



Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public

Rapport de l'enquête sur l'enseignement de la philosophie au cours de l'année scolaire
2023-2024 et sur la session 2024 du baccalauréat

Table des matières

Préambule	3
Questionnaire et données chiffrées	5
Fonctions et effectifs :	5
L'enseignement en filière technologique	5
L'enseignement de la spécialité HLP	6
L'organisation de devoirs dans les conditions de l'examen	6
L'enseignement de l'EMC	6
L'enseignement en CPGE	7
La filière générale au bac 2024	7
La filière technologique au bac 2024	8
La spécialité HLP au bac 2024	8
Le grand oral au bac 2024	9
Délibérations	9
Fraude	10
Perspectives d'ensemble	10
Synthèse qualitative	11
I. L'enseignement de la philosophie en 2023-2024	11
1. L'enseignement dans la voie technologique	11
2. L'enseignement de la spécialité « humanités, littérature et philosophie »	14
3. L'organisation de devoirs dans les conditions de l'examen	16
4. L'enseignement moral et civique	19
5. L'enseignement en CPGE	20
II. La session 2024 du baccalauréat	22
1. La filière générale au baccalauréat 2024	22
2. La filière technologique au baccalauréat 2024	24
3. La spécialité « humanités, littérature et philosophie » au baccalauréat 2024	25
4. Le grand oral au baccalauréat 2024	28
5. Délibérations	28
6. Fraude	29
III. Perspectives d'ensemble	31
1. Comment renforcer la place de la philosophie dans le système scolaire	31
2. La philosophie au lycée professionnel	32
3. Le grand oral	34
4. Préjugés et manquements aux principes de la République	35
5. L'avenir du baccalauréat	36

Préambule

Chaque année, dès que les opérations du baccalauréat sont closes, l'Appép adresse un questionnaire à l'ensemble des professeurs de philosophie de l'enseignement secondaire. Celui de cette année a été étendu aux professeurs de classes préparatoires aux grandes écoles. Il est resté ouvert du 15 juillet au 20 octobre 2024. L'association s'est efforcée de le diffuser le plus largement possible. Elle a mobilisé pour cela ses propres adhérents. Elle a recouru aux réseaux sociaux. Elle s'est adressée à un très grand nombre de chefs d'établissement, les priant de transmettre le questionnaire aux collègues.

Les questions sont sensiblement les mêmes que celles des années précédentes. Elles vont dans trois directions principales. Elles portent en premier lieu sur les conditions d'enseignement de la philosophie au cours de l'année écoulée, en second lieu sur les épreuves de philosophie et les opérations de correction du baccalauréat, en troisième lieu sur des perspectives d'ensemble. Chaque question ou presque donne l'occasion de compléter sa réponse par un commentaire.

L'enquête ne pouvait tout aborder. Les questions ciblent de préférence des thèmes connus pour l'importance de leurs enjeux. C'est pourquoi, par exemple, aucune question n'a été posée sur l'enseignement en filière générale. On s'est concentré sur l'enseignement en filière technologique et en spécialité « humanités, littérature et philosophie ». Le questionnaire a été en revanche étoffé pour ce qui concerne les « perspectives d'ensemble ». Les collègues ont été invités à exposer leur jugement sur l'avenir du baccalauréat, comme les années précédentes. Ils ont également été interrogés sur les moyens de renforcer la place de la philosophie dans le système scolaire, sur le grand oral et sur l'éventualité d'un enseignement stable de la philosophie au lycée professionnel. Il leur a été également demandé de rendre compte de situations difficiles où les auraient placés des préjugés d'élèves ou des propos contraires aux principes de la République.

Autre facteur d'allègement : tous les répondants ne se sont pas vu poser toutes les questions ; l'outil utilisé permettait de faire en sorte que ne leur soient posées que les questions qui les concernaient en vertu du cadre d'enseignement qu'ils déclaraient au départ. C'est ainsi par exemple que les professeurs ayant déclaré n'enseigner qu'en CPGE n'ont pas eu à répondre aux questions relatives au baccalauréat. En revanche, la question sur l'avenir du baccalauréat et la question sur les intérêts et défaillances du grand oral ont été posées à tous.

515 professeurs ont répondu à tout ou partie des questions qui pouvaient leur être posées. L'exigence de crédibilité nous conduit toutefois à ne retenir que les réponses des 314 professeurs qui ont répondu entièrement, ce qui impliquait qu'ils précisent leur nom, leur établissement et leur académie, données qui demeurent bien sûr confidentielles. 92 % d'entre eux enseignaient dans le secondaire uniquement ; 4 % en CPGE uniquement ; 4 % à cheval sur le secondaire et les CPGE. 94 % des professeurs enseignant dans le secondaire ont été mobilisés pour le baccalauréat.

Comme les années précédentes, la première partie du rapport présente le questionnaire ainsi que les données chiffrées. La seconde partie propose une synthèse qualitative des réponses. Elle met en regard les chiffres et les commentaires qui les éclairent. Elle dégage les leçons qui semblent pouvoir être tirées. Elle rappelle

les demandes et propositions de l'Appép. Toutes les phrases en italiques et entre guillemets sont des citations textuelles.

L'association remercie chaleureusement les collègues pour le temps qu'ils ont consacré à ce questionnaire, pour les éclairages qu'ils donnent, pour les diagnostics qu'ils élaborent et pour les propositions souvent très argumentées qu'ils formulent. Nous les remercions également pour leurs témoignages de reconnaissance.

Nous aimerions que le nombre de réponses soit plus élevé. Il n'en demeure pas moins qu'il n'a rien de négligeable. L'enquête annuelle de l'Appép reste une ressource irremplaçable. Elle n'a pas d'équivalent pour la connaissance des préoccupations, des attentes réelles et des propositions expertes des professeurs de philosophie. Souhaitons que ce rapport soit consulté par l'institution, et en particulier par l'administration centrale qui tout en se disant à l'écoute des professeurs, s'obstine bien souvent dans des politiques qui prouvent plutôt sa surdité à leur parole.

Questionnaire et données chiffrées

Note : En ce qui concerne les questions ne débouchant pas sur des résultats chiffrés, nous nous contentons ci-après de les mentionner. Pour avoir connaissance des réponses auxquelles elles ont donné lieu, on se reportera à la synthèse qualitative qui constitue la seconde partie de ce rapport, et la plus substantielle.

Nombre total de réponses : 515

Nombre de questionnaires complets : 314

Fonctions et effectifs :

En 2023-2024, vous avez enseigné...

- Dans le secondaire uniquement : 92 %
- En CPGE uniquement : 4 %
- Dans le secondaire et en CPGE : 4 %

Note : Les trois questions suivantes n'ont pas été posées aux collègues ayant déclaré enseigner en CPGE uniquement.

Avez-vous participé à la session 2024 du baccalauréat ?

- Oui : 94 %
- Non : 7 %

Combien de classes avez-vous eues cette année (classes d'EMC comprises) ?

- Moyenne : 4,9 (Moyenne 2023 : 4,9)

Combien d'élèves avez-vous eus cette année ?

- Moyenne : 136 (Moyenne 2023 : 135)

L'enseignement en filière technologique

Note : Les questions sur l'enseignement en terminale, en spécialité HLP et en EMC n'ont pas été posées aux collègues ayant déclaré enseigner en CPGE uniquement.

Avez-vous enseigné dans la voie technologique ?

- Oui : 63 %
- Non : 37 %

La deuxième heure a-t-elle été dédoublée ?

- Oui : 29 %
- Non : 71 %

Avez-vous bénéficié d'effectifs réduits ?

- Oui : 33 %
- Non : 67 %

Quelle appréciation portez-vous sur votre expérience d'enseignement, cette année, dans la voie technologique ?

- Très positive : 8 %
- Plutôt positive : 52 %
- Plutôt négative : 33 %
- Très négative : 7 %

L'enseignement de la spécialité HLP

Avez-vous enseigné la spécialité HLP ?

- Oui : 69 %
- Non : 31 %

Si vous avez enseigné la spécialité HLP, son programme (entrées, attendus, exigences, notamment de concertation, etc.) vous satisfait-il ?

- Oui : 45 %
- Non : 55 %

Quel jugement portez-vous sur les exercices d'essai et d'interprétation philosophiques ?

Le format de l'épreuve (*ou bien* un essai philosophique et une interprétation littéraire, *ou bien* un essai littéraire et une interprétation philosophique, le tout en 4 h) vous convient-il ?

- Oui, pleinement : 15 %
- C'est un pis-aller : 45 %
- Non : 40 %

Si ce n'était pas votre cas cette année, souhaiteriez-vous enseigner la spécialité HLP ?

- Oui : 37 %
- Non : 31 %
- Sans avis sur la question : 32 %

L'organisation de devoirs dans les conditions de l'examen

En filière générale, vous a-t-il été possible d'organiser des devoirs en situation d'examen ?

- Oui, et cela m'a été facile : 43 %
- Oui, mais cela m'a été difficile : 47 %
- Non, cela ne m'a pas été possible ou cela était trop difficile à organiser : 10 %

Combien de devoirs en situation d'examen avez-vous pu organiser, en moyenne, en filière générale ?

- Moyenne : 2,1

En filière technologique, vous a-t-il été possible d'organiser des devoirs en situation d'examen ?

- Oui, et cela m'a été facile : 43 %
- Oui, mais cela m'a été difficile : 44 %
- Non, cela ne m'a pas été possible ou cela était trop difficile à organiser : 13 %

Combien de devoirs en situation d'examen avez-vous pu organiser, en moyenne, en filière technologique ?

- Moyenne : 1,8

En spécialité HLP, vous a-t-il été possible d'organiser des devoirs en situation d'examen ?

- Oui, et cela m'a été facile : 59 %
- Oui, mais cela m'a été difficile : 24 %
- Non, cela ne m'a pas été possible ou cela était trop difficile à organiser : 17 %

Combien de devoirs en situation d'examen avez-vous pu organiser, en moyenne, en spécialité HLP ?

- Moyenne : 2,6

L'enseignement de l'EMC

Votre chef d'établissement attribue-t-il sans difficultés l'EMC aux professeurs de philosophie qui en font la demande ?

- Oui : 25 %
- Non : 35 %
- Je l'ignore : 40 %

Étiez-vous en charge de l'EMC cette année ?

- Oui : 25 %
- Non : 75 %

Si oui, êtes-vous satisfait d'avoir été chargé de cet enseignement ?

- Je l'avais souhaité et j'en suis satisfait : 49 %
- Je ne l'avais pas souhaité, mais j'en suis satisfait : 25 %
- Je l'avais souhaité, mais n'en suis pas satisfait : 15 %
- Je ne l'avais pas souhaité et je n'en suis pas satisfait : 11 %

Quels éclairages spécifiques pensez-vous avoir apportés, en tant que professeur de philosophie ?

Si non, auriez-vous souhaité enseigner en EMC ?

- Oui : 25 %
- Non : 44 %
- Sans avis sur la question : 32 %

L'enseignement en CPGE

NB : Ces questions ont été posées aux seuls professeurs ayant déclaré enseigner en CPGE.

Vous avez enseigné...

- En prépa littéraire : 6 réponses
- En prépa économique et commerciale : 13 réponses
- En prépa scientifique : 7 réponses

Estimez-vous avoir pu mener votre mission dans des conditions satisfaisantes en prépa littéraire ?

- Oui, pleinement satisfaisantes : 5 réponses
- Pas entièrement satisfaisantes : 1 réponse
- Non, globalement insatisfaisantes : 0 réponse

Estimez-vous avoir pu mener votre mission dans des conditions satisfaisantes en prépa scientifique ?

- Oui, pleinement satisfaisantes : 3 réponses
- Pas entièrement satisfaisantes : 4 réponses
- Non, globalement insatisfaisantes : 0 réponse

Estimez-vous avoir pu mener votre mission dans des conditions satisfaisantes en prépa économique et commerciale ?

- Oui, pleinement satisfaisantes : 11 réponses
- Pas entièrement satisfaisantes : 2 réponses
- Non, globalement insatisfaisantes : 0 réponse

Les épreuves de concours vous semblent-elles avoir été conformes aux programmes et aux attendus ?

- Oui, tout à fait conformes : 16 réponses
- Oui, globalement, mais pas entièrement : 6 réponses
- Pas assez conformes : 0 réponse

Comment envisagez-vous l'avenir des CPGE ?

La filière générale au bac 2024

Note : Les questions relatives au baccalauréat n'ont pas été posées aux professeurs ayant déclaré enseigner en CPGE uniquement.

Avez-vous corrigé le baccalauréat en filière générale ?

- Oui : 73 %
- Non : 27 %

En filière générale, combien de copies vous ont-elles été attribuées ?

- Moyenne : 126

Merci de préciser, si vous l'avez calculé ou si vous avez la possibilité de le calculer, le nombre de copies que vous avez eues à corriger par jour ouvrable en filière générale.

- Moyenne : 14

Avez-vous jugé satisfaisants les sujets de la filière générale ?

- Oui : 88 %
- Non : 12 %

Les réunions d'entente et d'harmonisation ont-elles été utiles à votre correction en filière générale ?

- Utiles : 52 %
- Peu utiles : 35 %
- Inutiles : 13 %

Avez-vous été convoqué pour faire passer l'oral de rattrapage en filière générale ?

- Oui : 39 %
- Non : 61 %

Cette session d'oral de rattrapage en filière générale s'est-elle déroulée de manière satisfaisante ?

- Oui : 77 %
- Non : 23 %

La filière technologique au bac 2024

Avez-vous corrigé le baccalauréat en filière technologique ?

- Oui : 18 %
- Non : 82 %

En filière technologique, combien de copies vous ont-elles été attribuées ?

- Moyenne : 126

Merci de préciser, si vous l'avez calculé ou si vous avez la possibilité de le calculer, le nombre de copies que vous avez eues à corriger par jour ouvrable en filière technologique.

- Moyenne : 14

Avez-vous jugé satisfaisants les sujets de la filière technologique ?

- Oui : 72 %
- Non : 28 %

Les réunions d'entente et d'harmonisation ont-elles été utiles à votre correction en filière technologique ?

- Utiles : 65 %
- Peu utiles : 31 %
- Inutiles : 4 %

Avez-vous été convoqué pour faire passer l'oral de rattrapage en filière technologique ?

- Oui : 48 %
- Non : 52 %

Cette session d'oral de rattrapage en filière technologique s'est-elle déroulée de manière satisfaisante ?

- Oui : 83 %
- Non : 17 %

La spécialité HLP au bac 2024

Avez-vous corrigé le baccalauréat en spécialité HLP ?

- Oui : 15 %
- Non : 85 %

En spécialité HLP, combien de copies vous ont-elles été attribuées ?

- Moyenne : 67

Merci de préciser, si vous l'avez calculé ou si vous avez la possibilité de le calculer, le nombre de copies que vous avez eues à corriger par jour ouvrable en spécialité HLP.

- Moyenne : 13

Les sujets d'HLP des jours 1 et 2 vous ont-ils semblé de difficulté égale ?

- Oui : 5 %
- Non, le sujet du jour 1 était plus difficile : 7 %
- Non, le sujet du jour 2 était plus difficile : 88 %

La réunion d'entente a-t-elle été utile à votre correction en spécialité HLP ?

- Oui : 68 %
- Non : 32 %

Vous a-t-il été demandé d'harmoniser vos notes avec le correcteur de lettres ?

- Oui : 45 %
- Non : 55 %

Vous a-t-il été demandé de bonifier les notes que vous aviez attribuées en spécialité HLP ?

- Oui : 20 %
- Non : 80 %

Avez-vous participé à une réunion d'harmonisation pour la spécialité HLP ?

- Oui : 71 %
- Non : 29 %

Avez-vous été convoqué pour faire passer l'oral de rattrapage pour la spécialité HLP ?

- Oui : 37 %
- Non : 63 %

Cette session d'oral de rattrapage en spécialité HLP s'est-elle déroulée de manière satisfaisante ?

- Oui : 88 %
- Non : 12 %

Le grand oral au bac 2024

Avez-vous été convoqué pour siéger à un jury de grand oral ?

- Oui : 11 %
- Non : 89 %

Sur combien de jours avez-vous été convoqué à siéger pour le grand oral ?

- Moyenne : 2,3

Ayant été convoqué au grand oral, avez-vous eu moins de copies à corriger ?

- Oui : 43 %
- Non : 57 %

Au grand oral, avez-vous dû interroger des candidats dont le sujet portait sur une spécialité autre qu'HLP ?

- Oui : 24 %
- Non : 76 %

Délibérations

Avez-vous été convoqué à un jury de délibérations ?

- Oui : 45 %
- Non : 55 %

Si oui, avez-vous jugé satisfaisant le déroulement de ces délibérations ?

- Oui : 62 %
- Non : 38 %

Fraude

Avez-vous été confronté à des cas de présomption sérieuse de fraude au cours de votre correction des copies de baccalauréat ?

- Oui : 4 %
- Non : 96 %

Perspectives d'ensemble

Quelles évolutions vous semblent utiles ou nécessaires pour renforcer la place de la philosophie dans le système scolaire ?

Êtes-vous favorable à l'introduction d'un enseignement stable de philosophie au lycée professionnel ?

- Oui : 60 %
- Non : 40 %

Quel jugement portez-vous sur l'épreuve de grand oral ?

Si vous avez siégé dans un jury de grand oral cette année, cela a-t-il infléchi votre regard sur cette épreuve ?

- Oui, favorablement : 27 %
- Oui, défavorablement : 20 %
- Non : 53 %

Au cours de l'année écoulée, avez-vous été confronté, en classe, à des situations difficiles en raison de préjugés des élèves ou de propos contraires aux principes de la République ?

Comment envisagez-vous l'avenir du baccalauréat ?

Synthèse qualitative

I. L'enseignement de la philosophie en 2023-2024

1. L'enseignement dans la voie technologique

Une filière qui semble dépourvue de ligne directrice quant à la gestion des temps scolaires

61 % des professeurs (63 % hors enseignants CPGE) de philosophie ayant répondu au questionnaire ont eu l'expérience d'une classe technologique. 29 % des collègues de ce groupe ont bénéficié du dédoublement de la deuxième heure, et 31 % ont bénéficié d'effectifs réduits. Ces résultats bruts sont en réalité beaucoup moins favorables qu'il n'y paraît.

Les réponses permettent de mesurer combien la voie technologique est devenue une variable d'ajustement comptable horaire, objet de montages et de rafistolages les plus divers, destinés à combler le resserrement des moyens : dédoublements des deux heures, de la deuxième heure, d'une heure une semaine sur deux, dédoublement pour une classe choisie aléatoirement au détriment des autres.

Quand des groupes à effectifs annuels réduits sont mentionnés, c'est souvent en raison d'un faible effectif, et donc par pure nécessité. Il faut souligner que quelques établissements à contre-courant ont décidé d'investir pédagogiquement cette mesure, qui est d'ailleurs préférée au dédoublement par certains collègues.

Ces effectifs « réduits » tournent alors entre 25 et 30 élèves. Ces lycées nagent à contre-courant. En effet, une majorité relative des directions locales n'accorde aucune facilité particulière, arguant du faible coefficient de la philosophie et du caractère abstrait de la discipline, enkystés dans une indifférence coupable aux conditions d'enseignement. *« Comme les classes sont bondées, et qu'ils n'ont pas l'autonomie nécessaire pour y survivre correctement, les élèves se retrouvent très vite en difficulté et sans ressources ; et comme le coefficient du bac est faible, ils développent inévitablement des stratégies d'évitement »*, analyse ainsi un collègue.

Ces effectifs, déjà considérables en terminale générale, sont tout simplement aberrants en terminale technologique, avec de graves conséquences sur la motivation et le bien-être des enseignants comme des élèves. *A contrario* l'effet positif des réductions d'effectif est immédiat. *« Avec un petit groupe, les cours ont pu être de vrais cours, la préparation aux exercices du bac a pu se faire dans des conditions optimales, lit-on par exemple. Bien entendu, les élèves étaient parfois bavards, mais il n'y avait pas de difficultés à les faire suivre et à leur enseigner. »*

Des filières diverses

L'enseignement en classe technologique recouvre différentes filières qui sont perçues de manière inégale, mais ce diagnostic tend à se réduire, hélas, dans le mauvais sens. Il n'existe plus de filières « sauvegardées » des aléas d'une orientation perçue par nombre d'élèves comme une matérialisation de leur échec à suivre un enseignement général, ce qui suscite méfiance et découragement.

Les classes orientées vers les carrières sociales, médicales ou vers les sciences de la vie (STL, ST2S) semblent encore ponctuellement présenter de meilleures conditions d'enseignement et recruter des élèves plus motivés. *« Des élèves impliqués (série STSS) et un programme pas trop lourd en termes de notions permettent de prendre le temps, de différencier les approches »*, dit une collègue.

L'attitude des élèves de STI2D varie fortement en fonction des contextes locaux. On peut noter que dans certaines de ces classes, il existe une volonté de présenter un dossier

afin d'être recruté dans des métiers exigeants. Mais il existe aussi un biais de genre qui peut rendre cette filière très masculinisée difficile à réguler : *« ce fut une classe assez pénible, hasard de la constitution de la classe, certes ; mais cela s'explique également par le nombre conséquent d'élèves et le peu de mixité de genre »*. Plus de mixité améliorerait l'ambiance et favoriserait l'accès des femmes aux professions scientifiques et techniques.

La filière STMG demeure perçue comme la section la plus difficile, réceptacle d'élèves en délicatesse avec le cadre scolaire du lycée général et ne pouvant plus intégrer la filière professionnelle. Il semble que l'ambiance globale se soit durcie. Nous avons recueilli avec inquiétude plusieurs cas de menaces physiques et psychologiques ignorées des directions locales : *« j'ai été menacée et la proviseure n'a rien fait »*, confie ainsi une collègue. *« J'ai été confronté à une classe très difficile. Face à la violence des élèves, la vie scolaire a été réticente à sanctionner et aucun élève n'a eu de conseil de discipline »*, confirme un autre. Ces scénarios trop connus et parfois dramatiques d'enseignants laissés à eux-mêmes, voire stigmatisés, face à des classes ingérables, constituent un biais de l'institution qui demeure dans le déni.

La pratique de l'enseignement

Beaucoup de collègues perçoivent cet enseignement comme un défi à relever, voire comme une gageure. L'enseignement dans la voie technologique semble assez bien résumé par cette description : *« élèves peu investis dans la grande majorité ; faibles capacités d'apprentissage ; quelques élèves de bonne volonté »*. Les collègues se sentent en réalité démunis devant le faible niveau d'élèves qui parviennent en terminale avec des lacunes majeures et incompréhensibles. Ils ne peuvent que constater les dégâts sans pouvoir agir en raison d'un programme décalé et d'un faible temps de présence. *« Quand bien même les élèves sont sympathiques et volontaires, leurs lacunes en logique et langue française sont telles qu'il est illusoire de parvenir à les faire vraiment penser... »* *« Difficulté à intéresser les élèves, à les mettre au travail, à les préparer en vue d'épreuves dont les exigences sont bien trop élevées au regard de leurs capacités d'abstraction, de raisonnement et de rédaction. »*

Les collègues, admettent bien volontiers les qualités humaines des élèves et apprécient certains aspects plus spontanés de cet enseignement. Ainsi on retrouve des appréciations positives sur la curiosité (*« classe qui avait besoin d'être canalisée, mais élèves globalement curieux, qui pour beaucoup apprenaient le cours, participaient bien... »*), et la capacité orale (*« les élèves sont remuants, mais intéressés, vifs et pertinents à l'oral ; cet enseignement est positif parce que j'enseigne en groupes à effectif réduit »*).

Un enseignement soumis à des injonctions contradictoires

De nombreuses réponses décrivent la nécessité d'innover pédagogiquement et d'adapter à la fois le programme et la nature des épreuves, sans que se dégage un consensus sur la nature des réformes à mettre en œuvre. La distorsion structurelle entre le faible coefficient de la discipline et le degré d'exigence qu'elle implique est néanmoins soulignée de manière répétée. *« Une épreuve trop difficile, un coefficient très faible et un horaire inadapté à cette difficulté ne facilitent pas les choses quand il s'agit de motiver des élèves »*, résume efficacement un collègue.

La logique de marché et de concurrence entre disciplines renforcée par la réforme du lycée a instauré un lycéen-consommateur qui proportionne ses efforts aux coefficients des disciplines, démarche à laquelle les parents adhèrent de manière pragmatique. *« Trop peu de temps pour le programme, coefficient insignifiant, épreuve hors-sol pour ce public... »* *« Mais la plupart, malgré un certain intérêt, ne voient aucune raison de travailler cette discipline, le coefficient étant dérisoire. Et beaucoup sont encouragés dans ce jugement par leurs parents... La réforme a placé les élèves en position d'arbitres par rapport à l'importance devant être ou non accordée à chaque discipline. Encouragés évidemment dans leur jugement par le poids des coefficients. »*

Il devient donc mission impossible de faire exister la philosophie si ce n'est par le biais d'un effet d'entraînement qui nécessite paradoxalement de s'affranchir des exigences du programme et de l'objectif de l'examen terminal. *« Je me détache de l'objectif bac, au vu des résultats et du faible poids du coefficient de philosophie. Du coup, j'ai une plus grande liberté pour "philosopher" avec les élèves, bien entendu davantage à l'oral : travailler sur les problèmes liés aux notions du programme, travail d'élaboration par les élèves de concepts, et de temps en temps pratique de la maïeutique (par exemple à travers le dilemme du tramway). Hélas la dissertation est la grande perdante face à ces pratiques »*, témoigne ce collègue soumis à une injonction contradictoire qu'il résout de manière pragmatique par un pas de côté salutaire. Ce témoignage souligne la place problématique des exercices emblématiques de notre discipline devenus, auxquels nous restons attachés, mais qui sont, selon un grand nombre de professeurs, hors de portée d'un public en difficulté. Cela explique un déficit de consensus sur les solutions possibles évoquées par les collègues, voire une forme de résignation devant l'ampleur des difficultés.

Quelle réforme des méthodes et exercices ?

On peut souligner un point de convergence sur la durée des épreuves. Quiconque a enseigné dans ces classes a fait l'expérience des départs massifs au bout de deux heures de bac blanc ou d'examen terminal. La durée des épreuves est assez unanimement jugée peu en phase avec l'évolution du public, si ce n'est franchement irréaliste.

On remarquera cependant que bien peu de commentaires élaborent une réflexion sur la nature des exercices. Il semble en effet que les lacunes soient trop grandes pour que la modification de la nature des exercices soit le seul remède et, cette année, les collègues n'ont pas été prodigues en propositions. L'un d'entre eux plaide certes pour le maintien inconditionnel de la dissertation perçue comme dernier bastion d'une pensée logique et ordonnée. Beaucoup battent en retraite tentant de trouver des exercices concrets appuyés sur les cahiers d'exercices. Tous soulignent l'importance d'un fort engagement pédagogique et d'une préparation rigoureuse des séquences de cours avec de nombreux changements de registres pour ne pas lasser.

On peut souligner, pour terminer, le dévouement des collègues, qui reconnaissent, malgré les difficultés immenses auxquelles ils sont confrontés, que cet enseignement demeure une expérience davantage positive que négative à 60 % (des collègues ayant déclaré enseigner en filière technologique) tandis que 40 % pensent le contraire. (Appréciation très positive : 8 % ; appréciation plutôt positive : 52 % ; appréciation plutôt négative : 33 % ; appréciation très négative : 7 %.) Ce résultat tend à prouver qu'en dépit des dysfonctionnements structurels et de l'indifférence grandissante qui les entoure, nos collègues demeurent le pilier central de l'institution scolaire. Le pire n'étant pas toujours sûr, un collègue raconte ainsi que les choses peuvent s'améliorer avec de la volonté institutionnelle grâce à deux orientations que sont la réduction des effectifs scolaires et le soutien de la direction aux enseignants dans leur volonté de poser un cadre contenant : *« Grâce à la politique de l'établissement de revalorisation de cette filière, les choses se sont nettement améliorées. Ce n'était pas le cas il y a 2 ans : classes surchargées à 35, élèves très agités voire intenables, niveau scolaire insuffisant et conditions de travail déplorables. »*

L'Appep demande :

- une systématisation du dédoublement de la deuxième heure en terminale technologique ;
- une élévation du coefficient de 4 à 10, à égalité avec les lettres.

2. L'enseignement de la spécialité « humanités, littérature et philosophie »

30 % des collègues du secondaire ayant répondu à l'enquête annuelle n'enseignaient pas la spécialité HLP, qui continue à susciter un enthousiasme très modéré. Certains professeurs font en sorte de ne jamais l'enseigner. D'autres préfèrent ne pas l'enseigner en terminale tant que les attendus ne sont pas clarifiés ou tant que l'épreuve n'est pas améliorée. Certains collègues se disent privés de la possibilité d'enseigner HLP du fait que leur établissement ne propose pas ou plus cette spécialité.

Ceux qui ont enseigné HLP cette année en première, en terminale ou aux deux niveaux ont travaillé avec des effectifs variant du petit groupe de 20 élèves au groupe pléthorique de 36. Un collègue fait état de pressions exercées par la direction sur les élèves de première afin de ne pas dépasser 36 élèves et d'éviter d'ouvrir un nouveau groupe.

Un programme inégalement apprécié

Parmi les 45 % de collègues qui se disent satisfaits du programme de HLP, seuls deux, dont l'une se présente comme formatrice HLP, font état d'une satisfaction pleine et entière : un enseignement « *absolument passionnant* », « *très riche et intelligent dans sa progression* ». Tous les autres commentaires nuancent significativement ladite satisfaction.

De manière générale, le programme est jugé « *trop large* », « *trop vaste* », « *redondant avec le tronc commun* », « *sans logique rigoureuse* », « *intéressant, mais infaisable dans le volume horaire alloué* », ou encore « *trop ambitieux* » par rapport au niveau effectif de la majorité des élèves qui choisissent de conserver la spécialité en terminale.

Sa nature philosophique est discutée : « *un programme d'emblée plus thématique/culturel que philosophique* », « *trop historisant* », « *mi-historique, mi-littéraire, difficile à appréhender philosophiquement* ».

Si l'on précise la focale, on apercevra des différences de valorisation. En première, est appréciée la thématique « Les représentations du monde » qui ne reçoit aucune critique négative. En revanche, la thématique « Les pouvoirs de la parole » est souvent critiquée : « *trop technique pour initier à la philosophie celles et ceux qui ne l'ont jamais rencontrée* », « *trop littéraire* », elle est aussi accompagnée d'un ancrage historique qui en limite l'intérêt. De nombreux collègues jugent inutile de devoir lui consacrer tout un semestre.

En terminale, sont critiquées les thématiques « Les expressions de la sensibilité » et « Création, continuités et ruptures » qui suppose, selon le BO tel qu'un collègue le comprend, de « *faire une histoire de la philosophie, de toutes les idées nouvelles des XX^e et XXI^e s.* ».

Une épreuve imprévisible

Un programme si indéterminé révèle ses faiblesses le jour de l'épreuve, lorsque les élèves se trouvent face à des sujets « *déconcertants* », voire « *consternants* », comme « Que gagne l'amour à être déclaré ? ». Les sujets d'HLP sont « *trop imprévisibles par rapport au programme* ». Certains collègues se désolent d'avoir fait un cours qui n'apportait rien pour traiter ce sujet donné en métropole le jour 2.

L'indétermination du programme, qui rend l'épreuve écrite imprévisible, se double de l'imprécision des attendus disciplinaires et méthodologiques, qui rendent son évaluation incertaine. Les collègues relèvent des différences d'attendus méthodologiques et d'appréhension du programme avec les collègues de lettres, mais aussi entre lycées, entre académies, et perçoivent des décalages entre le BO et son interprétation par les IA-IPR.

Une collègue prend pour exemple le sujet « Que gagne l'amour à être déclaré ? ». Voici la description qu'elle fait de la réunion d'entente, et qu'il nous semble utile de rapporter presque *in extenso* : « *La réunion d'entente a montré à quel point les attendus étaient flous, puisque l'IPR nous a dit de ne pas tenir compte de certains critères pourtant explicitement indiqués* ».

dans l'échelle des notes officielle [...] Selon elle, il ne fallait pas pénaliser une copie qui n'utilise pas le texte, mais valoriser une qui le fait. [Or] certains collègues n'avaient pas dit à leurs élèves qu'il fallait utiliser le texte et tous n'avaient pas connaissance de l'échelle des notes. [...] Pour finir, l'IPR attendait des élèves des choses qui n'étaient attendues dans aucun texte [officiel], comme le fait d'utiliser le programme de première sur les séductions de la parole. Là encore, nous ne devons "pas pénaliser" l'absence d'usage du programme de première, mais il suffisait que les élèves aient "un peu de jugeotte", selon l'IPR, pour se rendre compte qu'il fallait l'utiliser — alors même que la description de l'épreuve indique clairement qu'elle porte uniquement sur le programme de terminale. [...]. Les élèves pâtissent de ce manque de consignes claires, car les professeurs ne savent pas comment les préparer et "découvrent" après l'épreuve ce qu'ils auraient dû dire à leurs classes ».

Afin d'épargner aux élèves une situation déconcertante le jour de l'épreuve, il s'agirait de proposer un programme plus délimité, comme un programme de problèmes ou un programme de notions.

La bi-disciplinarité

En vue de mieux s'entendre sur l'appréhension du programme dans le cadre d'un enseignement bi-disciplinaire, il semble nécessaire d'institutionnaliser le travail de concertation par l'inscription d'une heure rémunérée à l'emploi du temps de chaque professeur. Les collègues estiment que la concertation entre enseignants prend au moins une heure par semaine et qu'il est anormal qu'elle soit gratuite, qu'elle repose sur la bonne volonté et doive se tenir entre deux portes sur des temps informels.

On remarquera toutefois que la bi-disciplinarité n'est pas appréciée par ceux qui redoutent la « *pression des collègues qui auraient de grands projets* », ni par ceux qui voient toujours en elle un « *mariage forcé* ». Bi-disciplinarité et co-enseignement font débat : faut-il demander des heures de co-enseignement ou une spécialité sans co-enseignement ?

Les exercices d'essai et d'interprétation philosophiques

De rares collègues apprécient le renouvellement dans la manière de penser qu'offrent les exercices d'interprétation et d'essai. Ils expliquent l'adhésion très relative de leurs collègues à ces exercices par une difficulté à « *se défaire des habitudes dissertatoires* », regrettant que la subtilité des différences avec l'explication de texte et la dissertation ne soient pas saisies par l'ensemble du professorat.

La plupart juge ces exercices « *flous* », « *pas clairs* », « *trop imprécis* » et dénoncent le manque de cadrage. Non parce qu'ils seraient de zélés défenseurs de la dissertation, mais parce qu'ils considèrent que les exercices « *anomiques* » suscitent le désarroi des professeurs (quelle méthode et quels contenus doivent-ils enseigner pour s'adapter à ces exercices ?) et l'inquiétude des élèves (que doivent-ils produire pour obtenir une bonne note ?). Professeurs comme élèves se méfient de la « *bienveillance molle* » qui laisse place à l'arbitraire. Lorsque rien n'est exigible, ce sont les élèves les plus fragiles qui se trouvent pénalisés, tandis que ceux dont le patrimoine culturel précède et excède l'apprentissage scolaire sont favorisés.

Aucun professeur ne fait l'éloge du format en deux heures qui, dans l'exercice d'interprétation, ne laisse « *pas le temps de se confronter au texte et de découvrir des choses grâce à lui* » et, dans l'exercice d'essai, « *laisse peu d'espace à une véritable réflexion* ». Quant à la multiplication des exercices entre le tronc commun et la spécialité, elle constitue un « *non-sens pédagogique* ». Comme l'écrit un collègue : « *il faudrait que les exercices demandés en spécialité bénéficient aux élèves en tronc commun au lieu de constituer des obstacles* ».

À nouveau, ce sont les réunions avec les IA-IPR qui sont chargées de décider des bonnes pratiques. Mais ces réunions manifestent encore « *un écart certain de compréhension, y compris dans la même discipline* ». Certains collègues ont l'impression de « *devoir changer de méthode à chaque commission d'entente* ». On ne peut donc compter sur ces réunions

pour stabiliser les pratiques car elles produisent une remédiation instable en lieu et place d'une jurisprudence efficace.

Changer les exercices et le format de l'épreuve

Pour consolider HLP, les collègues imaginent plusieurs stratégies à propos des exercices écrits. La première consisterait à améliorer la codification des exercices. L'essai pourrait être codifié à l'anglo-saxonne : *« annonce de thèse et explication du sens de celle-ci en introduction, suivie d'un développement qui expose d'abord les arguments en faveur de la thèse ; puis exposé d'une objection ; et enfin réponse ou réfutation de l'objection »*. L'interprétation pourrait inviter les élèves à dire *« ce qu'ils comprennent du texte et quels éléments de thèse et d'explication paraissent pertinents au regard de ce qu'ils ont appris »*. On aurait ainsi une *« norme minimale formelle »*. Une deuxième stratégie consisterait à supprimer l'un des exercices pour se concentrer sur l'autre les efforts d'apprentissage et réduire la confusion avec les exercices de tronc commun. La troisième propose de ramener les exercices de spécialité aux exercices de tronc commun, plus académiques et plus formateurs.

Mais quelles que soient les stratégies d'amélioration imaginées, certains changements sont souhaités à une quasi-unanimité, comme la tenue de l'épreuve sur une seule journée, l'augmentation de la durée de l'épreuve écrite en philosophie et un temps de préparation du grand oral.

En effet, le format de l'épreuve (ou bien un essai philosophique et une interprétation littéraire, ou bien un essai littéraire et une interprétation philosophique, le tout en 4 heures) est jugé pleinement satisfaisant par seulement 15 % des collègues, tandis que 45 % estiment que c'est un pis-aller et que 40 % y sont nettement opposés. Ils estiment que le travail de la pensée exige davantage de temps pour devenir philosophique et dépasser le *« name-dropping »*.

L'Appel demande :

- que le programme de la spécialité soit revu dans le sens d'une simplification ;
- qu'en ce qui concerne la philosophie, il prenne la forme d'un programme de notions ;
- que les exercices de type philosophique soient alignés sur les exercices de tronc commun ;
- que l'épreuve consiste en un seul exercice de quatre heures, soit de philosophie, soit de lettres, au choix du candidat.

3. L'organisation de devoirs dans les conditions de l'examen

Les collègues étaient invités à dire dans quelle mesure il leur avait été possible d'organiser des devoirs en situation d'examen, en filière générale, en filière technologique et en spécialité *« humanités, littérature et philosophie »* s'ils l'enseignaient en terminale.

Le sentiment général est qu'il faut se battre (en particulier au cours des conseils pédagogiques, lit-on) : *« c'est quelque chose de faisable, mais qui nécessite de l'organisation, et l'équipe de direction peut choisir arbitrairement d'avoir d'autres priorités d'une année sur l'autre »*, analyse un collègue. *« Nous avons obtenu que ce soit une politique d'établissement pour toutes les disciplines préparant à des épreuves terminales. C'est l'argument de l'intérêt des élèves qui a été décisif »*, rapporte un autre. On voit la force de la solidarité et de l'ancrage. On imagine, par contraste, la peine de collègues nouveaux, remplaçants ou isolés.

Une tâche difficile ; des recommandations illusoires

En filière générale, 43 % des professeurs répondant à la question disent avoir pu organiser facilement des devoirs en situation d'examen ; 47 % disent n'avoir pu en organiser qu'avec difficulté ; 10 % déclarent ne pas avoir pu en organiser.

Les pourcentages sont sensiblement les mêmes pour la filière technologique : 43 % disent ne pas avoir rencontré de difficulté ; 44 % disent en avoir rencontré ; 13 % n'ont pas pu préparer leurs élèves à la situation de l'examen.

Les choses vont apparemment mieux pour la spécialité HLP : pas de difficultés particulières pour 59 % des collègues concernés et ayant répondu ; des difficultés pour 24 % d'entre eux. Mais 17 % déclarent ne pas avoir pu procéder à ces devoirs.

Quant au nombre de devoirs organisés par ceux qui ont pu le faire, il est en moyenne de 2,1 en filière générale, d'1,8 en filière technologique et de 2,6 en spécialité HLP terminale. Le nombre moyen réel de devoirs en situation d'examen *pour chaque classe* est encore inférieur à ces chiffres qui ne tiennent pas compte des cas où aucun devoir n'a eu lieu.

Rappelons les recommandations ambitieuses de l'Inspection générale pour la philosophie de tronc commun :

- « *dans la voie générale, 8 devoirs répartis sur l'ensemble de l'année, dont les notes prises en compte pour l'établissement des moyennes trimestrielles ou semestrielles — dont 3 devoirs en temps limité* » ;
- « *dans la voie technologique, 6 devoirs répartis sur l'ensemble de l'année, dont les notes sont prises en compte pour l'établissement des moyennes trimestrielles ou semestrielles — dont au moins 2 devoirs en temps limité, répartis de manière à assurer la progressivité des apprentissages¹* ».

Il n'existe pas de recommandation pour le rythme des évaluations en spécialité HLP.

Les copieuses explications fournies par les collègues expliquent le décalage entre la norme posée par l'IGÉSR et la réalité en philosophie de tronc commun. Elles expliquent également la différence observée avec la spécialité HLP.

En philosophie de tronc commun

Organiser un « bac blanc », en philosophie de tronc commun, c'est dégager quatre heures dans l'emploi du temps, à moins d'ajouter quatre heures le mercredi ou le samedi. Cela suppose, la plupart du temps, de prendre deux heures aux collègues de spécialité : le lycée Blanquer tend à structurer les matinées et après-midis en blocs de deux fois deux heures et les professeurs de philosophie ont souvent leurs élèves deux heures, avant ou après deux heures de spécialités.

Le professeur de philosophie est ainsi conduit à la négociation avec l'ensemble des collègues qui occupent les mêmes « *barrettes de spécialités* » (terme-phare de cette partie du questionnaire). Il en est souvent mal accueilli. En tout cas, il serait des plus embarrassants d'en obtenir la faveur plus de deux fois dans l'année. Et c'est encore une chance si l'on peut trouver un jour où certains élèves ne seront pas de sortie. On parle fréquemment de la « *dispersion* » des élèves. Viser la ou les dates qui conviendraient au rythme du cours de philosophie, dans une pareille situation, c'est rêver.

La collaboration des collègues, difficilement acquise dans la plupart des cas, peut être tout à fait défailante, notamment en raison du faible coefficient de la philosophie, comparé à celui des spécialités auxquelles il faut prendre des heures. Les choses peuvent être plus graves et l'on s'inquiète d'un témoignage comme celui-ci : « *les collègues râlent pour surveiller, considèrent cette surveillance comme un pensum, et certains laissent les élèves tricher* ». C'est au point de devoir se justifier sur le principe : « *il est devenu nécessaire de défendre l'importance et la nécessité de ces devoirs en situation* », rapporte un collègue. On mesure ici le recul de la place de la philosophie, matière de tronc commun : « *[je] fais beaucoup moins [de devoirs en situation d'examen] qu'avant, lit-on ; seules les spés ont de l'importance désormais* ».

¹ <https://eduscol.education.fr/document/11789/download>

L'effort de l'administration est décisif pour éviter d'entrer dans un rapport de forces. Une collègue expose une exigence somme toute modeste : *« seule solution : le soutien et l'organisation de deux bacs blancs de philosophie de la part de l'administration ; sinon, pour les collègues isolés ou temporaires, c'est impossible »*. Encore faut-il que la direction ne soit pas démissionnaire ! *« Le proviseur a refusé d'organiser un bac blanc au motif que cela était difficile à organiser »*, note un collègue.

En dehors de ces témoignages (non isolés) de mauvaise grâce de l'administration, la situation-type semble être la suivante : un bac blanc organisé par les professeurs de philosophie avec l'appui de la direction, parfois à l'initiative de cette dernière, et un autre âprement négocié entre collègues. Dans de rares cas, l'administration prévoit deux bacs blancs. Un témoignage fait figure d'exception : *« la direction organise trois bacs blancs »* ; c'est donc une question de volonté. L'inspection peut intervenir : *« trois devoirs communs organisés dans mon établissement à la demande de l'inspection »*, déclare un autre collègue.

Parfois, le choix est fait de faire retenir les élèves le mercredi après-midi ou de les faire revenir le samedi matin. Mais outre le problème de surveillance que cela pose, la solution semble difficile à mettre en place : *« problèmes de transport et d'activités extérieures des élèves »*, dit-on. Certains établissements provinciaux sont plus affectés par ce problème.

Mais l'initiative de la direction peut s'accompagner d'un dirigisme malvenu. Ainsi de l'exigence souvent imposée de sujets identiques pour l'ensemble des élèves de terminale du lycée, dans l'indifférence à l'ordre d'étude des notions par chaque professeur en vertu de sa liberté pédagogique. C'est alors entre eux que les professeurs de philosophie doivent négocier. Souvent, le bac blanc commun à tous s'organise vers janvier ou début février. Là encore, on doit renoncer à la date qui conviendrait. Et c'est d'une avalanche de copies à corriger que l'on paye, forcément, ce type d'organisation.

L'organisation de devoirs en situation d'examen est *a fortiori* plus difficile en filière technologique. Il est dans la plupart question d'un *« unique bac blanc »*. La négociation avec les collègues d'autres disciplines peut être encore plus difficile : *« cela nous a attiré l'ire de certains collègues de séries technologiques qui jugent qu'au vu du coefficient de notre matière, nous ne devrions pas bénéficier d'une demi-journée banalisée »* ; *« les collègues de la discipline [technologique] n'ont pas apprécié qu'une matière au coefficient si ridicule leur vole des heures »*, lit-on. À quoi s'ajoute parfois l'absentéisme auquel incite un calendrier mal pensé : *« beaucoup d'élèves ne sont pas venus : leur bac blanc de philosophie était une semaine avant le conseil de classe de second semestre »*, déplore un collègue.

Les devoirs pour la spécialité HLP

On pourrait s'attendre à ce que le coefficient de la spécialité explique la situation plus favorable d'HLP. Mais, comme l'indiquent nombre de commentaires, celle-ci repose en grande partie sur un malentendu : plusieurs professeurs estiment pouvoir facilement faire des devoirs du fait qu'ils disposent de deux heures consécutives dans leur emploi du temps : *« avec des séances de deux heures, aucun problème »* ; *« prendre sur ses cours »* ; *« pendant deux heures de cours »* ; *« plus facile [qu'en tronc commun] en raison du fait que l'épreuve de philo dure deux heures et que j'avais des créneaux de deux heures »* ; *« il suffit d'avoir des séances de deux heures »* ; *« la durée de l'épreuve correspond à mon bloc de cours »*...

Ce ne sont pas les conditions de l'examen : une épreuve de quatre heures en deux parties, l'une littéraire, l'autre philosophique. Mais on est le plus souvent obligé de s'en contenter : le format de l'épreuve ne réduit-il pas de toute façon pas le travail philosophique à deux heures ? Telle collègue estime que le problème est ailleurs : *« le problème est l'entraînement au grand oral dans les classes surchargées »*.

Une solution à mi-chemin est prisée : un devoir en deux temps, le professeur de lettres et le professeur de philosophie faisant composer successivement leurs élèves sur la partie du devoir qui les concerne. Les collègues ont conscience du pis-aller : *« on coupe le devoir en deux ; ce n'est pas l'épreuve, mais cela s'en rapproche »*. Pour éviter de confronter les élèves

à deux textes différents et leur imposer par là un surcroît de travail, on peut trouver une astuce comme celle-ci : « *avec la collègue de lettres, nous avons fait composer les élèves sur nos groupes de deux heures ; et donc à quelques jours d'intervalle en commençant par la question d'interprétation littéraire quand le texte est littéraire, et inversement* ».

On voit l'importance de la concertation, comme dans ce cas : « *avec mon collègue, nous faisons au moins un devoir en deux fois deux heures par trimestre, en plus du bac blanc qui a lieu en quatre heures d'affilée* ». Mais il faut parfois y renoncer : « *impossible de trouver deux fois deux heures avec l'enseignante de lettres ; organisation de travaux sur table d'une durée de deux heures* ».

L'Appel demande :

- qu'il soit enjoint par circulaire aux chefs d'établissement de prévoir dans les emplois du temps des élèves des créneaux de 4 heures pour l'organisation de devoirs sur table et que des moyens soient affectés à leur surveillance ;
- que les professeurs de lettres et de philosophie se voient compter une heure hebdomadaire de concertation avec leur collègue lorsqu'ils enseignent la spécialité « humanités, lettres et philosophie » ;
- que l'épreuve de spécialité HLP soit transformée en une épreuve soit de philosophie, soit de lettres, au choix de l'élève ;
- que l'épreuve de philosophie soit, pour la spécialité HLP, du même type que celle de tronc commun.

4. L'enseignement moral et civique

Seuls 25% des professeurs de philosophie se voient confier l'enseignement de l'EMC, ce qui est à peu près similaire au chiffre de l'année dernière. Ce pourcentage concorde avec celui qui rapporte une attitude favorable du chef d'établissement quant à confier ces heures aux enseignants de philosophie : 25% disent savoir que leur proviseur attribue sans difficulté cet enseignement à ceux qui le demandent, quand 35% témoignent du contraire (et 40% déclarent ne pas savoir ce qu'il en est).

Cependant, il revient dans plusieurs commentaires que ces heures ont été gagnées de haute lutte (« *après de longues années de luttes* »). Il apparaîtrait très clairement que c'est toujours l'histoire-géographie qui détiendrait le « *monopole* » sur ces heures : plus de 30 commentaires font état d'une véritable « *chasse gardée* ». La majorité des historiens-géographes ne verraient d'ailleurs pas d'un bon œil que les collègues de philosophie ou d'autres disciplines revendiquent une prise en charge de ces heures. Selon plusieurs témoignages, certains collègues d'histoire-géographie utiliseraient ces heures pour terminer leur très lourd programme d'histoire. Seules deux réponses témoignent d'une concession des heures d'EMC aux enseignants de philosophie en raison du programme de terminale reconnu comme étant « *très philo* ». Dans d'autres cas, ces heures servent en priorité de variable d'ajustement à la discrétion des chefs d'établissement pour préserver les postes.

Reste qu'une partie non négligeable des enseignants de philosophie ne souhaitent pas assurer ces heures, principalement pour des raisons de surcharge de travail (quand ils sont déjà « *en heures supplémentaires* »). À ceux qui n'ont pas assuré cet enseignement, en effet, la question a été posée de savoir s'ils l'auraient souhaité : 25% répondent « oui » ; 44%, « non » ; 32% se disent sans avis sur la question.

Parmi les collègues de philosophie qui se sont vu attribuer des heures d'EMC, que ce soit à leur demande ou non, une très large majorité s'en trouvent satisfaits (74%). (49% l'avaient souhaité et en ont été satisfaits ; 25% ne l'avaient pas souhaité, mais en ont été satisfaits.) Il était également demandé aux professeurs ce qu'ils pensaient avoir apporté à l'EMC en tant que professeurs de philosophie. Or il est tout à fait notable que les raisons

invoquées de leur satisfaction rejoignent les réponses relatives à l'apport de la philosophie. Les collègues sont satisfaits d'enseigner l'EMC en raison de son programme qui en terminale leur permet d'approfondir des questions de philosophie politique, programme qui est souvent considéré comme un « *prolongement* » des cours de tronc commun : la démocratie, le fonctionnement des institutions, la légitimité du pouvoir, la laïcité ou les principes de la République sont alors étudiés tant du point de vue de la rigueur conceptuelle que de l'argumentation. L'EMC constitue, selon plusieurs commentaires, un endroit privilégié pour mettre en place des débats argumentés, pour « *tester* » d'autres méthodes pédagogiques, et pour favoriser l'esprit critique.

Les collègues déplorent cependant de manière unanime l'horaire qu'ils jugent « *ridicule* » (30 minutes par semaine), peu propice à un véritable suivi pédagogique (« *il est difficile d'avoir une progression quand on les voit tous les quinze jours, voire une fois par mois s'il y a des absences* ») et inadapté aux attendus d'un programme ambitieux. Cet horaire très faible rend indispensable le fait d'avoir en EMC les mêmes classes qu'en philosophie de tronc commun ; c'est une condition pour connaître les élèves. Les évaluations sont également qualifiées de « *dérisoires* » ou difficiles à mettre en place. Elles constituent parfois un obstacle au désir de prendre en charge ces heures. Il n'est pas étonnant que tous les enseignants ne soient pas satisfaits d'avoir enseigné l'EMC : ils sont 26% dans ce cas. (« Je l'avais souhaité, mais je n'en suis pas satisfait » : 15%. « Je ne l'avais pas souhaité et n'en suis pas satisfait » : 11%.)

L'Appep demande :

- que les chefs d'établissement soient officiellement appelés à faciliter l'attribution de l'EMC aux professeurs de philosophie qui en font la demande en terminale, pour les classes dont ils ont la charge.

5. L'enseignement en CPGE

Le questionnaire inaugure cette année une section consacrée aux CPGE. Cette section a donné lieu à un faible nombre de réponses : 25, sur un total de 314 réponses complètes au questionnaire, soit un peu moins de 8 %. Un échantillon aussi restreint n'est bien sûr pas fiable ; néanmoins, quelques tendances paraissent se dégager, sous réserve de confirmation.

Des professeurs plutôt satisfaits

Les conditions d'exercice en CPGE sont jugées pleinement satisfaisantes, mais avec une forte disparité entre d'un côté les CPGE littéraires et commerciales, de l'autre les CPGE scientifiques. Le volume horaire de la « *matière* » enseignée dans les prépas scientifiques, « *français-philosophie* », ainsi que son volume horaire, seulement deux heures par semaine, sont incriminés : les collègues ne se sentent pas nécessairement légitimes pour enseigner des œuvres littéraires et se plaignent du manque de temps pour faire le tour du programme. On pourra comparer cette situation avec les jugements sur HLP dans le secondaire.

Les sujets de concours 2024 sont jugés globalement satisfaisants, à l'exception du sujet HEC (CPGE commerce) : « Sois sage, ô ma violence » (le thème de l'année était la violence). Jugé « *catastrophique* », ce sujet aurait été injustement discriminant, les élèves de prépa EC ne connaissant le plus souvent pas le vers de Baudelaire auquel il était fait allusion.

La question de l'avenir de la formation

14 collègues seulement ont donné leur sentiment sur l'avenir des CPGE. Ils sont préoccupés, voire pessimistes. C'est le sort des CPGE de proximité qui concentre les inquiétudes. « *Les très bons élèves cherchent des prépas d'élite surchargées et les moyens*

se détournent des ECG au profit des admissions directes en école de commerce. » Le recrutement diminue, au point que « *certaines classes [sont] à moins de 20 élèves* » et s'exposent à être fermées par le rectorat. Pourtant, les CPGE de proximité constituent « *un ascenseur social* » ; les élèves y progressent « *énormément* ». Un collègue suggère « *plus de promotions dans le corps des professeurs de Chaire supérieure* », pour protéger les postes et par voie de conséquence les structures.

Néanmoins, d'autres CPGE connaissent au contraire un afflux de candidatures, au point de risquer la surcharge. La situation est donc contrastée.

L'Appel demande :

- aux ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur d'agir résolument en faveur de cette offre publique de formation et d'empêcher la concurrence déloyale des formations privées ;
- qu'on donne aux universités et autres formations publiques les mêmes moyens pour accueillir et accompagner les étudiants, plutôt que de reprocher aux classes préparatoires un coût qui est le plus souvent au service de l'équité sociale ;
- que soit soutenu le travail d'information fourni par les équipes enseignantes pour expliquer le fonctionnement et les possibilités offertes par les CPGE ;
- que davantage d'efforts soient faits pour améliorer l'offre de logements accessibles aux étudiants les plus démunis.

II. La session 2024 du baccalauréat

1. La filière générale au baccalauréat 2024

La charge de correction

Par rapport à la session 2023 du baccalauréat, le changement principal a été que toutes les épreuves ont été organisées en juin avec l'abandon des épreuves anticipées des spécialités au mois de mars. Pour la philosophie, la conséquence a été que les collègues ont été mobilisés sur tous les fronts : pour corriger l'épreuve d'HLP, pour corriger l'épreuve de philosophie, pour siéger aux jurys du grand oral, pour passer les rattrapages du second groupe, et dans certains cas pour siéger dans les jurys de délibération.

Face à cette surcharge de travail dans un temps somme tout très bref, et face aux alertes de l'Appel aussi bien que face aux remontées de terrain, les rectorats ont été contraints d'organiser autrement la répartition des tâches de correction. L'une des réponses apportées, qui se retrouve dans les statistiques de notre enquête, a été de « réserver » des correcteurs uniquement pour les épreuves d'HLP et du grand oral. C'est pourquoi, parmi celles et ceux qui ont répondu à l'enquête, un peu plus de 73 % des collègues de l'enseignement secondaire disent avoir corrigé l'épreuve en série générale.

Il reste que le point noir demeure inchangé : des délais de correction bien trop courts au vu de la charge de travail demandée — charge qui nécessairement a augmenté dès lors que des correcteurs ont été retirés du vivier pour se consacrer à la spécialité HLP. Ce point ne concerne pas la seule question de la répartition du travail : les délais de correction mettent en jeu le sens même du métier de professeur de philosophie. Ne plus pouvoir corriger sereinement conduit à une perte de sens du métier, voire à une véritable souffrance, comme l'exprime très honnêtement une collègue : « *Un travail impossible ou au prix d'une vraie souffrance à cause des délais trop courts. J'en reste angoissée pour l'année prochaine.* »

Mais ce n'est pas tout. Ce délai de correction, jugé déjà trop court, est rogné, d'une part par l'arrivée tardive des copies numérisées, d'autre part par les commissions d'entente et d'harmonisation, qui pourraient être mieux organisées. Ainsi est-il noté qu'en Normandie elles se sont tenues dans un seul établissement pour toute l'académie, non accessible aux transports en commun, ce qui a augmenté d'autant le temps de transport en voiture et diminué d'autant le temps, précieux parce qu'insuffisant, consacré aux corrections de copies. Dans l'Académie de Lyon, la réunion d'harmonisation était initialement prévue le 1^{er} juillet, soit le jour même de la rentrée des notes... Ce jour a été reculé au 2 juillet. Enfin un collègue écrit : « *Je n'ai pas assisté à la réunion d'harmonisation : ayant eu la surprise de découvrir 14 copies supplémentaires le mardi 25 juin, et compte tenu de l'étroitesse du temps de correction [...], je n'ai pas eu le loisir de perdre 1 h aller et 1 h retour pour assister à cette réunion.* »

Ce dernier témoignage fait du reste apparaître une autre difficulté, qui est source d'une grande exaspération. Certains correcteurs se sont vus rajouter des lots de copies en plus de celui qui leur a été initialement attribué. Certes, il peut arriver qu'un correcteur tombe malade et qu'il faille répartir ses copies². Seulement, les collègues jugent que cette répartition se fait souvent sans transparence, sans qu'ils sachent si les copies en souffrance ont été réparties équitablement entre les correcteurs : dans l'Académie de Lyon par exemple, certains collègues ont été exemptés de cette surcharge. Or, celle-ci n'est pas rien : 15 copies supplémentaires dans l'Académie de Lyon. Un collègue, suite à sa demande, s'est vu rajouter 55 copies aux 129 qu'il avait déjà corrigées.

² Un collègue témoigne qu'il a sollicité une réduction du nombre de copies, parce qu'il soutenait en même temps sa thèse.

Les sujets

Rappelons les sujets : 1/ La science peut-elle satisfaire notre besoin de vérité ? 2/ L'État nous doit-il quelque chose ? 3/ Extrait de *La condition ouvrière* de Simone Weil, commençant par « *Toute action humaine exige un mobile qui fournisse l'énergie nécessaire pour l'accomplir, et elle est bonne ou mauvaise selon que le mobile est élevé ou bas* ».

Une majorité très significative des correcteurs (presque 90 %) a été satisfaite des sujets donnés. Trois remarques reviennent toutefois :

— le sujet jugé le plus difficile est celui sur l'État. Certains collègues, qui le considèrent comme traitable par les candidats, observent toutefois que sa formulation n'est pas très heureuse : « *le "quelque chose" est un type de formulation flou et peu conceptuel* » ; « *sa formulation étant déroutante pour des élèves de terminale* » ; « *le premier sujet aurait pu gagner en clarté, en simplicité conceptuelle* ». Dès lors, parmi les trois sujets, c'est celui qui a été jugé comme le plus difficile.

— concernant le texte, les collègues dans l'ensemble ont apprécié le choix, même si quelques-uns ont estimé qu'il restait trop descriptif, ce qui rendait son explication d'autant plus difficile qu'il incitait à la paraphrase.

— Les deux témoignages qui nous sont parvenus sur le choix des sujets des DOM-TOM se rejoignent quant à leur contenu critique. Le premier rapporte que le texte de Simone de Beauvoir en Guadeloupe paraît hors de portée des élèves (« *En Guadeloupe, [...] le texte de Beauvoir était de très, très loin, inadapté pour nos élèves, beaucoup trop difficile !* »). Quant au deuxième, il sous-entend une certaine lassitude à constater l'écart entre les sujets de métropole et ceux des DOM-TOM : « *Sujets métropole plus accessible que ceux des DOM TOM comme chaque année...* »

Quelques collègues font part d'interrogations d'ordre plus général. D'une part, certains reviennent sur l'équilibre des trois sujets : les jugeant tous les trois plutôt difficiles, ils se demandent s'il ne faut pas veiller à ce qu'un des trois sujets soit davantage « classique ». D'autre part, certains remarquent que ce sont les mêmes notions qui sont interrogées d'une année sur l'autre : « *Il n'y a pas que l'État au programme [...] Le texte de Simone Weil était très pertinent, même si un texte qui tombe, à nouveau, sur technique et travail est un peu lassant (on pourrait penser qu'il n'y a plus de questions morales, et que la conscience n'est pas au programme, depuis la réforme — sans parler de la religion qui semble inconnue depuis de nombreuses années).* » Un collègue paraît même tenir les comptes : « *Je déplore toutefois que la politique et l'État soient tombés pour la 3^e année consécutive.* »

Les réunions d'entente et d'harmonisation

Cette partie de l'enquête a donné lieu à de nombreux témoignages, contrastés. Ce contraste se retrouve dans les statistiques où 52 % des collègues concernés les jugent utiles et 35 % les jugent peu utiles. Toutefois, seulement 13 % les jugent inutiles.

Remarquons d'emblée un point : les témoignages qui relatent de réunions en visioconférence sont très négatifs : « *J'ai assisté à une réunion d'harmonisation en ligne totalement surréaliste. C'était une pure perte de temps* », « *Visio. Hypocrisie* ». Cela ne veut pas pour autant dire que ces réunions le soient en elles-mêmes : c'est ainsi leur organisation et leur forme qui posent problème.

Le deuxième point à relever est que parmi les collègues qui jugent ces réunions peu utiles, une nuance est très souvent apportée : elles sont jugées telles par des collègues qui ont de l'ancienneté et qui reconnaissent leur utilité pour les jeunes collègues : « *[pas] pour une vieille briscarde comme moi, mais il est utile qu'elles existent* », « *Au bout d'un certain temps d'expérience, elles s'avèrent moins utiles. Leur intérêt principal est de permettre la rencontre des collègues* ».

Le troisième point qui se dégage est que si ces réunions donnent le sentiment de perdre une journée de correction, c'est dû aux délais extrêmement contraints des corrections.

Ce sentiment ne serait sans doute pas le même si les correcteurs bénéficiaient d'un temps de correction suffisant. En effet, de très nombreux témoignages considèrent que ces réunions sont indispensables : *« Le principe reste valide, il est bon d'échanger et de prendre la température des autres correcteurs », « Très utiles : ce sont des moments de formation irremplaçables », « Ces réunions constituent une des rares occasions, si ce n'est pas la seule, de prendre du recul sur sa pratique et prendre conscience des biais liés entre autres au profil de nos établissements », « Elles sont utiles dans la mesure où elles permettent de varier les points de vue et de mieux réfléchir à sa propre notation. Leur intérêt n'est donc pas essentiellement "mécanique" ».*

En revanche, les avis sont contrastés quant au contenu de ces réunions : les désaccords sur la manière de noter ou sur les méthodes réapparaissent chaque année ; certains regrettent qu'on lise moins de copies, faute de temps, pour permettre une meilleure entente. Toutefois, ces avis contrastés montrent s'il en était besoin la nécessité pour les correcteurs de philosophie de se voir et de discuter entre eux afin de pouvoir adopter la notation la plus juste dans le cadre d'une correction comprise comme collégiale.

C'est dans ce cadre-là qu'un collègue fait état d'une situation qu'il juge problématique, en ce qu'elle rompt le principe d'égalité de traitement : *« Lors de l'harmonisation, un collègue ayant constaté que ses notes avaient été augmentées sans en être informé s'est vu répondre par l'IA-IPR que son paquet avait été l'objet d'une double correction. Cela est problématique dans la mesure où le collègue n'a jamais été prévenu d'une telle pratique et où cela rompt l'égalité entre candidats. »*

L'oral de rattrapage

Un quart des collègues qui ont répondu à l'enquête a été mobilisé pour l'oral de rattrapage. Plusieurs témoignages reviennent sur le même point : le fait que le centre d'examen ait appelé la veille pour avertir l'examineur qu'il n'aurait finalement pas besoin de lui au vu du nombre de candidats à l'oral. Cela a plutôt été favorablement apprécié, en évitant un déplacement inutile. Toutefois, on retrouve encore des témoignages où les convocations tombent la veille. Ainsi, celui-ci : *« convoquée tardivement à 100 km de chez moi ».*

On retrouve l'habituel contraste entre des centres d'examen bien organisés et d'autres qui le sont moins. Les difficultés sont les suivantes : soit trop peu, soit trop de candidats à faire passer (un collègue nous fait part de 16 candidats sur la journée) ; des candidats à trouver dans les couloirs ; des examinateurs qui interrogent leurs propres élèves : *« Un très grand désordre dans la composition des jurys. Certains collègues intervenaient sur des élèves qu'ils avaient eus pendant l'année. »* Reviennent aussi des témoignages où les élèves arrivent sans liste et sans texte. Dès lors, les examinateurs sont en demande de consignes claires : *« Il n'y a toujours pas d'indication précise sur ce qui est évalué lors des oraux de rattrapage. »*

2. La filière technologique au baccalauréat 2024

18 % des collègues enseignant dans le secondaire ont été chargés de la correction de l'épreuve de philosophie en filière technologique. Ils ont été chargés de 126 copies en moyenne. La médiane est toutefois de 134 copies. On notera un quartile supérieur à 150 copies. Certains professeurs semblent avoir été particulièrement surchargés. Les correcteurs ont disposé en moyenne de 14 jours, avec un minimum de 11 jours pour certains collègues.

Rappelons les sujets : 1/ La nature est-elle hostile à l'homme ? 2/ L'artiste est-il maître de son travail ? 3/ Extrait des *Lois* de Platon, livre IX, commençant par : *« Il est nécessaire aux hommes de se donner des lois et de vivre conformément à ces lois, sous peine de ne différer en rien des bêtes les plus sauvages ».*

72 % ont jugé les sujets satisfaisants. Parmi les commentaires, les reproches et explications formulés par les collègues insatisfaits, on peut relever la critique fréquente de la technicité de certaines des questions accompagnant les textes. On déplore que ce qui est supposé aider les candidats leur rende les choses encore plus inaccessibles. Pour certains, c'est le rapport entre les textes et les notions du programme qui est insuffisamment explicite.

Certains collègues notent la pauvreté des moyens des élèves, de toute façon : « *je crains qu'il n'y ait plus de sujet "accessible" à la majorité des élèves en série technologique...* », note-t-on. Exemple : « *les termes étaient mal interprétés par les élèves (ex. "hostile" entendu comme "dangereuse")* ». (Une collègue a été frappée par un autre contresens pour le même terme : « *hostile a été confondu avec hospitalier* ».)

65 % ont jugé utiles les réunions d'entente et d'harmonisation. 31 % les ont trouvées peu utiles. 4 % seulement les ont trouvées inutiles. Les collègues rappellent la nécessité d'observer une éthique de l'échange durant ces réunions. C'est la condition de leur productivité.

Une moitié des collègues chargés de correction en filière technologique ont été convoqués pour faire passer l'oral de rattrapage (48 % des professeurs concernés). Les collègues déplorent des convocations envoyées très tardivement et sans cohérence pédagogique avec la série corrigée (oral en série générale), ni avec le siège au jury. Parmi ceux qui ont été convoqués pour le rattrapage, le taux de satisfaction est de 83 %. Les choses semblent donc s'être passées dans l'ordre. On note des problèmes de listes manquantes.

3. La spécialité « humanités, littérature et philosophie » au baccalauréat 2024

Les sujets

Rappelons pour mémoire les sujets de cette épreuve qui donne lieu à des sujets différents selon le jour où les élèves sont convoqués.

Le sujet du premier jour proposait un texte littéraire d'Aragon sur des prisonniers allemands. En première partie, les candidats devaient traiter la question d'« interprétation littéraire » suivante : « Quelles violences ce poème dit-il ? », alors qu'en deuxième partie, l'« essai philosophique » avait pour intitulé : « Peut-on perdre son humanité ? ».

Le second jour, les candidats portaient d'un texte de Victor Hugo tiré de *Ruy Blas*. En première partie : la question d'« interprétation littéraire » était la suivante : « Comment se manifeste le sentiment amoureux dans cette scène de théâtre ? ». En deuxième partie, l'« essai philosophique » posait la question suivante : « Que gagne l'amour à être déclaré ? ».

Répartition des épreuves et bi-disciplinarité

Les collègues s'interrogent sur la réelle bi-disciplinarité de la spécialité au regard de l'épreuve. Il n'y a dans cette session du baccalauréat « *aucun texte de philosophie* », remarque un collègue. Les deux textes proposés sont en effet littéraires : un poème et l'extrait d'une pièce de théâtre. L'attente en philosophie et l'attente en lettres ne s'équilibrent pas comme elles le devraient. Un correcteur souligne que « *le sujet J.1 était difficile en français selon les collègues, mais [qu'] en philo, c'était un sujet large permettant de mobiliser des connaissances. Le sujet J.2 était excessivement précis, portait sur une question que la philosophie ne traite pas, et n'a pas permis aux candidats de mobiliser un cours* ». En revanche, en lettres, la question d'interprétation de ce second jour semblait plus facile. L'équilibre auquel on s'attend ne semble pas avoir été recherché.

Sujets du premier et du second jour en philosophie

Autre déséquilibre : la différence patente de difficulté entre les deux jours. 88 % des collègues interrogés ont trouvé le sujet du jour 2 plus difficile que celui du jour 1. Une réponse

au sujet des essais philosophiques note, à raison : *« Sujets très inégaux. Le premier jour, une grosse partie du programme était en jeu, c'était facile de faire le lien. Jour 2 : très difficile, sujet très peu vu en cours »*.

Beaucoup de commentaires portent de façon très critique sur cet essai du second jour (*« que gagne l'amour à être déclaré ? »*). Florilège : *« Mes élèves ont été déconcertés par le sujet du jour 2, ils ont rencontré des difficultés pour faire le lien avec le cours. » « Sujet 2 très décevant. Et à la limite du programme. » « Le sujet du jour 2 était très étroit et a donné lieu à des copies médiocres dans l'ensemble. » « Difficile de trouver des connaissances à mobiliser sauf à s'appuyer sur le cours sur le langage du tronc commun. » « Le sujet du J.2 semble plus un sujet en lien avec le programme de première. »* On pourrait multiplier les citations.

On remarque toutefois que l'absence d'équité ne s'est pas nécessairement répercutée dans les notes : *« bien que cette année les deux textes aient été littéraires, il y avait rupture d'égalité. Mais les consignes de correction ont fait que cela ne s'est pas nécessairement vu, au niveau des notes obtenues... »* On n'en recommande pas moins de faire en sorte *« que l'épreuve se déroule sur une seule journée »*. Et en effet, un sujet commun à tous traité le même jour serait la meilleure manière de garantir une égalité de traitement entre les candidats qui doivent d'ailleurs, difficulté supplémentaire, travailler sur des exercices (essai et question d'interprétation) mal définis.

Utilité de la commission d'entente ?

Un collègue précise la finalité de cette réunion : elle est utile *« pour noter collectivement quelques copies tests et pour nous mettre d'accord sur des attendus communs »*. Difficile de ne pas être d'accord avec cette remarque. Sauf que les conditions d'examen, cette année encore, ne permettent pas toujours, loin de là, de travailler de façon satisfaisante — surtout quand les correcteurs sont sollicités aussi pour le grand oral ou pour la correction de copies de tronc commun. La tenue des commissions, et singulièrement celles de l'entente, a été jugée globalement décevante : *« réunion en visioconférence qui a eu le mérite d'exister, mais se prêtant peu aux échanges »*, note-t-on par exemple. Un collègue signale des *« couacs techniques liés à la « visio »*. On évoque *« des copies-tests finalement non traitées »*. On conclut logiquement que *« rien ne remplace des réunions en présentiel »*. Toutefois, quand on est sollicité pour corriger en même temps deux épreuves en un temps restreint, devoir se déplacer de nouveau pour assister à une nouvelle réunion ne constitue pas une bonne option.

L'absence des professeurs de lettres avec lesquels la correction se fait en binôme est déplorée par un collègue. À l'inverse, la présence de collègues de Lettres pendant la commission d'entente est présentée, par une autre personne, comme peu souhaitable : elle empêcherait une discussion approfondie et efficace sur les critères de correction de la partie philosophique. On constate là encore la difficulté d'un examen qui mobilise deux disciplines bien différentes.

Deux témoignages évoquent des pressions pour mettre de bonnes notes. La suppression du demi-point qu'il était possible d'utiliser encore l'an dernier sur Santorin, à cet égard, n'a pas été appréciée. Enfin, un collègue estime que des repères de correction précis manquent à l'appel quand il entend qu'*« il n'est pas nécessaire que les élèves utilisent le texte, que nous ne devons pas évaluer l'expression, et que les élèves auraient dû avoir la « jugeote » d'utiliser leur cours de 1^{re} sur les séductions de la parole »*. De fait, le dernier point contredit la nécessité de donner des sujets permettant aux élèves de s'appuyer sur le programme de terminale et cela renforce finalement la critique déjà rencontrée de la question de l'essai du second jour d'épreuves : *« Que gagne l'amour à être déclaré ? »*

L'harmonisation des notes

Beaucoup de collègues précisent que l'harmonisation des notes avec le professeur de lettres chargé de corriger l'autre partie de l'épreuve a été suggérée et non demandée de façon autoritaire. Mais beaucoup soulignent également que les commissions d'harmonisation avec

les notes définitives ont été souvent faites sans vraie concertation avec les collègues. Elles se sont parfois tenues en petit comité avec coordinateurs et inspecteurs ; d'autres fois, de façon plus occulte aux yeux des correcteurs. La transparence n'est pas toujours au rendez-vous. Au mieux, une discussion a pu s'engager entre les membres du binôme par échange téléphonique ou via la messagerie de Santorin en cours de correction. Les deux épreuves étant différentes dans leurs attendus, il n'était guère sensé, en tout cas, d'avoir à s'aligner systématiquement sur la note donnée dans l'autre discipline.

Un collègue note pourtant qu'en cours de réunion *« les IPR ont souligné qu'il fallait tenir compte de la note du ou de la collègue »* de l'autre discipline. *“Nous avons même eu le droit à une demande étonnante : si les deux parties d'une copie sont très bonnes, il faut augmenter la note initialement prévue dans chaque copie. Avec comme argument (discutable...) que c'est ce que font les binômes de correcteurs des jurys de concours (mais, ce que ne disait pas l'IPR, c'est qu'ils le font sur la même copie, et pas sur deux copies séparées...)”*

Transparaît ici, encore et toujours, la difficulté d'harmoniser de façon intelligente et juste les corrections et notations de deux disciplines différentes. L'aspect bi-disciplinaire de l'épreuve conduit, on le voit, à des indications et préconisations qui manquent encore de clarté — ce qui pose problème pour les critères d'évaluation, donc pour les correcteurs et les candidats.

Une bonification des notes

Les collègues soulignent que les notes ont été le plus souvent *« bonifiées »*. Parfois par eux-mêmes : le brouillage des critères de correction peut conduire à être plus généreux et plus large dans la notation avec des candidats dont on peut supposer qu'ils ne savent pas mieux que les correcteurs ce qu'on attend d'eux précisément. De temps en temps, il est dit que les notes ont été remontées par des coordinateurs et/ou des inspecteurs. La demande explicite d'arriver à une moyenne générale de 12 semble dorénavant la norme et elle est justifiée par la volonté de maintenir la spécialité HLP, qui ne pourrait survivre à sa mise en concurrence avec des spécialités notées bien plus haut.

Un collègue résume les choses : *« Il faut relever nos notes parce que les notes basses dissuaderaient les élèves de choisir HLP. »* Le critère d'évaluation n'est plus alors vraiment la valeur intrinsèque d'un travail qui a été fourni ; il dépend de plus en plus de la nécessité de se plier à un jeu d'équilibre qui tient compte de la notation et de la concurrence des autres disciplines. Ce serait la condition de la conservation d'heures d'enseignement cruciales pour maintenir certains postes dans certains établissements.

Conditions de tenue des commissions d'harmonisation

À lire les collègues, il n'y a pas eu vraiment cette année de respect d'une doctrine commune concernant les conditions dans lesquelles les commissions d'harmonisation doivent se tenir. Certaines commissions n'ont pas eu lieu avec l'ensemble des correcteurs : seuls les coordinateurs pouvaient être convoqués par les IPR, parfois des collègues étaient absents parce que sollicités par d'autres obligations liées au baccalauréat le même jour. Enfin, un collègue le signale en toute honnêteté : épuisés par les diverses tâches demandées lors de cette session du baccalauréat, quelques correcteurs ont fait l'économie d'un déplacement de plusieurs dizaines de kilomètres quand la réunion se faisait en présentiel.

Un correcteur souligne l'absence de coordination entre les deux inspections, ce qui a gâché le travail effectué par des correcteurs en philosophie. Après avoir souligné l'utilité de cette commission (*« nous avons pu constater que nous étions d'accord sur les notes attribuées aux copies que nous avons lues »*), il apporte cette précision : *« cependant, l'IPR de lettres tenait en même temps sa réunion d'harmonisation avec quelques coordonnatrices et modifiait les notes des collègues de Lettres sans les prévenir, ni venir en parler au binôme de philosophie pourtant présent sur les lieux. Nous l'avons réalisé en voyant la note globale changer sous nos yeux. Après un échange acerbe avec l'IPR de Lettres, qui a laissé notre IPR*

de philosophie médusé et dépité, nous avons décidé de mettre un terme à la réunion puisque la moyenne globale de certaines copies était remontée sans même en informer les correcteurs de philosophie ».

L'oral de rattrapage en HLP

L'oral de rattrapage en HLP a concerné 37 % des répondants concernés. En dépit d'une organisation de cette épreuve jugée parfois encore assez balbutiante, tant du côté de certains établissements, qui ont parfois surestimé le nombre nécessaire d'examineurs, que du côté des candidats, assez faibles, la plupart des examinateurs ont estimé que cette session d'oral de rattrapage s'était déroulée convenablement. Comme pour le reste, dans ces récentes épreuves du baccalauréat de spécialité HLP, on a encore essuyé les plâtres ; mais ce ne sont pas les dysfonctionnements de cet oral de rattrapage qui se sont fait ressentir le plus amèrement.

Pourquoi ces déficiences ?

Au vu de tant d'obstacles à la bonne tenue des épreuves du baccalauréat de la spécialité HLP, la question se pose de comprendre pourquoi il en est ainsi. Sans doute la source des plus grands problèmes est-elle une bi-disciplinarité mal assumée et assez problématique qui complique la définition même des épreuves, leur préparation et, en bout de course, leur évaluation lors de l'examen du baccalauréat. Mais une certaine absence de réflexion dans la planification même de l'examen a aussi sa place parmi les causes de la consternation des correcteurs. La négligence ne peut être exclue. On ne voit pas d'amélioration à des problèmes déjà signalés, et qu'il est urgent de traiter.

4. Le grand oral au baccalauréat 2024

11 % des collègues ayant déclaré enseigner dans le secondaire ont été convoqués pour le grand oral. Ils ont siégé en moyenne 2,3 jours dans leur jury. 43 % d'entre eux pensent avoir eu moins de copies à corriger. Encore n'en sont-ils pas certains : « *je ne sais pas* » ; « *je n'en suis pas certaine* ». Et il y a allègement et allègement : « *105 copies, au lieu de 120-130 ! Une différence qui n'est pas non plus très significative* », lit-on par exemple.

Certains collègues se plaignent du peu de professeurs de philosophie convoqués, ce qui a pour conséquence que les élèves d'HLP ne sont pas interrogés sur une question à portée philosophique. Un collègue a été convoqué à deux endroits différents de son académie pendant la correction des copies. Certains collègues ont eu à juger des oraux d'autres spécialités.

5. Délibérations

45 % des collègues chargés de bac ont siégé dans les jurys de délibération.

Les avis sont partagés sur la nécessité de la présence des professeurs de philosophie. Une petite majorité considère que cette présence est importante pour ceux qui ont corrigé une épreuve terminale et regrette que ces jurys ne soient plus composés que de trois membres. D'autres collègues déplorent le temps perdu et des lieux de délibération éloignés du domicile pour un travail qui pourrait se faire de manière automatique, se plaignant que c'est une charge supplémentaire qui se rajoute aux corrections et aux oraux de rattrapage.

Beaucoup rendent en effet compte du caractère seulement administratif et mécanique de ces jurys. Est ainsi notée « *l'amertume de bon nombre de collègues présents* » face à une « *une tâche devenue vaine, voire absurde* ». Tout est déjà décidé par le logiciel ; ou bien des

notes sont très généreusement remontées, accentuant l'impression d'un « *examen fantoche* ». Il est précisé que les collègues ne délibèrent plus sur des élèves qu'ils ont corrigés, certains ont même délibéré sur les résultats d'élèves qu'ils ont eus en cours d'année.

6. Fraude

À peine 4 % des collègues ont été confrontés à une suspicion de fraude.

La très grande majorité des cas concerne des copies rédigées par ordinateur. Il s'agit de « copier-coller » Google ou de suspicions de l'utilisation de ChatGPT. Si des réunions d'harmonisation ont statué qu'il s'agissait d'une fraude, la procédure à suivre n'est jamais clairement définie. Devant l'incertitude administrative quant aux conséquences d'une fraude pourtant avérée, un inspecteur a proposé de trouver des prétextes pour descendre au maximum la note, regrettant que cette fraude soit officiellement impossible à prouver puisqu'il est toujours possible à l'élève « d'apprendre par cœur trois pages sur internet ». L'État perdrait à chaque fois le procès avec les parents. La plupart des collègues à qui il a été conseillé par les services du rectorat de faire un rapport déplorent ignorer les suites données à leur signalement.

Un collègue dénonce l'indication figurant sur Santorin du profil de l'élève avec le papillon (handicap, tiers-temps, PAI ou PAP..), car cela équivaut à la suggestion tacite d'un traitement inégal.

Concernant le temps de correction en tronc commun, l'Appep demande :

- que l'épreuve de philosophie soit anticipée de 10 jours afin que les délais de correction permettent un travail de correction sérieux et juste ;
- que soient intégrées dans le délai de correction les commissions d'entente et d'harmonisation, soit deux jours où les correcteurs, tout en faisant leur travail de correction, ne travaillent pas sur leurs propres copies ;
- que la répartition de copies supplémentaires se fasse en toute transparence et mobilise tous les correcteurs pour limiter au maximum le nombre de copies supplémentaires pour chacun.

Concernant les sujets, l'Appep demande :

- plus d'attention à ce que l'équilibre des sujets dans la difficulté soit assuré ;
- plus de vigilance, afin d'éviter la redondance des sujets d'une année à l'autre.

Concernant la notation, l'Appep demande :

- que les réunions d'entente et d'harmonisation se tiennent physiquement ;
- que le déplacement des collègues soit facilité grâce à l'organisation de suffisamment de réunions différentes quand les académies sont grandes ;
- que les IA-IPR soient présents ;
- que les IA-IPR agissent en toute transparence quand ils interviennent dans les corrections ;
- que les correcteurs restent souverains de leur note en dernier ressort.

Concernant l'organisation administrative, l'Appep demande :

- que les centres d'examen se préparent en amont en communiquant les bonnes pratiques ;
- que les convocations pour l'oral de rattrapage soient communiquées aux collègues avec leur convocation de l'écrit ;
- que les corps d'inspection communiquent des consignes claires quant à l'évaluation et quant à ce qu'un candidat est en droit de présenter le jour de son oral de rattrapage.

Concernant HLP, l'Appel demande :

- que le programme de la spécialité soit revu dans le sens d'une simplification ;
- qu'en ce qui concerne la philosophie, il prenne la forme d'un programme de notions ;
- que les exercices de type philosophique soient alignés sur les exercices de tronc commun ;
- que l'épreuve consiste en un seul exercice de quatre heures, soit de philosophie, soit de lettres, au choix du candidat.

III. Perspectives d'ensemble

1. Comment renforcer la place de la philosophie dans le système scolaire

Les professeurs de philosophie avaient l'occasion de s'exprimer sans aucune restriction sur les évolutions selon eux utiles ou nécessaires pour renforcer la place de la philosophie dans le système scolaire. C'est l'occasion d'évaluer l'ordre de priorité spontanément donné aux différentes attentes qui se trouvent formulées.

Augmenter le coefficient

L'augmentation du coefficient est l'idée la plus fédératrice. Bien souvent présentée comme prioritaire, elle n'est pas loin d'être avancée par la majorité absolue des répondants : 46 % la mentionnent explicitement, quand beaucoup parlent de la place à rendre à la philosophie, par exemple face au grand oral. On note l'impossibilité de faire prendre au sérieux la philosophie par les élèves des classes technologiques avec un coefficient 4. Même en filière générale, estime une collègue parmi un très grand nombre d'autres, il est « *dérisoire, voire insultant au regard des efforts et du travail fournis par les élèves* ».

Les cadres programmatiques

Au second rang d'importance vient une diversité de pistes qui ont peu ou prou rapport aux programmes (dans un peu moins de 25 % des réponses). La principale demande est, sous cet angle, l'allègement des programmes existants de tronc commun. Une collègue exprime les choses ainsi, faisant écho à beaucoup d'autres : « *allègement du programme = avoir du temps pour perdre du temps (ou alors plus d'heures pour avoir le temps de tout faire)* » (c'est donc déjà une question de rythme). Certains professeurs avancent un chiffre : « *enlever au moins 5 notions du programme pour pouvoir passer plus de temps sur les autres et les approfondir convenablement* ».

Plusieurs collègues s'interrogent, en second lieu, sur le cadre dans lequel apparaît la philosophie, mettant en cause l'association de la philosophie et des lettres dans la spécialité HLP ; on demande ici ou là plus d'épistémologie, par exemple à travers une association avec les sciences (« *les profs de sciences regrettent eux-mêmes de ne pas avoir été formés en épistémologie et histoire des sciences* », argumente un collègue). Il est également question d'une spécialité philosophie ou d'une spécialité philosophie-SES. En troisième lieu, plus rarement, des collègues voudraient « *rendre le programme plus concret* », ou « *mieux défini avec des sujets et des attendus plus clairs* ».

Un problème de rythme

On avance en troisième lieu la question du rythme de l'apprentissage, pour commencer à travers la demande de l'augmentation du nombre d'heures. Sur ce point, deux idées émergent. Tout d'abord la nécessité impérative du dédoublement de la deuxième heure en classe technologique (« *superbe année avec ces classes... dédoublées* », témoigne un collègue), mais aussi en tronc commun. Ne le faut-il pas d'autant plus pour une discipline enseignée une seule année ? Un collègue argumente ainsi : « *[il faut] généraliser les dédoublements d'heures ; il n'est pas possible de faire un cours qui ne soit magistral en classe entière, et même un cours magistral demande une attention et un calme difficile à obtenir avec des classes de plus de 30 lycéens* ». Le besoin d'effectifs réduits, également mentionné à plusieurs reprises, va (comme on le voit) de pair avec cette question horaire. Enfin les professeurs, en plus petit nombre, avancent l'idée d'une cinquième heure de philosophie de tronc commun, en terminale générale.

Un ajustement des exercices ?

Suit de près la question des épreuves (dans environ 18 % des réponses). Quelques rares professeurs, émus de la note de certains de leurs élèves à l'examen, voudraient qu'on supprime l'épreuve finale. Quelques autres proposent l'institution d'un oral outre l'écrit, sur le modèle des lettres.

Mais la demande sur ce point, quand elle est formulée, est davantage que les épreuves soient ou bien plus adaptées aux capacités d'élèves, surtout à ceux de la filière technologique, ou bien que les attendus en soient plus clairement formulés. Quelques-uns parlent d'un « *barème* ».

De la philosophie pour tous avant la terminale ?

Vient enfin (dans environ 13 % des réponses) l'idée d'une initiation à la philosophie en amont de la terminale pour tous les élèves (ce qui ne saurait donc se confondre avec la spécialité HLP de première). Cette idée se décline en propositions assez diverses dont voici des exemples : « *avoir une heure d'initiation à la philosophie en classe de seconde et une à deux heures obligatoires en première* » ; « *instaurer deux heures de philosophie en première dans le tronc commun (donc pour "tous les élèves")* » ; « *ateliers philo en seconde* » ; « *des séances de présentation/introduction à la philo aux premières* ».

On voit quel sentiment commun gouverne l'ensemble de ces propositions : un temps de philosophie trop comprimé, mal reconnu par la distribution des coefficients, qui ne permet pas aux lycéens d'y trouver leur repère, alors même qu'on attend de la philosophie qu'elle apprenne à s'orienter dans la pensée.

2. La philosophie au lycée professionnel

L'idée de faire entrer la philosophie au lycée professionnel a pour elle une majorité, mais est loin de faire l'unanimité. 55 % s'y disent favorables. 37 % sont défavorables. 8 % ne se prononcent pas. Comme on peut s'y attendre, une bonne partie des nombreux commentaires tendent à justifier un « non » qui pourrait sembler contraire à une authentique défense de la philosophie. Mais ils sont autant d'indications judicieuses sur les précautions qui seraient à prendre pour le succès d'une telle entreprise. Ils convergent en cela avec les commentaires qui, accompagnant des « oui », appellent à la prudence et posent des conditions.

La question des enseignants mobilisés

Premier axe de réflexion : qui serait en charge de cet enseignement ? De nombreux collègues ont la franchise de dire qu'ils préféreraient ne pas être chargés d'un tel enseignement. L'immense difficulté de l'enseignement dans la filière technologique donne peu d'espoir en ce qui concerne une extension au lycée professionnel : « *on galère déjà suffisamment en techno ; un tel projet relève au mieux d'un idéalisme angélique* ». C'est ainsi que le principe du volontariat est fréquemment mis en avant (volontariat des professeurs, volontariat des élèves, précisent certains).

Cette position suppose, on le voit, qu'un tel enseignement soit dévolu aux professeurs de lycée général et technologique. Mais l'introduction d'un enseignement stable de philosophie au lycée professionnel ne suppose-t-elle, comme pour les autres matières, un CAPLP (Certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel) ? Plusieurs notent la nécessité de cette « *forme institutionnelle* », condition d'une authentique prise au sérieux de la philosophie par l'institution. Il ne saurait s'agir, comme on le note, d'un « *saupoudrage* » qui ternirait un peu plus l'image de l'enseignement professionnel : « *les études en filière pro [apparaîtraient comme]*

des études au rabais par rapport aux études en sections générales et technologiques”. On remarque aussi que cela ouvrirait une voie aux étudiants en philosophie : *« le Capes de philosophie reste l'un des plus difficiles ; or s'il existait un concours PLP philosophie lettres ou philosophie histoire, cela offrirait une seconde chance aux étudiants qui échouent au Capes »*.

Un besoin ?

Deuxième axe de réflexion : est-ce bien là l'urgence ? « Déjà » est l'adverbe-roi de cette partie du questionnaire : *« Il faut déjà renforcer le français. » « C'est déjà difficile en filière générale... » « Compte tenu des difficultés que rencontrent déjà les élèves de la filière technologique. » « Les autres matières ont déjà beaucoup à faire avec les pro. » « C'est déjà assez compliqué en séries technologiques, arrêtons les frais ! » « Difficile dans la mesure où nous manquons déjà de postes... »* Il serait loisible d'étendre la liste des priorités, qui sont autant de raisons d'hésiter.

La question, on le voit, s'entend de plusieurs façons. Du point de vue du lycée professionnel, tout d'abord : plusieurs avancent qu'il faudrait pour commencer que les matières générales déjà enseignées retrouvent les heures qui leur ont été retirées. L'entrisme de la philosophie serait donc malvenu. Du point de vue de la philosophie, ensuite : ne faudrait-il pas « déjà » se préoccuper de la philosophie en classe technologique ? Ce questionnement sur la meilleure manière de servir la cause de la philosophie (à supposer qu'il s'agisse de cela) peut prendre d'autres formes : *« si je devais militer pour davantage de philosophie dans le système scolaire, je proposerais plutôt un enseignement obligatoire de philosophie en première générale, et pourquoi pas en seconde »*.

Il faudrait sans doute revenir sur le présupposé sous-jacent selon lequel il s'agit d'un jeu à somme nulle : il s'agirait de distribuer une quantité fixe de philosophie dans le système scolaire. D'aucuns l'expriment par une remarque telle que celle-ci : *« on manque déjà de postes »*. Mais la réflexion peut prendre la forme d'une mise en garde : *« les enseignements professionnels manquent déjà de moyens, note une collègue ; on peut craindre que pour habiller Paul, le ministère ne décide de déshabiller Pierre encore davantage »*. Ce pourrait être la politique pour la philosophie même.

Un bienfait : à quelles conditions ?

Troisième axe de réflexion, qui affronte le véritable enjeu : dans quelles conditions serait-ce dans l'intérêt réel des élèves ? Il y a bien sûr la question de principe. On peut noter quelques-unes des nombreuses déclarations qui vont dans ce sens. *« Tous les bacheliers doivent avoir de la philosophie. » « Ce sont des lycéens et ils s'interrogent tout autant que les autres. »* Parfois avec humeur : *« Je n'attends que ça, tentant de le faire à mon échelle, dans un cadre informel pour pallier cette inégalité qui m'écoeure »*. Les élèves le veulent-ils d'ailleurs ? Alors que beaucoup pensent pouvoir en douter une collègue affirme : *« Les lycéens professionnels (j'ai été PLP LETTRES-HISTOIRE PENDANT 10 ANS) souhaiteraient cet enseignement ; maintenant il faut que les professeurs soient conscients que c'est un public qui peut être difficile, comme certaines classes technologiques »*.

Comme le notent de nombreux collègues, les difficultés des lycéens concernés sont telles qu'il est difficilement concevable de leur demander la maîtrise d'exercices de type dissertation et explication de texte. *« Déjà la philosophie est impraticable en séries technologiques pour 90 % des élèves ! »* s'exclame-t-on. *« Pardon d'être pessimiste, mais déjà tant d'autres n'y arrivent pas »*, dit-on, comme en écho.

D'où une piste que plusieurs invitent à suivre, celle d'un oral : *« à condition que cet enseignement ne s'accompagne que d'une évaluation orale et que le coefficient soit respectueux de la matière ! »* propose une collègue. *« Mais je pense que cet enseignement doit être orienté vers l'oral »*, écrit un autre. *« Oui sur le principe, avec un enseignement adapté et des effectifs qui permettent la pratique orale du dialogue philosophique »*, lit-on encore. Un collègue l'associe à une démarche dite d'atelier : *« si c'est sous forme d'ateliers à l'oral et pas*

s'il s'agit d'écrire des dissertations qu'ils ne réussiront pas à faire ». Revient toutefois le problème des effectifs, si crucial en filière technologique : *« l'oral pourrait suffire, mais la capacité de concentration est souvent trop faible et les groupes trop nombreux pour envisager un vrai dialogue »*.

Une réflexion à prendre au sérieux

La réflexion rejoint par là celle des enseignants qui seraient chargés de cet enseignement. Pour certains en effet, ce serait l'occasion d'explorations (qui pourraient être avantageuses pour la filière technologique). C'est le cas pour un collègue aux yeux de qui il faut à tout prix *« éviter de construire un programme qui est un calque allégé du programme de [la filière] générale, là encore comme les [technologiques]. Perso, je n'ai pas vocation à faire de la philo abstraite, à faire découvrir les grands auteurs... quand ça ne marche pas. Ça ne me dérangerait absolument pas que l'enseignement soit transformé en séances de réflexion/débat sur des questions "de société" : la question écologique, l'état de nos démocraties, la bioéthique... »*

Comment, en somme, faire que la philosophie soit offerte aux élèves du lycée professionnel sans *« les mettre en souffrance, voire en situation d'échec »*, pour reprendre les mots d'une collègue ? C'est la question que se posent les professeurs de philosophie, sur fond de conscience extrêmement forte de la déroute que connaît selon eux l'enseignement philosophique en classes technologiques.

3. Le grand oral

Peu d'amélioration du « grand » « oral »

Peu de collègues ayant participé à un jury du grand oral ont perçu une amélioration significative de l'épreuve cette année, même s'ils remarquent que l'augmentation de sa durée (de 5 à 10 minutes) *« fait un peu plus "grand" »* et approuvent la disparition de la question concernant l'orientation. Reste que la plupart réaffirment la grande hétérogénéité des prestations, qu'elle attribue le plus souvent à une inégale préparation et à des consignes d'évaluation bien trop floues, *« pour permettre une notation équitable »*, voire absurdes.

Si un certain nombre de professeurs trouvent intéressante l'idée de penser une épreuve orale, comme aussi l'idée que *« l'oral s'apprend »*, la grande majorité souligne que les conditions de préparation, la forme, l'évaluation du grand oral lui font tout à fait manquer la fin poursuivie. On regrette l'absence de temps spécifique pour y préparer et on reproche, subséquemment, son coefficient démesuré. Parmi toutes les réponses reçues, moins d'une dizaine énoncent un avis tout à fait positif. Dans l'immense majorité des cas, l'épreuve est décriée : ses contours sont flous, les collègues soulignent *« l'indétermination dans la compréhension de l'épreuve et son évaluation »*.

Des conditions de préparation insatisfaisantes et discriminantes

Les professeurs insistent sur l'absence de temps consacré à sa préparation au sein de spécialités aux programmes d'écrit trop chargés. On note par ailleurs que les élèves y obtiennent de bonnes notes *« sans grand effort »* : beaucoup se font aider par leur entourage, par l'IA, ou reprennent des sujets déjà préparés les années précédentes ou dans d'autres académies. *« Ce n'est pas une épreuve orale »*, note-t-on : *« les élèves apprennent par cœur et à l'avance un texte écrit »*. *« C'est une imposture, elle se présente comme une épreuve exigeante (travail sur la durée sur un sujet, coefficient élevé), mais ne se donne pas les moyens de cette exigence (temps de passage trop court) »*, lit-on encore.

Beaucoup soulignent l'absurdité d'*« évaluer une compétence qui n'est pas enseignée via des heures dédiées »* et se scandalisent d'une épreuve qui accroît de ce fait les inégalités

entre les élèves pouvant bénéficier d'un soutien de leur famille et ceux qui ne le peuvent pas, et qui valorise ceux « *qui possèdent déjà les exigences rhétoriques demandées, qu'on n'enseigne pas en classe* ».

Une épreuve formelle et peu formatrice

Nombre de collègues jugent cette épreuve purement formelle, comme « *un exercice de communication* », « *une épreuve qui privilégie la forme sur le fond pose problème* », alors que « *l'école doit former des gens compétents qui réfléchissent, non d'habiles parleurs* ». C'est « *un oral purement formel où le contenu est quasiment inessentiel* » : l'épreuve privilégie la forme et néglige le fond comme en témoigne, raisonne l'un d'eux, « *la présence du jury naïf* ». C'est l'oralité elle-même qui est négligée : le grand oral est « *peu pertinent du point de vue de la formation à la recherche et à la maîtrise de l'oral* ».

Une évaluation arbitraire pour un coefficient exorbitant

Les critiques des collègues insistent également sur l'évaluation arbitraire de l'épreuve, sa grille de notation peu claire, qui, soulignent certains, « *contribue à la dévalorisation croissante de l'examen* », l'épreuve du grand oral semblant « *remplacer les points de jury pour augmenter artificiellement les notes du bac* ». Ils se scandalisent enfin de son coefficient bien supérieur à celui de l'épreuve de philosophie de tronc commun, dont « *la nature et le temps de préparation sont autrement plus exigeants* ».

L'Appep demande :

- l'augmentation du coefficient de la philosophie de tronc commun à 10 en terminale générale et technologique ;
- une diminution subséquente du coefficient de grand oral de 10 à 8 en terminale générale et de 14 à 8 en terminale technologique ;
- un passage de l'épreuve de « grand oral » en fin de première, si cette épreuve est maintenue ;
- une réflexion sur la manière d'user efficacement des ressources de l'oralité, dans le cadre des enseignements disciplinaires et toujours en lien avec l'acquisition et la mobilisation de connaissances.

4. Préjugés et manquements aux principes de la République

Une large majorité de professeurs sereins

La cinquième question relative aux « perspectives d'ensemble » était la suivante : « au cours de l'année écoulée, avez-vous été confronté, en classe, à des situations difficiles en raison de préjugés des élèves ou de propos contraires aux principes de la République ? ». Il ne s'agissait donc pas simplement de relever préjugés et manquements de manière générale, mais dans leur portée déstabilisatrice.

79 % des professeurs parvenus à cette question y ont répondu, les autres l'ayant laissée sans réponse. 61 % des répondants se contentent d'un simple « *non* » ou de réponses équivalentes telles que « *pas du tout* », « *nullement* », ou encore « *pas dans mon lycée de campagne* » (et sans compter les réponses légèrement moins déterminées comme « *pas vraiment* », « *pas spécialement* », « *rien d'inhabituel* », etc.).

À l'inverse, 35 % répondent explicitement par « *oui* » et/ou mentionnent d'effectifs préjugés et/ou manquements aux principes, très rarement sous la forme de faits déterminés, plus souvent comme quelque chose qui est dans l'air, donne lieu à des réactions plus ou moins explicites. Parfois, les enseignants mentionnent ce qu'ils ont entendu dire, voire ce qu'ils n'ont

pas entendu, comme ce collègue qui allègue un mutisme délibéré d'élèves qui « *n'en pensent pas moins* ».

Des récurrences

Certes donc, ces réponses sont à manier avec précaution comme en tout questionnaire se rapprochant d'une enquête de perception. Des récurrences n'en restent pas moins à observer : homophobie et transphobie, racisme, sexisme (on a parfois à regretter sur ce point l'adhésion des filles elles-mêmes) ; plus rarement de l'antisémitisme. Plusieurs professeurs pointent l'objection opposée par le dogmatisme religieux (plus fréquemment, quoique non exclusivement, musulman) à l'examen scientifique, notamment à celui de la notion de religion. Une collègue détaille les multiples oppositions qu'elle essuie dans un établissement catholique.

D'une manière générale, le cours de philosophie reste une lutte à mener contre nombre de préjugés, relevant souvent d'« *options anti-scientifiques* », comme tels « *propos créationnistes sans nuance et sans réflexion* », se parant parfois d'un halo de scientificité : un collègue rapporte ainsi que « *lors du cours sur la nature une élève [lui a déclaré] qu'en cours de SVT on leur avait enseigné que l'homosexualité était exclusivement liée à un phénomène biologique au moment de l'embryogenèse* ».

La philosophie à l'épreuve de l'intolérance

C'est dès lors la philosophie, au premier chef, mais aussi l'école de manière générale, qu'il s'agirait de justifier : « *oui [à la question posée], le préjugé le pire étant que la formation intellectuelle n'a ni sens ni valeur, et que ceux qui veulent la transmettre sont hostiles aux individus* », lit-on.

Le professeur ne rencontrerait-il pas là des difficultés relevant de sa nature même ? Certains collègues disent peu ou prou y voir au fond une raison d'être de leur travail : « *sur près de 20 ans de carrière, l'essentiel en lycée, avec le plus souvent des classes générales et technologiques, je n'ai pas perçu d'autres difficultés que ces doxiques que la philosophie combat depuis son origine* », note un collègue ; « *le cours de philosophie permet de constituer des armes conceptuelles pour lutter contre ces préjugés* », conclut une autre collègue. « *Cette année, dit encore un autre collègue, quelques préjugés tenaces sur la philosophie dès les premiers cours ! Il a fallu convaincre de l'intérêt de la discipline des élèves qui n'avaient aucune idée de ce que l'on allait y faire ! Mais cela a eu le mérite de recadrer sur les spécificités de la Philosophie et d'engager quelques échanges qui nous ont permis d'avancer* ».

Un détournement de certains principes

On voudrait voir un signe d'espoir dans le témoignage de quelques collègues exprimant le sentiment d'un recul de certains préjugés. On s'alarme toutefois d'un certain usage des principes, par exemple à la lecture de ce témoignage : « *J'ai eu des difficultés avec des élèves de HLP pour avoir affirmé que les hommes étaient mortels et que le sens de leur vie n'était pas déterminé à l'avance, car cela était contradictoire avec les croyances religieuses de mes élèves. J'ai été accusée de ne pas respecter la laïcité* ». Et que dire de cette triste manière de concevoir la lutte pour l'équité : « *certain se plaint de ce que les musulmans soient persécutés [...] alors qu'on ne peut pas critiquer les juifs* ».

5. L'avenir du baccalauréat

Le baccalauréat : une chose du passé ou un avenir ?

On peut être inquiet du grand découragement qui semble s'être emparé des professeurs, comme en témoigne telle collègue « *frappée par l'immense lassitude des*

collègues qui participaient à la tenue d'un examen qui paraît totalement vain », à telle enseigne que certains se demandent s'il est encore bien utile de maintenir une telle « *mascarade* ».

Les collègues le soulignent : le baccalauréat est un examen souvent peu pris au sérieux : aux yeux des élèves comme des familles, Parcoursup qui a plus d'importance, et dès lors le contrôle continu. Ce dernier est qualifié de véritable « *poison* » qui pervertit le rapport entre les disciplines (« *dans la course à la meilleure moyenne* »), le rapport aux élèves, aux familles, le sens et la valeur de l'examen. Celui-ci est encore pointé comme vecteur d'inégalité entre les élèves comme entre les établissements.

Pour beaucoup, le baccalauréat n'est plus le « *premier diplôme de l'enseignement supérieur, mais un diplôme de fin d'études secondaires* ». Toutefois, nombre de collègues insistent sur l'importance de restaurer une réelle possibilité de mobilité sociale, la réforme du baccalauréat ne donnant que l'illusion de la permettre. La mobilité sociale des élèves exige « *une intensification de la préparation au supérieur* », « *d'en faciliter l'accès par l'acquisition des codes académiques* », autrement dit par un véritable engagement dans la préparation de l'examen.

Contre la démonétisation de l'examen

Si, comme les collègues ont majoritairement le sentiment que c'est le cas, la réforme du lycée et du baccalauréat a conduit à une baisse des exigences (en grande partie due au contrôle continu), cela n'a pas, pour autant, diminué l'inquiétude des élèves soumis à une évaluation permanente. « *Il faut permettre la diversité des parcours* » plutôt que de donner la fausse impression, en donnant le bac à tout le monde, que tout est possible, estime-t-on. De nombreux collègues font part des désillusions que connaissent beaucoup d'élèves dans le supérieur. « *Aucun parcours ne doit être empêché, mais aucune mauvaise surprise [ne doit venir] décourager les futurs étudiants* ».

La dévaluation du baccalauréat est perçue comme très dommageable, en particulier, « *pour de nombreux élèves méritants et travailleurs* ». Un grand nombre de professeurs appellent au rétablissement d'épreuves disciplinaires terminales et nationales dans toutes les disciplines, ce type d'épreuves pouvant seul « *sanctionner une réelle performance* », mais aussi laisser le temps nécessaire à l'acquisition de connaissances approfondies, à l'opposé de l'organisation actuelle de l'examen qui « *ampute l'année de deux mois de cours* » en démotivant de tout travail en fin d'année. Nombre de professeurs réclament que l'épreuve de philosophie soit anticipée par rapport aux autres épreuves, afin de rendre possible une correction sereine.

L'Appel demande :

- le retour à des épreuves nationales, finales et anonymes dans toutes les disciplines, condition d'une évaluation équitable des candidats et d'apprentissages réellement formateurs et préparant réellement à l'entrée dans l'enseignement supérieur ;
- que l'épreuve de philosophie précède de dix jours les épreuves de spécialité, condition d'une correction sereine et équitable, condition impliquée par la lourdeur des lots de copie en philosophie.

Dépouillement du questionnaire et rédaction de la synthèse : Didier Brégeon, Karine Cardinal, Didier Guillomet, Raïssa Maillard, Thibault Masset, Frédéric Ménager, Sandra Mévrel, Bertrand Nouailles, Marc Pavlopoulos et Vincent Renault.

Relecture : Emmanuelle Carlin.