



RÉFORME DE L'ÉPREUVE DE PHILOSOPHIE EN SÉRIE STHR

Analyse de l'APPEP

PRÉAMBULE

À l'occasion de la refonte de l'ancienne série Hôtellerie, désormais nommée série STHR, l'épreuve de philosophie a été modifiée. Les nouvelles modalités de l'épreuve ont été définies dans la note de service n° 2017-101 du 4 juillet 2017¹. La réforme de l'épreuve de philosophie est entrée en vigueur à la session 2018. Une commission de suivi a été mise en place sous la double autorité de la DGESCO, représentée par Mathieu Montheard, chef du bureau des formations générales et technologiques, et de l'Inspection générale, représentée par Frank Burbage et Mark Sherringham. Les sessions 2018, 2019 et 2020 correspondent à la phase expérimentale de la réforme. Un premier rapport d'étape devait être rendu en décembre 2018, à partir, d'une part, des témoignages des correcteurs, de l'avis de professeurs enseignant en STHR et des concepteurs de sujets, qui ont été consultés par les IA-IPR dans leurs académies respectives et, d'autre part, des auditions des associations disciplinaires. Ce premier bilan devait être complété en janvier 2019 à partir d'éléments chiffrés collectés par la Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance (DEPP). Le groupe philosophie de l'IGEN a publié, en décembre 2018, des *Recommandations* à l'intention des IA, des IPR, des professeurs de philosophie en série STHR et des correcteurs².

Ce texte présente les analyses que l'APPEP a faites du sujet de la session 2018³. Pour autant, il ne saurait constituer une contribution à proprement parler. L'APPEP n'entend pas, en effet, « contribuer » à une quelconque réforme en séries technologiques sans que deux conditions soient préalablement garanties. La réforme de l'épreuve en série STHR ne saurait être entérinée, et encore moins généralisée aux autres séries de la voie technologique, sans que, d'une part, il y ait eu concertation avec l'ensemble des professeurs de philosophie. Il en va du sens même de la réforme, laquelle ne peut être imposée d'en haut. Les rapports établis chaque année par l'APPEP à partir des réponses au questionnaire sur le baccalauréat relaient la demande insistante, de la part des professeurs de philosophie, d'une refonte générale de l'épreuve en séries technologiques. Mais, pour nos collègues, cette refonte ne peut être que l'aboutissant, et non le tenant, d'une réflexion plus globale sur les programmes, les attendus, et les difficultés des élèves. D'autre part, une réforme de l'épreuve n'aura d'intérêt que si les conditions d'enseignement dans les séries technologiques répondent aux besoins des élèves et

¹ https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=117635

² <https://urlz.fr/9tG2>

³ <https://bit.ly/2IwNZA2>

leur permettent de progresser durant l'année scolaire. Elle ne peut donc être dissociée du rétablissement du dédoublement dans les séries de la voie technologiques.

Analyse de la nouvelle épreuve

Les candidats des séries STHR auront désormais à traiter, selon leur choix, un sujet de dissertation, un sujet dit « de composition » et une explication de texte assortie de questions plus nombreuses et ressortissant à un schéma différent de celui des sujets des autres séries de la voie technologique. Considérant qu'il est inutile de commenter les sujets zéro, dont la valeur est seulement indicative, constatant, du reste, que des ajustements ont été faits entre les sujets zéro et le sujet de juin 2018, ajustements que nous jugeons positifs, nous nous limiterons à l'analyse de ce dernier. Nous envisagerons, d'abord, le sujet de composition, principale « innovation » de cette réforme, puis l'explication de texte.

I. LE SUJET DE COMPOSITION

L'ambiguïté de la nature de l'exercice

Lors de la réunion à l'initiative de la DGESCO en mars 2017, l'APPEP avait déjà formulé des interrogations sur la nature de cet exercice. Notre intention n'était pas d'entrer dans un débat sur la « préservation » ou la « suppression » de la dissertation, mais de pointer les difficultés très concrètes d'évaluation de l'exercice de composition. Il importe, en effet, d'en préciser la nature afin de savoir ce que le correcteur doit attendre du candidat. S'agit-il d'une dissertation ? D'une « dissertation guidée » ? D'un exercice différent ? La note de service qui définit les modalités de l'épreuve en séries technologiques dispose que « *pour le libellé du sujet, on suivra les indications concernant le sujet de dissertation* ». De fait, la question proposée à la session 2018 du baccalauréat de la série STHR est une question de dissertation « classique » : « *Quel besoin avons-nous de rechercher la vérité ?* » Le candidat avait-il la liberté de traiter ce sujet comme s'il s'agissait d'une dissertation ? Était-il susceptible d'être sanctionné s'il ne répondait pas explicitement aux questions qui suivaient ? Celles-ci ont pour objectif « *d'aider et de guider les candidats dans la rédaction de la composition* ». Mais s'il s'agit, d'une part, de « composer » sur un sujet de dissertation, et si les questions qui suivent ne proposent qu'une « aide », un « guidage », peut-on sanctionner les candidats qui en auront fait un libre usage, par exemple en s'en inspirant pour trouver des idées et concevoir le plan de leur dissertation au brouillon ? Si nous comprenons que des candidats aient besoin, pour construire leur réflexion et rédiger leur devoir, d'une tutelle, peut-on sanctionner ceux qui auront pris le risque de s'en émanciper ?

Un troisième exercice ?

Dans l'hypothèse où le sujet de composition serait un exercice différent de la dissertation, et non une dissertation guidée, l'APPEP tient à rappeler que l'horaire hebdomadaire, en séries technologiques, est de deux heures. Compte tenu de cela, il est irréaliste d'obliger les professeurs de philosophie à préparer leurs élèves à trois exercices différents.

Les professeurs dépossédés des sujets

Dira-t-on que cet exercice aide les professeurs les moins chevronnés à comprendre comment faire une dissertation et, par conséquent, à apprendre aux élèves comment s'y prendre ? Cela revient à placer le professeur dans la position de l'élève à qui il faudrait « montrer comment faire ». Et, s'il faut leur montrer comment faire, comment espérer qu'ils

sauront concevoir, pendant l'année, des sujets de composition pour préparer les élèves à cet exercice ? Cet argument conduit à déposséder les professeurs de leur propre maîtrise.

Le problème de la liberté pédagogique

De deux choses, l'une : ou bien les questions dont le sujet est assorti sont conçues pour guider les candidats dans la méthode à suivre. Mais alors, les questions risquent d'être purement formelles et peu utiles aux candidats ; ou bien ces questions guident les candidats dans leur réflexion. Tel est le parti qui a été pris. Mais comment formuler des questions substantielles sans partir d'un cours, d'une certaine manière d'envisager et de conceptualiser les notions contenues dans le sujet ? Les questions, dans ce cas, ne seront intelligibles qu'à ceux dont le cours recoupe les déterminations qu'elles contiennent ou présupposent. Elles risquent de décontenancer ceux dont le cours aura envisagé les notions à partir d'une autre perspective ou d'autres déterminations conceptuelles. L'exercice expose donc, à terme, au risque de limiter la liberté des professeurs.

La multiplication des difficultés

Nous comprenons les raisons qui peuvent justifier ce nouvel exercice. Le laconisme d'une question de dissertation peut paralyser les élèves ; les copies du baccalauréat sont parfois d'une désespérante brièveté et d'une grande pauvreté ; les élèves ne savent pas toujours comment « trouver » des idées ni les disposer selon un ordre cohérent, qui ne soit pas un plan figé mais épouse le mouvement naturel de la réflexion ; ils ne savent pas toujours mobiliser ce qu'ils ont appris en cours pour préciser les enjeux du sujet et nourrir leur réflexion personnelle. Nous reconnaissons l'intérêt de mobiliser les « repères » ou les couples de « repères » figurant au programme en formulant des questions qui incitent à donner sens au sujet à la lumière de ceux-ci. Reste à savoir si la multiplication des questions aide vraiment les candidats. Pour des élèves qui maîtrisent mal l'expression, multiplier les questions revient à multiplier les difficultés. Sans compter que certaines d'entre elles peuvent égarer les élèves, parce qu'elles exigent une précision conceptuelle qu'il n'est guère réaliste d'attendre d'eux. Ainsi, peut-on demander à des élèves des séries technologiques, qui n'ont pas la notion de désir au programme et qui n'ont que deux heures hebdomadaires de philosophie, d'établir une « *différence de sens entre « besoin » et « désir »* » (question A.1) ? D'autres questions, à l'opposé, peuvent les égarer à cause de leur trop grande généralité. Ainsi en est-il de la question A.2 qui demande « *comment définir la « vérité »* ». La formulation des questions A et B se perd dans la recherche d'un juste milieu entre des énoncés trop précis qui exigent des élèves des réponses déterminées et des questions trop larges qui les laissent libres au point de ne pas les guider du tout.

Le risque de la fragmentation

Le risque est grand qu'à multiplier les questions on fasse perdre de vue celle qui est initialement posée. Le candidat peut en effet fort bien répondre aux questions l'une après l'autre sans pour autant parvenir à les synthétiser pour les mettre au service d'une réflexion globale sur le sujet. Sans compter que certaines questions pourraient constituer en elles-mêmes un sujet de dissertation. Tel est le cas de la question B.2 (« *Recherche-t-on la vérité pour elle-même ou comme moyen en vue d'autre chose ?* ») et de la question B.4 (« *Dans quelle mesure la recherche de la vérité pourrait-elle être nuisible ?* »). Au lieu d'aider les candidats à développer leur réflexion sur une question de dissertation, le sujet de composition en aborde plusieurs. De ce point de vue, on peut douter qu'il apprenne aux élèves qui s'y

préparent pendant l'année à faire une dissertation. On les instruit bien mal en assortissant à une question de dissertation d'autres questions qui sont elles-mêmes des questions de dissertation.

Un problème de cohérence globale

Cette fragmentation pose aussi un problème de cohérence globale. La note de service précise que les questions A et B ont pour but de dégager les enjeux de la question posée en définissant les termes de l'énoncé et d'en rendre compte en mobilisant des distinctions conceptuelles pertinentes. Les questions C et D demandent au candidat de « *formuler les diverses réponses admises, selon lui, par l'intitulé du sujet* » et de développer ensuite la réponse qui lui paraît la plus pertinente. Les candidats comprennent-ils que les questions A et B ont une vertu propédeutique ? On peut en douter. L'intitulé de la question C, en effet, qui ne fait aucune allusion au travail de détermination déjà accompli et demande seulement au candidat de s'appuyer sur des exemples, des références à ses lectures et à son expérience, ne les y enjoint guère. Se pose alors le problème de l'intérêt des questions A et B : en quoi peuvent-elles aider le candidat si elles ne le préparent pas explicitement à envisager différentes réponses possibles ? Se pose du même coup le problème des questions C et D : quel intérêt peuvent-elles avoir si le candidat y répond sans tenir compte du travail de détermination de l'intitulé et des enjeux de la question ? Le candidat n'est-il pas incité à produire des exemples de situations qui montrent que « nous avons besoin des autres pour rechercher la vérité », d'autres qui montrent qu'on peut rechercher la vérité seule, d'autres, enfin, que « cela dépend des cas » ? On voit bien quelles sont les limites sur lesquelles achoppe l'intention, par ailleurs louable, de « guider » le candidat : s'il peut le susciter, le guide ne peut provoquer à coup sûr ce qu'il attend de celui qu'il guide, et encore moins l'effectuer à sa place. Si le candidat ne perçoit pas le lien entre les questions, s'il ne les saisit pas dans leur cohérence globale, non seulement celles-ci ne lui sont d'aucune aide mais elles risquent de l'égarer.

Le problème de l'articulation entre la question C et la question D

Les attendus de la question C et de la question D ne sont pas clairs : le candidat doit-il, en réponse à la question C, envisager les différentes réponses possibles à la question initiale, y compris celle qu'il juge la plus pertinente ? La question D serait, alors, redondante. Doit-il plutôt se limiter, en réponse à la question C, aux réponses qui lui paraissent les moins solides ? Mais cette question ne demande pas au candidat de mettre en évidence les limites des réponses qu'il donne. Formulée ainsi, la question C incite donc le candidat à un travail purement rhétorique consistant à présenter des « réponses possibles » sans faire l'effort de les hiérarchiser. Elle ne demande pas d'évaluer le poids et la consistance des arguments dont ces réponses se soutiennent ni des présupposés auxquels elles renvoient. On voit mal, par conséquent, comment le candidat pourrait, en réponse à la question D, proposer une réponse autre qu'arbitraire : la position qu'il choisit de privilégier ne peut être rationnellement fondée que s'il a préalablement montré les limites des autres réponses possibles.

Conclusions

Elle souhaite que liberté soit laissée au candidat de composer sa dissertation en répondant explicitement aux questions ou pas.

II. L'EXPLICATION DE TEXTE

Des questions précises mais difficiles

Nous remarquons que, dans le sujet de juin 2018, les questions A renvoient systématiquement et explicitement au texte et à ses « points saillants » pour reprendre la formule de la note de service n°2017-101 du 4-7-2017. Elles ne se contentent pas de demander d'expliquer une citation, mais mentionnent une expression ou un mot précis, chacun renvoyé à son contexte et assorti de questions visant à aider l'explicitation et la mise en relation avec la réalité dénotée. Ces questions sont cependant susceptibles d'égarer les élèves car certaines mobilisent des concepts qu'ils ne sont pas capables de définir précisément puisqu'il ne s'agit ni de notions du programme ni de repères. Est-il si certain que les élèves sachent définir un « contrat » ou encore « l'état de droit » ? Les élèves les plus en difficultés peuvent-ils s'appuyer sur les connaissances acquises pendant l'année si les questions ne font pas explicitement référence aux repères ou aux notions du programme ? En effet, quoique le texte se rapporte à plusieurs notions comme « les échanges » ou « la loi et la justice », ces termes n'apparaissent ni dans le texte, hormis dans l'expression « prix juste », ni dans les questions. Lorsque les notions sont implicites, ne faudrait-il pas que les questions les fassent apparaître pour faciliter l'analyse par les élèves des énoncés du texte ?

Un ordre plus cohérent

L'ordre des questions, inverse des autres séries technologiques, invite le candidat à dégager la thèse du texte et les étapes de son argumentation après l'avoir étudié précisément avec les questions A. Cette inversion, qui suit l'ordre de l'analyse plutôt que celui de l'exposition, est bénéfique car une telle étude préalable peut faciliter la compréhension du texte et permettre ainsi au candidat d'en dégager plus aisément la thèse et l'organisation en question B.

Quel est l'enjeu des questions B ?

Cependant le dédoublement de la question B est déroutant. Il est en effet demandé à l'élève d'expliquer une citation du texte, alors que ce sont les questions A qui sont supposées remplir cette fonction d'explication. Par ailleurs, contrairement à ce qui est prévu dans la note de service, le candidat n'est pas invité « à cerner, au moyen des réponses précédentes, la question à laquelle le texte apporte un élément de réponse ». Est-il alors certain que tous les élèves comprennent que cette citation a pour fonction de les amener à identifier la question à laquelle répond le texte, conformément à ce que demande la note de service ? Cela paraît d'autant plus difficile que la question B1 n'est pas articulée avec la question B2. Il est certes judicieux d'inciter le candidat à se demander à quelle question répond le texte pour ensuite mieux saisir la réponse apportée par l'auteur, mais on voit mal comment il pourrait comprendre cet objectif puisqu'il n'est pas formulé.

La trop grande difficulté des questions C

Il en va de même des questions C. Leur dédoublement et leur articulation peuvent déconcerter le candidat. Comme cela a été évoqué précédemment, multiplier les questions revient à multiplier les difficultés. La question C1 du sujet de juin 2018 demande d'opérer entre les notions des liens qui ne sont pas ceux du programme : il lui faut séparer la loi et la justice pour lier la justice avec les échanges, notion que le programme incite à étudier en lien avec la culture. Une telle gymnastique intellectuelle est-elle à même d'aider les élèves les plus faibles ?

Ainsi, si l'on peut, à la limite, considérer que le texte choisi est de « compréhension aisée », comme le requiert la note de service, il ne s'agit nullement d'un texte « simple », comme le demandait la note de service de 2006, mais d'un texte complexe, qui comporte plusieurs thèses pouvant être comprises comme « l'idée principale ». Quant à la question C2, sa formulation interrogeant « les conditions d'émergence d'un marché équitable » semble davantage relever du champ économique que philosophique et suppose des connaissances en économie que l'on ne peut attendre des élèves de la série STHR, ni des autres séries technologiques d'ailleurs. Si la question C a pour finalité d'amener le candidat à discuter la thèse du texte, il serait plus judicieux de procéder comme on le fait actuellement dans les autres séries technologiques, à savoir formuler la thèse de manière interrogative. Cette manière de faire a, de plus, le mérite d'aider le candidat à comprendre l'idée principale.

Conclusions

L'APPEP estime que le texte choisi ne doit pas seulement être un texte « de compréhension aisée » comme le stipule la note de service de 2017, mais aussi un texte simple, comme requis dans celle de 2006, à savoir un texte dont l'idée principale peut s'identifier clairement.

Elle estime que les questions d'explication devraient s'appuyer de manière plus claire et explicite sur les notions ou repères en jeu dans le texte afin d'en faciliter l'analyse par les élèves.

Elle demande que les questions B et C ne soient pas plus dédoublées et que leur objectif soit plus clairement formulé, en conservant uniquement la question B2 et en invitant le candidat, en C, à discuter l'idée principale par une question qui la formule explicitement.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Les *Recommandations* publiées en décembre dernier par le groupe philosophie de l'IGEN apportent des précisions à propos l'enjeu des questions portant sur le sujet de composition et de l'explication de texte. Si ces précisions étaient nécessaires, elles ne lèvent pas toutes les ambiguïtés. Elles ne répondent pas, en particulier, à nos interrogations sur le sujet de composition. Il est exigé des candidats qu'ils répondent à toutes les questions et qu'ils y répondent dans l'ordre. Cette exigence n'est pas formulée à propos des questions portant sur le texte. Le groupe philosophie de l'IGEN a donc introduit un nouvel exercice sans tenir compte de l'horaire hebdomadaire dévolu à la philosophie dans ces séries. Surtout, notre demande de laisser au candidat la liberté de traiter le sujet de composition comme un sujet de dissertation a été ignorée. Comment éviter, à terme, l'imposition d'un barème ? Comment les professeurs pourront-ils évaluer des copies qui se sont affranchies de certaines questions ? Devront-ils sanctionner les candidats qui auront rédigé une bonne dissertation sur le sujet de composition sans tenir compte des questions ? Alors que les professeurs de philosophie demandent avec insistance qu'une réflexion collégiale soit engagée sur l'épreuve de philosophie dans les séries de la voie technologique, il est regrettable que cette réforme ait été mise en place sans qu'ils soient consultés. Cela revient non seulement à mépriser l'expérience et la parole des professeurs de philosophie, mais aussi les élèves de ces séries, qui méritent mieux que des expérimentations hasardeuses.