des tâches extra-pédagogiques, qui rend souvent déprimantes les relations collégiales. On peut tout au plus se réjouir d'un effet vertueux : la classe pourrait bien redevenir le havre de paix de l'enseignant (« la partie la plus épanouissante de mon métier est [au] contact [de mes élèves] »).

### ***Les valeurs qui guident notre travail***

Si l'enseignement de la philosophie se maintient malgré tout, c'est aux dires de nombreux collègues sous des formes ou dans des finalités qui ne sont pas les siennes. Il est question d'une époque où domine « un régime de discursivité qui ne comprend pas grand-chose aux modalités cumulatives et contradictoires des connaissances scientifiques, ni à la difficulté intrinsèque de la notion de vérité », ce qui fait de la philosophie une chose passablement étrangère. Celle-ci serait plus fortement exposée que jamais à un danger pourtant récurrent : « j'ai parfois peur qu'on fasse disparaître [la] dimension critique [de la philosophie] au profit de l'apprentissage de ficelles rhétoriques ».

D'où un appel à être offensif : « Il faut faire entendre à notre tutelle les valeurs qui guident notre travail ; mais il s'agit également d'investir l'espace médiatique en publiant des tribunes », voire, « à défaut d'espace médiatique, [de] recourir à des formes de désobéissance civile ou de résistance passive » ; « franchement, j'ai très peur ; ou bien je vais devenir une enseignante militante ». C'est dans ce rejet de l'esprit même des réformes que des paroles d'optimisme voisinent avec un pessimisme dominant : « nous gardons notre liberté philosophique et pédagogique » ; « les cadres changent, pas notre mission ».

Voici donc comment l'avenir peut être envisagé : « avec optimisme, car l'esprit critique a d'innombrables ressources ». On pense aussi à des ressources concrètes, notamment : « réclamer des heures et des dédoublements » ; « s'emparer de l'EMC ». Et la culture fait d'ailleurs que les modèles ne manquent pas : « il faudra, comme les libertins, recourir à la ruse et à la dissimulation » (ou « s'appuyer sur de Monzie »). Une gaieté d'esprit qui tempère la répétition très fréquente, dans les réponses, du mot « démission ».

## CONCLUSION

L'enquête annuelle de l'APPEP menée pendant l'été 2020 a été l'occasion pour près d'un millier de professeurs de philosophie de s'exprimer longuement sur l'année écoulée et, bien souvent, de dire leurs inquiétudes, leurs craintes et leur colère.

Le ton de leurs contributions est en effet souvent très vif. L'exaspération qui s'exprime au terme d'une année scolaire sans pareille tient bien davantage aux conditions d'enseignement de la philosophie dans le nouveau lycée qu'à la crise sanitaire.

Pourtant, la participation remarquable des professeurs de philosophie à l'enquête menée par l'APPEP, le sérieux, la précision et la longueur de leurs contributions témoignent de leur engagement professionnel, et révèlent qu'ils n'ont pas encore désespéré d'être enfin entendus du ministère.

Trois leçons principales méritent d'être retenues.

### ***Le confinement révélateur de l'état de l'École publique***

À beaucoup d'égards, la crise sanitaire a été le révélateur des nombreux dysfonctionnements de l'École.

Elle a mis en évidence un défaut de pilotage. Si personne ne reproche à l'administration du ministère d'avoir tâtonné face à une crise inédite, on déplore qu'elle n'ait pas su prendre la mesure de son impréparation. Au lieu de décisions inapplicables et de déclarations précipitées on aurait aimé plus de prudence.

Le travail pendant le confinement a confirmé et accru les inégalités entre les élèves. Équipement informatique défaillant, épuisement professionnel et décrochage des élèves les plus fragiles, perte des repères pour tous : le bilan est sévère.

Les professeurs sont sortis éreintés de cette période difficile, mais surtout découragés par un travail dont ils n'ont bien souvent pas vu le sens. Certes, le resserrement des liens avec les élèves et la confiance marquée de nombreux parents d'élèves, ont rappelé à beaucoup les enjeux et l'importance de leur rôle. Mais ce motif de satisfaction a rendu encore plus sensible l'absence de reconnaissance de l'institution.

### ***Un train de réformes presque unanimement contesté***

La réforme du lycée et du baccalauréat est contestée de toutes parts. Très rares sont ceux qui la défendent. Sans pourtant être satisfaits de l'état antérieur du lycée, les professeurs de philosophie considèrent que les réformes en cours le détériorent sensiblement au lieu d'y apporter les remèdes nécessaires.

Ils refusent en effet la mise en concurrence des disciplines, des enseignements et des établissements, ne se reconnaissent pas dans les textes qui encadrent leur enseignement, et ont le sentiment de devoir enseigner malgré les programmes : celui d'HLP doit être détourné pour devenir philosophique, et les « perspectives », ajoutées au dernier moment dans les programmes d'enseignement commun, sont source de perplexité et d'incertitudes. L'hégémonie de Parcoursup et l'effacement du Baccalauréat, l'évaluation permanente à laquelle les élèves sont soumis, la disparition de la classe et des repères qu'elle garantissait aux élèves et aux professeurs, la généralisation des effectifs pléthoriques, la perspective d'un « Grand oral » vide de sens apparaissent comme des obstacles au travail scolaire et portent atteinte à l'enseignement disciplinaire. L'isolement à la fin de l'année de l'épreuve de philosophie et son faible coefficient sont la marque de la

marginalisation de la philosophie dans le nouveau lycée. Le projet de réforme du Capes, qui met fin au recrutement entre pairs, est une nouvelle offensive contre le caractère disciplinaire de l'enseignement. Ainsi, le sentiment général est qu'il faut plus que jamais bricoler et adopter une « stratégie de survie » pour continuer à faire son métier, en espérant que les autorités de tutelle n'y regarderont pas de trop près.

### ***Une défiance généralisée***

On ne s'étonnera pas dans ces conditions que les réponses expriment une défiance généralisée à l'égard de l'institution. L'idée que pour être utile aux élèves, il faille travailler sans elle, et même contre elle, est de plus en plus partagée.

Si beaucoup de professeurs ont souligné le soutien de leur IPR et, dans une moindre mesure, celui de l'administration de leur lycée, certains s'inquiètent de ce « triomphe du localisme » dans une Éducation censée être nationale. Après une réforme menée contre les professeurs, les annonces précipitées et contradictoires du ministère, l'autoritarisme pointilleux et stérile de certains chefs d'établissement et les prescriptions irréalistes des *Recommandations sur le travail des élèves* contribuent à leur tour au découragement général. Ainsi, pour la première fois dans les enquêtes de l'APPEP, un nombre significatif de professeurs, chevronnés ou nouvellement entrés dans le métier, avouent envisager de démissionner.

En cette rentrée scolaire particulièrement éprouvante et incertaine, ce sont là autant de signaux d'alerte que l'administration du ministère doit de façon urgente prendre en compte. L'avenir de l'enseignement de la philosophie et de l'École publique ne peut se décider contre les professeurs.

# ANNEXES

## Annexe 1 : Le questionnaire

### I – L'année scolaire

1. Êtes-vous satisfait de la mise en place de la réforme Blanquer durant « l'année scolaire » 2019-2020 ?
2. Quels enseignements en tirez-vous sur la poursuite de cette réforme ?

### II – La période de confinement

3. Votre charge de travail a-t-elle été alourdie pendant cette période ?
4. Estimez-vous avoir subi des pressions de votre hiérarchie administrative pour assurer la « continuité pédagogique » ?
5. Estimez-vous avoir été bien informé et conseillé par l'inspection de philosophie ?
6. Quel bilan dressez-vous de votre travail à partir du mois de mars ?

### III – La session 2020 du Baccalauréat

7. Avez-vous jugé... [satisfaisant/non satisfaisant/un moindre mal/sans avis...]
  - a/... le remplacement des épreuves par les moyennes de l'année
  - b/... Les modalités de calcul des notes reportées sur les livrets scolaires
  - c/... la procédure d'harmonisation
  - d/... les délibérations
  - e/... le déroulement de l'oral de contrôle
8. Quelles seront selon vous les conséquences de cette session ?

### IV – Programmes, enseignement et épreuves d'examen

9. Les nouveaux programmes de philosophie applicables à la rentrée 2020 vous paraissent-ils satisfaisants ?
- 10a. Les « recommandations concernant le travail dans les classes de philosophie » de mai dernier prévoient « dans la voie générale, 8 devoirs complets sur l'ensemble de l'année : 5 en temps libre et 3 au minimum dans un temps limité de 4 heures », et 6 dans la voie technologique dont 2 en au minimum en temps limité. Cette prescription vous semble-t-elle adéquate ?
- 10 b. À propos du nombre de devoirs annuels, les Recommandations précisent : « Quand sa charge de cours devient importante en raison du nombre de classes et d'élèves dont il a la charge, le professeur ne réduit pas le nombre des devoirs, mais il ajuste les modalités de composition ainsi que les modalités de correction et d'annotation des travaux des élèves, en invitant par exemple à des travaux de groupe ou à la réalisation de devoirs à composition progressive, associant le travail en temps libre et le travail en temps limité et intégrant des moments de réécriture partiels. » Ces précisions vous semblent-elles adéquates ?
11. À propos de l'œuvre suivie dans la voie générale, les recommandations indiquent : « On évite de recourir à de très brefs opuscules. En tout état de cause, l'étude suivie des œuvres n'est pas réservée à la seule préparation de l'oral du baccalauréat et ne doit par conséquent pas être repoussée à la fin d'année scolaire. » Estimez-vous ces deux recommandations adéquates ?
12. Selon vous, quels principes doivent guider la formation des sujets d'examen ?
13. Tirez-vous un bilan satisfaisant de la spécialité HLP en Première ?
14. Comment envisagez-vous la poursuite de cet enseignement en Première et en Terminale ?
15. Les programmes d'EMC qui entrent en vigueur à la rentrée 2020 vous paraissent-ils satisfaisants ?

16. Le programme de DGEMC qui entre en vigueur à la rentrée 2020 vous paraît-il satisfaisant ?
17. Le « Grand oral » tel qu'il est prévu par la réforme Blanquer vous paraît-il satisfaisant ?
18. Votre établissement vous a-t-il attribué des heures pour préparer vos élèves à l'épreuve du Grand oral ?

#### **V – La rentrée 2020**

19. Faut-il adapter les conditions de travail pour la rentrée 2020 ?
20. Si oui, quelles adaptations vous semblent souhaitables ?
  - a/Favoriser le travail en groupe à effectif réduit ?
  - b/Modifier les programmes d'enseignement ?
  - c/Autres

#### **VI – Les concours**

21. La suppression des oraux pour la session 2020 des concours de recrutement vous a-t-elle semblé une bonne solution ?
22. Il est projeté de remplacer une des épreuves orales du Capes externe par un entretien de motivation. Cette disposition aurait notamment pour conséquence que des membres du jury soient non spécialistes disciplinaires parmi lesquels, par exemple, un représentant de la direction des ressources humaines du ministère ou un personnel de direction. Approuvez-vous ce projet ?

#### **VII – Enjeux structurels**

23. Comment appréciez-vous ce que « l'année scolaire » 2019-2020 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
24. Comment envisagez-vous pour les années à venir la possibilité pour les professeurs de philosophie de remplir leur mission d'enseignement critique ?

*N.B. À toutes les questions fermées (réponse par oui ou non), il était possible de préciser sa réponse en ajoutant des explications sans limitation de longueur.*

## ANNEXE 2 : DONNÉES CHIFFRÉES

### I – L'ANNÉE SCOLAIRE

1. Êtes-vous satisfait de la mise en place de la réforme Blanquer durant « l'année scolaire » 2019-2020 ?



### II – LA PÉRIODE DE CONFINEMENT

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



4. Estimez-vous avoir subi des pressions de votre hiérarchie administrative pour assurer la « continuité pédagogique » ?

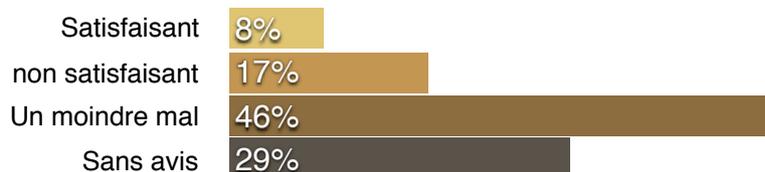


5. Estimez-vous être bien conseillé et informé par l'inspection de philosophie ?

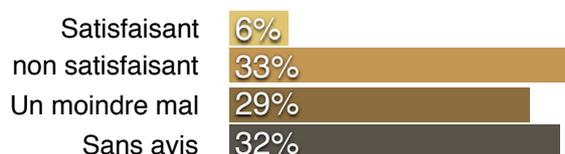


### 7. Avez-vous jugé...

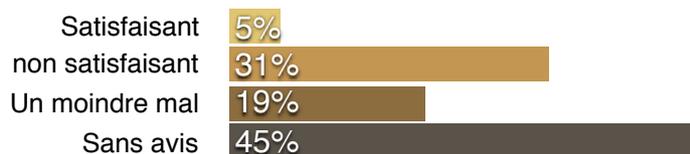
#### ... le remplacement des moyennes par les notes de l'année ?



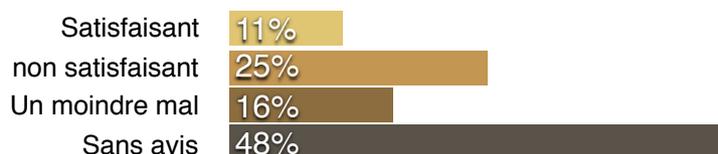
#### ... les modalités de calcul des notes reportées sur les livrets scolaires



#### ... la procédure d'harmonisation



#### ... les délibérations

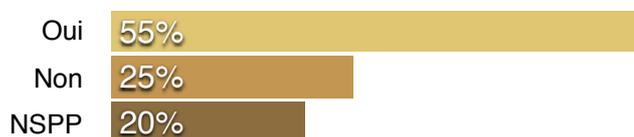


#### ... le déroulement de l'oral de contrôle



## IV – PROGRAMMES, ENSEIGNEMENT ET ÉPREUVES D'EXAMEN

**9. Les nouveaux programmes d'enseignement commun applicables à la rentrée 2020 vous paraissent-ils satisfaisants ?**



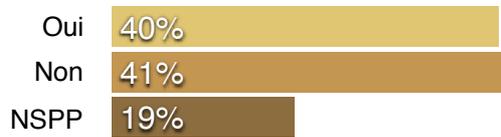
**10a. Les « recommandations concernant le travail dans les classes de philosophie » de mai dernier prévoient « dans la voie générale, 8 devoirs complets sur l'ensemble de l'année : 5 en temps libre et 3 au minimum dans un temps limité de 4 heures », et 6 dans la voie technologique dont 2 en au minimum en temps limité. Cette prescription vous semble-t-elle adéquate ?**



**10 b. À propos du nombre de devoirs annuels, les Recommandations précisent : « Quand sa charge de cours devient importante en raison du nombre de classes et d'élèves dont il a la charge, le professeur ne réduit pas le nombre des devoirs, mais il ajuste les modalités de composition ainsi que les modalités de correction et d'annotation des travaux des élèves, en invitant par exemple à des travaux de groupe ou à la réalisation de devoirs à composition progressive, associant le travail en temps libre et le travail en temps limité et intégrant des moments de réécriture partiels. » Ces précisions vous semblent-elles adéquates ?**



**11. À propos de l'œuvre suivie dans la voie générale, les recommandations indiquent : « On évite de recourir à de très brefs opuscules. En tout état de cause, l'étude suivie des œuvres n'est pas réservée à la seule préparation de l'oral du baccalauréat et ne doit par conséquent pas être repoussée à la fin d'année scolaire. » Estimez-vous ces deux recommandations adéquates ?**



**13. Tirez-vous un bilan satisfaisant de la spécialité HLP en Première ?**



**15. Les programmes d'EMC qui entrent en vigueur à la rentrée 2020 vous paraissent-ils satisfaisants ?**



**16. Le programme de DGEMC qui entre en vigueur à la rentrée 2020 vous paraît-il satisfaisant ?**



**17. Le « Grand oral » tel qu'il est prévu par la réforme Blanquer vous paraît-il satisfaisant ?**



**18. Votre établissement vous a-t-il attribué des heures pour préparer vos élèves à l'épreuve du Grand oral ?**



## V — LA RENTRÉE 2020

**19. Faut-il adapter les conditions de travail pour la rentrée 2020 ?**



## VI — LES CONCOURS

**21. La suppression des oraux pour la session 2020 des concours de recrutement vous a-t-elle semblé une bonne solution ?**



**22. Il est projeté de remplacer une des épreuves orales du Capes externe par un entretien de motivation. Cette disposition aurait notamment pour conséquence que des membres du jury soient non spécialistes disciplinaires parmi lesquels, par exemple, un représentant de la direction des ressources humaines du ministère ou un personnel de direction. Approuvez-vous ce projet ?**

