



Secrétariat Général

Direction générale des
ressources humaines

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Concours du second degré – Rapport de jury
Session 2007

CAPES EXTERNE ET CAFEP

DE PHILOSOPHIE

Rapport de jury présenté par
Jean-Yves CHATEAU
Inspecteur général de l'éducation nationale
Président de jury

Les rapports des jurys des concours sont établis sous la responsabilité des présidents de jury

LES RAPPORTS DES JURYS DE CONCOURS SONT ÉTABLIS
SOUS LA RESPONSABILITÉ DES PRÉSIDENTS DE JURYS

Le présent rapport a été établi à partir de ceux, pour la dissertation, de monsieur Alonso Tordesillas ; pour l'explication de texte écrite, de monsieur Pierre Guénancia ; pour la leçon, de madame Nadine Lavand ; pour l'explication de texte orale, de madame Carole Talon-Hugon ; pour l'épreuve sur dossier, de monsieur Thierry Martin. Que ces collègues reçoivent ici l'expression de ma gratitude vive.

**CAPES EXTERNE ET CAFEP DE PHILOSOPHIE
SESSION 2007**

SOMMAIRE

COMPOSITION DU JURY.....	4
ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ	7
DISSERTATION	7
EXPLICATION DE TEXTE.....	12
ÉPREUVES D'ADMISSION.....	15
LEÇON	15
EXEMPLES DE SUJETS DE LEÇON.....	18
EXPLICATION DE TEXTE.....	20
EXEMPLES DE SUJETS D'EXPLICATION DE TEXTE	22
ÉPREUVE SUR DOSSIER.....	23
EXEMPLES DE SUJETS D'ÉPREUVE SUR DOSSIER.....	26
DOSSIER FOURNI AUX CANDIDATS	26
PROGRAMMES DE PHILOSOPHIE DES SERIES GENERALES	27
PROGRAMME DE PHILOSOPHIE DES SÉRIES TECHNOLOGIQUES.....	33
ÉPREUVES DE PHILOSOPHIE DU BACCALAUREAT GENERAL	37
ÉPREUVES DE PHILOSOPHIE DU BACCALAUREAT TECHNOLOGIQUE	39
BILAN GÉNÉRAL	42
ANNEXES.....	45
TEXTES RÉGLEMENTAIRES.....	45
TABLEAUX STATISTIQUES	49

**CAPES EXTERNE ET CAFEP DE PHILOSOPHIE
SESSION 2007**

COMPOSITION DU JURY

Président du jury :

Jean-Yves CHATEAU
Inspecteur Général de l'Éducation Nationale

Vice-présidents du jury :

Pierre GUÉNANCIA
Professeur des Universités - Université de Bourgogne – DIJON

Thierry MARTIN
Professeur des Universités - Université de Franche-Comté – BESANÇON

Secrétaire général du jury :

Joël JUNG
Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional – AIX-MARSEILLE

Membres du jury :

Jean-Claude ALLANO
Professeur de Lettres 2^e année au Lycée Guist'hau – NANTES

Laurent AYACHE
Professeur de Lettres 2^e année au Lycée Dumont d'Urville – TOULON

Marie-Christine BATAILLARD
Professeur de Lettres 2^e année au Lycée Gay-Lussac – LIMOGES

Didier BONALD
Professeur de Lettres 2^e année au Lycée Blaise Pascal – CLERMONT-FERRAND

Jean-Pierre BOURDON
Professeur de Lettres 2^e année au Lycée Chateaubriand – RENNES

Jean BOURGAULT
Professeur de classes préparatoires au lycée Les Bruyères de Sotteville-Lès-Rouen – ROUEN

Isabelle BUTTERLIN
Maître de conférences - Université de Provence Aix-Marseille I – AIX-EN-PROVENCE

Anissa CASTEL-BOUCHOUCI
Professeur de Lettres 2^e année au Lycée Jeanne d'Arc – ROUEN

Henri COQUIO
Professeur de Lettres 2^e année au Lycée Camille Guérin – POITIERS

Mireille COULOMB
Professeur de Lettres 1^{ère} année au Lycée Fauriel – SAINT-ETIENNE

Pierre DARDOT
Professeur de Lettres 2^e année au Lycée Jules Ferry – PARIS

Marie DELAMARRE
Professeur de Lettres 1^{ère} année au Lycée Lamartine – PARIS

Anne DEVARIEUX
Maître de conférences à l'Université de basse Normandie – CAEN

Jacques DOLY
Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional – CLERMONT-FERRAND

Nadège GOLDSTEIN
Professeur de classes préparatoires au Lycée Masséna – NICE

Elsa GRASSO
Maître de conférences - Université de Nice Sophia-Antipolis – NICE

Jean-Pierre GUILLOT
Professeur de Lettres 1^{ère} année au Lycée Blaise Pascal – CLERMONT-FERRAND

Nadine LAVAND
Professeur de Lettres 2^e année au Lycée Montaigne – BORDEAUX

Antoine LEANDRI
Professeur de Lettres 2^e année au Lycée Jean Jaurès – REIMS

Yannick MAZOUÉ
Professeur de classes préparatoires au Lycée Dessaignes à Blois – ORLEANS-TOURS

Marie-Françoise ONG VAN CUNG
Maître de conférences - Université de Poitiers – POITIERS

Hadi RIZK
Professeur de Lettres 2^e année au Lycée Henri IV – PARIS

Jean ROULLIER
Professeur de Lettres 2^e année au Lycée Louis Pasteur – BESANÇON

Christophe SUR
Professeur de Lettres 2^e année au Lycée au lycée Pothier d'Orléans – ORLEANS-TOURS

Carole TALON-HUGON
Professeur des Universités - Université de Nice Sophia-Antipolis – NICE

Alonso TORDESILLAS

Professeur des Universités - Université de Provence Aix-Marseille I – AIX-EN-PROVENCE

Dominique WEBER

Professeur de Lettres 2^e année au Lycée au Lycée Michelet de Vanves – VERSAILLES

**CAPES EXTERNE ET CAFEP DE PHILOSOPHIE
SESSION 2007**

ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ

Première composition de philosophie

DISSERTATION

Durée : 6 heures ; coefficient 1

De quoi y a-t-il histoire ?

L'usage de toute documentation et de tout matériel électronique est interdit

Le principe de la notation est de mettre en évidence les exigences élémentaires auxquelles l'enseignement philosophique doit satisfaire. Cette observation aurait dû conduire, compte tenu des postes mis au concours, tout candidat au CAPES externe de philosophie à s'assurer qu'il n'avait pas tant à disputer une place qu'à travailler à sa propre formation.

L'impression générale laissée par la correction de la première composition est celle d'une certaine médiocrité qui tient sans doute à la difficulté éprouvée par les candidats devant un sujet qui les invitait moins à restituer des développements ou des exposés doctrinaux tout prêts qu'à mettre en œuvre pour de bon leur culture philosophique et leurs capacités de réflexion. Si l'on néglige de mentionner les copies, par définition trop nombreuses, qui se situent au plan de l'opinion la moins instruite, beaucoup d'autres, n'ayant pas fourni l'effort de pensée qui aurait permis de différencier les domaines où la notion peut prendre sens, faire problème et recevoir un traitement philosophique pertinent, se sont cantonnées dans l'accumulation d'énoncés généraux, d'affirmations arbitraires, de propositions sans détermination.

Il est donc nécessaire de rappeler ici quelques règles élémentaires. Le programme de la première composition de philosophie est le programme des classes terminales. A ce titre, le sujet ne pouvait avoir par lui-même rien de déconcertant, et invitait – comme y invitent les sujets de baccalauréat – à dégager et à élucider le problème engagé par la question.

Il faut donc également rappeler que l'introduction a pour but de poser un problème ; et que le corps du devoir a pour fin de l'explicitier. La rareté des bonnes notes et la fréquence des notes médiocres tiennent à l'oubli de ces quelques règles élémentaires.

On peut indiquer d'emblée trois défauts principaux. Le premier relève de deux attitudes opposées, mais symétriques, de non-questionnement. L'une consiste à considérer que l'énoncé de la question ne requiert aucune réflexion interrogative et qu'il est simplement l'occasion d'une réponse instantanée, immédiate, convenue : il n'y a d'histoire que de l'homme, elle est faite par l'homme et pour les hommes. L'autre part de la prétendue évidence que tout sujet doit pouvoir être réduit à une série d'oppositions (naturel/humain, fictif/réel, objectif/subjectif, etc.), s'interdit toute progression, et débouche également de ce fait sur des réponses non argumentées : il n'y a d'histoire que de la culture, non de la nature (au point que l'idée d'histoire naturelle n'est

pas même interrogée). On recourt alors aux plans inopérants, du type : 1° *De quelle histoire s'agit-il ?* 2° *qui l'a écrit ?* 3° *comment est-elle écrite ?* La dérive hors sujet caractérise ce type de copies, la plus fréquente concernant la subjectivité ou l'objectivité du discours historique, généralement accompagnée et doublée d'un discours moralisateur (« il doit y avoir histoire du mémorable... »).

Le deuxième défaut, plus classique, consiste à transformer la copie en un défilé doxographique. Chaque partie est alors située dans l'ombre – on n'ose pas dire sous l'autorité – d'un auteur ou d'une époque, à charge pour les transitions (lorsqu'il y en a) d'amener à l'auteur suivant. La philosophie semble pour beaucoup non pas une activité, mais l'occasion d'une commémoration. Le parcours du panthéon philosophique permet de célébrer à la faveur d'un sujet quel qu'il soit l'occasion donnée d'invoquer des noms d'auteurs. Célébrer l'histoire, c'était montrer, dans cette perspective, comment, après les carences de la philosophie antique et la turbulence individualiste de l'Ancien Régime, la République entourée de Rousseau, Kant, Hegel, etc., exprimait la conciliation de l'« imposé » et du « consenti » : les Grecs ignoraient le temps (!), au mieux connaissaient-ils un temps cyclique, mais nullement linéaire, aussi ne pouvaient-ils qu'ignorer la réflexion historique (l'hendiadys « Thucydide-et-Hérodote » venant alors à la rescousse) ; le christianisme a inventé l'histoire ; les XVIII^e et XIX^e siècles l'ont illustrée dans les différentes révolutions qui les ont marqués ; le XX^e l'a pensée et théorisée.

Le troisième défaut résulte de ce qu'une grande partie des copies, ne sachant ce qu'elles veulent établir, se confinent dans une entreprise de descriptions de champs historiques, où l'on trouve pêle-mêle « le cours de la vie », « l'avant et l'après 11 septembre », les peuples heureux qui n'ont pas d'histoire, les « catégories » (!) kantienne d'espace et de temps, les « époques » et leur vérité, le monde, le réel, le mythe, le passé, le présent et le futur, et même... le jury du CAPES. Il est inévitable, dans ces conditions, qu'on ne rencontre dans ces devoirs, ni introduction, ni conclusion mais un fastidieux et inutile résumé de la copie. Ce qui se donne pour introduction (probablement parce que situé en début de copie et séparé du reste du devoir) s'en tient soit à des généralités réductrices, confondant le concept et la chose, comme en témoignent les propos incongrus, voire hargneux, sur l'absence d'article défini au mot « histoire » : de quoi s'occupait cette spécialité sans article à laquelle renvoyait le sujet ? d'où une série de réponses arbitraires : le cosmos, le temps, la connaissance, la philosophie, etc., reposant parfois même sur des étymologies pour le moins insolites (« l'étymologie d'histoire est connaissance vraie ») ; soit, au contraire, à un élargissement tel qu'il fait s'évanouir la notion au profit d'un cadre qui rapproche, ou oppose, selon les cas : l'humanité et le temps, l'individu et la société, la liberté et la contrainte, la nature et la culture, la fiction et l'imaginaire, le savoir et le réel ; soit, enfin, à une laborieuse tentative pour présenter le plan à venir, les plans les plus en vogue étant : nature, origine, valeur ou légitimité de l'histoire ; la nature et ses lois, l'agir humain, la généalogie du concept d'histoire ; il y a histoire des faits, il y a histoire des types, il n'y a histoire que d'elle-même ; l'histoire se rapporte aux grands événements, l'histoire se rapporte aussi aux petites choses de la vie, ce qui relie les deux c'est que l'histoire est toujours histoire des actes ; histoire originale, histoire objective, histoire totale ; l'histoire concerne le passé, elle concerne cependant aussi le changement, en sorte qu'« il y a histoire de tout, mais surtout de l'histoire ».

A ces défauts s'ajoutent des négligences qui conduisent à rappeler que les questions de forme ne sont pas négligeables. Il est difficile d'évaluer des candidats dont l'orthographe, le style ou tout simplement l'écriture sont en eux-mêmes un obstacle à la lecture. Le niveau de l'expression écrite de certains candidats (appelés à enseigner dès la rentrée prochaine, s'ils réussissent) a parfois laissé les correcteurs perplexes et même, pour tout dire, quelque peu inquiets, et rares sont les copies correctement écrites. Il faut enfin inciter les candidats à se méfier des connaissances par ouï-dire, des références de seconde ou troisième main, qui conduisent à attribuer la *Lettre à Ménécée* à Platon, ou à exclure toute délibération chez Aristote.

Si on laisse de côté les copies exclusivement rhétoriques qui font varier à l'infini les expressions du langage courant : « en faire toute une histoire », « quelle histoire ! », « tu me racontes une histoire », « c'est une autre histoire »... ou qui considèrent qu'il suffit de faire des gammes sur le « quoi » : « de quoi ? », « par quoi ? », « à partir de quoi ? », « en quoi ? », etc., force est de constater que nombre de candidats ont été surpris et en quelque sorte désarçonnés par l'énoncé du sujet, souvent ramené à des questions proches, mais sensiblement différentes, ou proches seulement en apparence : « Qu'est-ce que l'histoire ? », « Qu'est-ce que la connaissance historique ? », « Qu'est-ce que l'objectivité historique ? », « L'histoire a-t-elle un sens ? », « Y-a-t-il un progrès historique ? »

Tel qu'il est formulé, le sujet aurait dû conduire, non à constater que, parmi toutes les disciplines scolaires ou universitaires, il en existe une qui porte le nom d'« histoire », et dont on chercherait alors à

inventorier les objets, mais à reconnaître que se rencontre ou est donnée, dans l'expérience humaine, individuelle ou collective, une certaine manière de changer ou de ne pas changer qui ne relève pas uniquement du cours des choses, et qui suppose, directement ou indirectement, que soient posées des actions humaines ou, au moins, la possibilité de telles actions (si Le Roy Ladurie écrit une *Histoire du climat depuis l'an mil*, c'est que commence à se poser en son temps le problème des actions humaines sur le climat, que ce dernier paraît relever de la sphère de l'historicité). Ainsi, se demander « de quoi y-a-t-il histoire ? », c'est s'interroger sur l'ontologie de l'histoire, et ce de la manière la plus large et la plus ouverte. Certains candidats y sont parvenus, de diverses façons.

Si une manière de changer ou de ne pas changer « ne se promène pas sans substrat », demander « de quoi y a-t-il histoire ? », c'est questionner la teneur du dit substrat : comment se rapporte-t-il au devenir ? Est-ce un sujet ? et, si oui, de quel type ? En particulier : peut-il s'agir d'un sujet individuel ? Quelles différences cela introduit-il entre l'acteur et l'auteur de l'histoire ? Est-ce autre chose qu'un sujet, par exemple un processus, un jeu de forces ? Rien n'exclut d'ailleurs que soient examinées les raisons de ne pas admettre un tel substrat : rien, dans l'énoncé du sujet, n'interdisait de répondre qu'il n'y a histoire de rien, et l'on pouvait bien, par exemple, soutenir la thèse de Schopenhauer selon laquelle il n'y a d'histoire qu'apparente. Qu'en est-il en revanche, s'il existe, de l'unicité de ce sujet ? Ce dont il y a histoire, se peut-il que cela soit irréductiblement au pluriel ? Se peut-il qu'il n'y ait jamais que des manifestations d'historicité sous la forme de la venue à l'existence et de dissolution de nouveaux existants, ou de nouvelles manières d'exister, justifiant, dans la ressaisie que tente d'en effectuer l'historien, ou le biographe (certaines copies ont consacré de remarquables pages à l'analyse de la notion de biographie), une périodisation (très peu de copies en revanche se sont interrogées sur la notion même d'époque) ? Faut-il considérer que ces manifestations ne peuvent se présenter que sur fond d'une temporalité spécifique, ou encore de types ou d'allures de temporalité (progressive, cyclique, décadente) ? Enfin, si l'action humaine est directement ou indirectement impliquée dans les manifestations d'historicité, la thèse de la « faisabilité » de l'histoire, inaugurée par Machiavel dans la seconde préface du *Discours sur la première décade de Tite-Live*, doit-elle, peut-elle être poussée au point où elle impliquerait qu'il n'y a histoire de rien ? Inversement, s'il est vrai que l'historicité effective est de l'ordre de ce qu'il y a, au sens de « ce qui est donné », cela exclut-il absolument toute faisabilité de l'histoire ? Qu'en est-il de la nécessité et de la contingence ? Sous la même hypothèse, l'action humaine s'y trouve-t-elle impliquée sur un mode individuel ou collectif, de l'ordre d'une violence accoucheuse, sur celui d'un encadrement juridique de type constitutionnel tendant à absorber et à résorber le rôle de la violence (Kant, Kelsen), ou sur celui, anonyme, d'une tendance à l'équilibre du grand nombre des actions individuelles d'une population quelconque (Musil) ?

Il a suffi aux candidats qui ont affronté le sujet d'assumer clairement et fermement un questionnement selon la perspective ontologique qu'il engageait pour se trouver conduits à solliciter, dans leur approche, telle ou telle philosophie de l'histoire, téléologique ou non. Certains ont été portés à s'interroger sur la légitimité de postuler un sujet-substrat à l'histoire (l'Esprit, selon Hegel, ou encore la liberté, l'humanité, ou le grand être, selon Comte), d'autres sur le caractère de continuité ou de discontinuité plus ou moins radicale qu'elle revêt (ainsi du questionnement de l'ouverture à l'événement chez Benjamin), d'autres encore sur le caractère ultime ou superficiel de la conflictualité (certains se tournant alors vers la lutte des classes, à partir de Marx, ou vers l'insociable sociabilité kantienne), quelques-uns enfin sur la pertinence qu'il y aurait à lui attribuer une consistance ontologique : certaines copies lisent, avec Heidegger, l'historialité en tant qu'elle traduirait une histoire de l'Être, d'autres s'appuient sur la notion nietzschéenne de volonté de puissance, d'autres encore, dans la lignée de Ricœur, puisent à l'attribution d'une structure textuelle à l'action de quoi en questionner le bien-fondé. Entre autres tentatives pertinentes, une bonne copie fit valoir le problème soulevé par la tension propre à ce dont il y a histoire et sans laquelle elle n'aurait pas lieu d'être : ne peut-elle se comprendre que relativement à un terme qui lui serait transcendant, comme nostalgie eschatologique de l'Un, *reditus* répondant à un *exitus*, ou comme réalisation perpétuelle du nouménal dans le phénoménal ? ou bien lui est-elle immanente parce qu'elle relève de l'esprit ? L'interrogation sur la discipline historique et son rapport à ses objets pouvait d'ailleurs retrouver, sur cet arrière-plan, quelque pertinence. Certains ont pensé, par exemple, à la manière dont le *18 Brumaire de Louis Napoléon Bonaparte* de Marx met en œuvre l'histoire d'une période et d'événements d'après la conviction que l'histoire est celle des classes en lutte et de leurs intérêts, tandis que d'autres ont évoqué plus ou moins clairement la manière dont se trouve constitué l'objet « Révolution française » sur l'arrière-plan des philosophies kantienne et hégélienne. Mais nul n'a tiré parti de la manière dont Musil romance en Cacanée l'Autriche d'avant la première guerre mondiale d'après une conception statique de l'histoire.

D'autres copies restent inabouties, bien qu'on puisse y voir à l'œuvre un effort philosophique de prise en compte de la dimension ontologique du sujet, ou de la tension entre facticité historique et intentionnalité historique. Elles interrogent les conditions de possibilité de l'histoire, ou d'une écriture de l'histoire. Elles mobilisent des distinctions élémentaires (au meilleur sens du terme : passé/mémoire/histoire), des travaux d'historiens (Lucien Febvre, Marc Bloch, l'École des Annales, Braudel, Furet...), des œuvres philosophiques (Hegel, Marx, Foucault...). Elles remarquent le caractère axiologique et donc discutables des critères d'historicité. Mais elles pèchent par leur caractère hâtif : Hegel, Ricœur, Cournot sont parfois malmenés ou caricaturés. Temporalité et historicité sont souvent confondues et, de glissement en glissement, on sépare la connaissance historique de l'objet, on impute sans autre procès le caractère d'histoire à la connaissance (un type de connaissance par enquête et narration induirait l'historicité) au lieu de s'interroger sur la constitution historique de l'objet même, sur la corrélation entre identité et histoire. On ne s'interroge donc pas non plus sur le lien, en l'objet même, entre le devenir temporel proprement dit et la réflexivité par laquelle ce même devenir se constitue en rapport historique à soi. Le temps n'est pas facteur de dissolution, il est aussi expression d'une totalisation en cours, d'un rapport à soi où s'engendre la connaissance historique comme nécessaire compréhension de soi (comme l'ont montré les copies qui se sont servies de l'analyse existentielle). De même l'intérêt indéniable d'une réflexion sur l'histoire de la nature et du vivant que certaines copies ont souligné supposait une interrogation plus précise : suffit-il qu'il y ait contingence ou singularité pour qu'il y ait histoire ? Suffit-il de définir l'historique par l'individuel et le contingent, même en ajoutant qu'il doit y avoir du « sens » ?

Certains se découragent trop tôt. On trouve d'excellents « programmes » qui ne demandaient qu'à être développés et explicités. Ainsi, certaines copies se sont demandées s'il fallait distinguer contingence et nécessité dans une interrogation sur l'histoire, mais rares sont celles qui se sont intéressées à la dimension épistémologique de la question. On aurait pu par exemple montrer que la contingence affecte non seulement les existences, mais aussi *les vérités*. En l'absence de principe absolu, tout énoncé est relatif à un contexte. Les énoncés qui prétendent à un statut anhistorique doivent être relativisés. Pour ce qui concerne les sciences, Quine, dans « Les deux dogmes de l'empirisme », conteste la pérennité de la distinction entre énoncés analytiques (dont la vérité ne dépendrait que de la signification) et énoncés synthétiques (dont la vérité supposerait une confrontation avec l'expérience). Cette distinction est mobile dans l'histoire des sciences. Un énoncé analytique n'est donc pas une vérité éternelle. De même, pour ce qui concerne le droit, Kelsen, dans la *Théorie pure du droit*, montre que « tout contenu peut être droit ». Il y aurait donc bien histoire de tout, ou plutôt de chaque élément, distributivement, parce que rien ne possède la nécessité qui seule échappe à l'histoire. Mais la contingence ne suffit pas à caractériser ce dont il y a histoire, car l'histoire n'est pas seulement non-fixité. Elle est aussi continuité. Il y a histoire de ce qui non seulement change mais surtout demeure le même dans le changement. C'est pourquoi il y a histoire de ce dont on peut faire le récit (Ricœur). Comment est possible cette identité dans le changement ? Elle apparaît, répondent les meilleures copies, par un effet d'échelle, soit dans la considération du général, sous l'espèce du *epi to polu* d'Aristote, soit comme « ce qui dans les sujets individuels nous frappe par sa forme embrouillée et irrégulière », mais peut « néanmoins être connu dans l'ensemble de l'espèce sous l'aspect d'un développement continu » (Kant).

Heureusement, un certain nombre de bonnes copies, d'inspirations philosophiques très différentes, ont su développer un raisonnement maîtrisé de bout en bout. L'une d'elles, sans surprise, mais bien conduite, distingue d'emblée ce sur quoi porte la pratique de l'historien de ce dont il y a histoire, examine le statut des traces dites historiques et s'interroge enfin sur la légitimité ou non de l'identification de telles traces comme signifiantes en montrant que la question du critère de sélection est décisive : ce dont il peut y avoir histoire n'est pas encore ce qui est digne d'histoire, la reconnaissance du caractère problématique de l'historique étant vérifiée sur l'exemple de l'histoire des sciences épistémologique d'un Canguilhem. Dans ce type de copies, les références anciennes (Aristote), classiques (Kant, Hegel) ou modernes (Ricœur, Foucault, Gadamer, Adorno), bien maîtrisées, voisinent avec des références aux travaux des historiens (Furet, Vidal-Naquet, Veyne). D'autres bonnes copies d'inspiration plus ontologique qu'épistémologique, développent une interrogation sur la singularité et l'altérité de l'historique comme signifiant effectif, et sur « la mise en histoire » et la « reprise historique », en s'aidant des travaux de Gadamer ou de Heidegger. C'est donc bien, quelle que soit l'orientation philosophique choisie, en élaborant des distinctions conceptuelles et pertinentes que les meilleurs candidats sont parvenus à penser le sujet dans son caractère spécifique : temporalité/historicité ; mythe/histoire ; contingence/nécessité ; événement/structure ; récit historique/récit fictif. A partir de ces distinctions, certaines bonnes copies ont choisi comme manière d'aborder le sujet de se demander si rien, jamais, nulle part, ne pouvait échapper au règne de l'histoire et de l'historicité (Dieu, les dieux, le divin ; le vrai ; le bien ; le beau). On songe par exemple à la formule de Pascal dans sa *Préface sur le Traité du vide* :

« [La vérité] est toujours plus ancienne que toutes les opinions qu'on en a eues, et ce serait ignorer sa nature de s'imaginer qu'elle ait commencé d'être au temps qu'elle a commencé d'être connue ». Dans cette perspective, certains candidats sont parvenus à développer une problématisation intéressante de l'historicisme, de sa logique propre et de ses apories spécifiques, par exemple en se référant à certaines thèses du Nietzsche de la deuxième des *Considérations inactuelles*, « De l'utilité et de l'inconvénient de l'histoire pour la vie » (1874), ou du Leo Strauss de *Droit naturel et histoire* (1953) ; certains développements sur Karl Popper ou Eric Voegelin ont aussi été bien conduits. Dans cette même perspective, il était sans doute également important de se demander si le caractère historique d'un événement, d'une structure ou d'un être dépendait uniquement du travail de constitution et d'élaboration mené par l'historien, ou s'il était un donné antérieur à un tel travail. Ce qui a pu conduire certains candidats à une réflexion pertinente sur les rapports complexes entre histoire, récit et fiction, notamment à partir des travaux de Paul Veyne ou de Paul Ricœur. Soulignons encore que l'une des difficultés de l'écriture philosophique réside dans le choix d'exemples qui ne se bornent pas à l'illustration. De bons développements ont été consacrés au statut de l'histoire des arts, notamment à partir des thèses de Wölfflin. Le cas de l'histoire des arts permettait justement de réfléchir à la fois au caractère historique des œuvres et à ce qui, en elles, peut surmonter l'historicisme. Certains candidats ont essayé de reconstruire la question de l'histoire à partir de la question de la narrativité, ce qui a donné des copies souvent plus riches et plus denses que celles qui ont d'emblée considéré que, puisqu'il y avait le terme histoire dans le sujet, il ne fallait s'intéresser qu'au déroulement historique des événements.

Les remarques précédentes n'interdisent nullement de hommage au sérieux de la très grande majorité des candidats. Le jury a bien conscience des conditions d'existence souvent difficiles, parfois dramatiques, des candidats qui font l'effort de préparer ce concours ardu. La plupart des défauts rencontrés dans les copies manifestent une préparation de l'épreuve spécifique insuffisante ou mal comprise (récitation de pans entiers de cours ou de livres par exemple), et pourraient être éliminés par l'écriture régulière de dissertations, en particulier dans le cadre des différentes préparations du concours proposées aux candidats. Indépendamment de ces maladresses de détail, les copies témoignent dans leur grande majorité de la volonté estimable de leurs auteurs : celle de philosopher. La commission sait gré à ces copies d'avoir manifesté, par delà les divergences de leurs lectures du sujet et de leurs intentions philosophiques, un même effort pour asseoir la fermeté de la composition et de l'écriture, une attention identique à la rigueur et à la précision. Elle sait gré à leurs auteurs d'avoir manifesté clairement que faire appel à un auteur philosophique ne dispense nullement de penser par soi-même. La référence philosophique n'est pas ornementale ; elle sert d'outil, de point d'appui et de guide pour conduire sa propre pensée. Cela aussi, certaines copies l'ont magistralement montré.

<p>Il est rappelé aux candidats qu'ils ne doivent faire apparaître sur leur copie aucun signe particulier, si anodin qu'il paraisse, qui puisse être interprété comme un moyen de reconnaissance : la signature de la copie, l'indication du nom de la ville où l'on compose, mais aussi le recours au surligneur ou à toute autre forme d'enjolivure du texte, ou encore l'usage d'une encre de couleur inhabituelle, par exemple, contraindraient à frapper une copie de nullité, alors même que le candidat n'aurait eu aucune intention d'enfreindre la règle de l'anonymat.</p>
--

**CAPES EXTERNE ET CAFEP DE PHILOSOPHIE
SESSION 2007**

Deuxième composition de philosophie

EXPLICATION DE TEXTE

Durée : 6 heures ; coefficient 1

On ne veut voir dans la perception qu'un enseignement s'adressant à un pur esprit, et d'un intérêt tout spéculatif. Alors, comme le souvenir est lui-même, par essence, une connaissance de ce genre, puisqu'il n'a plus d'objet, on ne peut trouver entre la perception et le souvenir qu'une différence de degré, la perception déplaçant le souvenir et constituant ainsi notre présent, simplement en vertu de la loi du plus fort. Mais il y a bien autre chose entre le passé et le présent qu'une différence de degré. Mon présent est ce qui m'intéresse, ce qui vit pour moi, et, pour tout dire, ce qui me provoque à l'action, au lieu que mon passé est essentiellement impuissant. Appesantissons-nous sur ce point. En l'opposant à la perception présente, nous comprendrons déjà mieux la nature de ce que nous appelons le « souvenir pur ».

On chercherait vainement, en effet, à caractériser le souvenir d'un état passé si l'on ne commençait par définir la marque concrète, acceptée de la conscience, de la réalité présente. Qu'est-ce, pour moi, que le moment présent ? Le propre du temps est de s'écouler ; le temps déjà écoulé est le passé, et nous appelons présent l'instant où il s'écoule. Mais il ne peut être question ici d'un instant mathématique. Sans doute il y a un présent idéal, purement conçu, limite indivisible qui séparerait le passé de l'avenir. Mais le présent réel, concret, vécu, celui dont je parle quand je parle de ma perception présente, celui-là occupe nécessairement une durée. Où est donc située cette durée ? Est-ce en deçà, est-ce au delà du point mathématique que je détermine idéalement quand je pense à l'instant présent ? Il est trop évident qu'elle est en deçà et au delà tout à la fois, et que ce que j'appelle « mon présent » empiète tout à la fois sur mon passé et sur mon avenir. Sur mon passé d'abord, car « le moment où je parle est déjà loin de moi » ; sur mon avenir ensuite, car c'est sur l'avenir que ce moment est penché, c'est à l'avenir que je tends, et si je pouvais fixer cet indivisible présent, cet élément infinitésimal de la courbe du temps, c'est la direction de l'avenir qu'il montrerait. Il faut donc que l'état psychologique que j'appelle « mon présent » soit tout à la fois une perception du passé immédiat et une détermination de l'avenir immédiat. Or le passé immédiat, en tant que perçu, est, comme nous verrons, sensation, puisque toute sensation traduit une très longue succession d'ébranlements élémentaires ; et l'avenir immédiat, en tant que se déterminant, est action ou mouvement. Mon présent est donc à la fois sensation et mouvement ; et puisque mon présent forme un tout indivisé, ce mouvement doit tenir à cette sensation, la prolonger en action. D'où je conclus que mon présent consiste dans un système combiné de sensations et de mouvements. Mon présent est, par essence, sensori-moteur.

Henri Bergson, *Matière et mémoire*, p.152-53

L'usage de toute documentation et de tout matériel électronique est interdit

L'épreuve consistant à expliquer un texte choisi dans le vaste répertoire des auteurs des classes terminales, il ne peut être demandé aux candidats de connaître l'œuvre du philosophe, moins encore l'ouvrage d'où est extrait le texte à expliquer. Il est donc inutile, et risqué, de chercher à reconstituer ce que l'on croit être la problématique d'ensemble du livre d'où est tiré le passage à expliquer. Normalement celui-ci doit pouvoir se comprendre par lui-même, sans avoir à faire appel à des connaissances historiques (le contexte dans lequel se situe la thèse exposée), ou systématiques (la philosophie de l'auteur). Cette règle paraît simple à

comprendre et facile à suivre. Néanmoins nombre de candidats se croient tenus de faire état d'une connaissance de l'auteur et de la thèse générale de l'ouvrage où se trouve le passage à expliquer. Bien des erreurs à la fois d'interprétation et de perspective auraient pu être évitées si on s'était tenu à dégager la nature du problème posé par ce texte et à suivre l'argumentation qui conduit à une conclusion sans doute provisoire, mais suffisante pour la cohérence de cet extrait.

Or ce problème, Bergson l'énonce dans les premières lignes en des termes non équivoques. On ne veut voir, dit-il en substance, entre la perception et le souvenir qu'une différence de degré. De cette position du problème, il ne semble pas trop aventureux de conclure que le but de ce texte est de montrer que la différence est de nature et non pas seulement de degrés. Et comme perception et souvenir sont immédiatement rapportés aux temps dont ils sont les marques propres, le présent et le passé, il apparaît le plus clairement possible que l'objectif de Bergson dans ce passage est de montrer en quoi consiste la différence entre le présent et le passé, et pourquoi il s'agit d'une différence d'essence, donc de deux réalités distinctes, et non de la transformation d'une chose en une autre, le présent devenant passé du seul fait de la progression de la durée, la perception actuelle glissant dans le souvenir, selon ce que Bergson appelle ici « la loi du plus fort », chaque nouveau présent prenant la place de celui qui vient de passer, chaque nouvelle perception poussant pour ainsi dire la précédente dans la région du souvenir. C'est pourquoi la dernière phrase du premier alinéa, qui constitue une sorte d'introduction au problème, indique sans détour la direction de l'analyse qui va suivre et qui fait l'essentiel de ce texte : « En l'opposant à la perception présente, nous comprendrons déjà mieux la nature de ce que nous appelons le "souvenir pur" ».

Il va donc s'agir en analysant la perception présente d'en faire ressortir, en creux pour ainsi dire, la différence avec le souvenir et le passé. Même si c'est la nature du souvenir qu'il importe par dessus tout à Bergson de dégager, comme on peut s'y attendre dans un ouvrage intitulé *Matière et Mémoire*, ce n'est pas de cela qu'il est question dans le grand second alinéa, mais de la nature du présent (de « mon présent », dit Bergson, ce que beaucoup de candidats ont pris pour une attention portée au caractère subjectif du présent, alors que l'emploi d'un adjectif possessif ici signifie seulement que le présent et le passé sont toujours ceux de la personne qui en parle). Trop peu de candidats se sont demandé pourquoi Bergson commençait l'analyse de la différence par l'examen du présent, pourquoi aussi (mais cela revient au même) il fallait à ses yeux « définir la marque concrète, acceptée par la conscience, de la réalité présente ». Du coup, la dichotomie de la perception et du souvenir qui paraissait constituer le fil conducteur de l'analyse est comme suspendue, et c'est à l'examen du seul présent que se consacre alors Bergson. Mais il fallait se demander si le présent qui est maintenant considéré est bien le présent qui est si nettement, sans doute même trop nettement, distingué du passé dans les premières lignes du texte. Ce moment de complexification d'une démarche qui paraît à première vue simple n'a pas été assez remarqué, car, trop souvent, les candidats expliquent patiemment et scrupuleusement chaque phrase du texte, mais n'aperçoivent pas un changement de régime dans l'analyse qui rencontre une difficulté et doit en tenir compte. La difficulté ici est celle d'une dichotomie qu'il n'est pas possible de maintenir dans son état premier, car le présent ne tranche pas aussi nettement sur le passé qu'on pouvait le croire d'abord, le présent réel (ou la réalité présente) « concret, vécu, celui dont je parle quand je parle de ma perception présente » et non le présent nominal, l'instant « idéal, purement conçu, limite indivisible qui séparerait le passé de l'avenir ». Pourquoi ce changement de dichotomie ? N'est-ce pas parce que l'analyse qui commence par distinguer et opposer deux extrêmes (la perception et le souvenir) doit ensuite les rapprocher l'un de l'autre et considérer les états où ils sont mélangés parce que ce sont les états réels, et non des idées distinctes ou des limites idéales ? Or la différence entre le présent idéal, l'instant si l'on préfère, et le présent réel tient dans le fait que le premier est, comme la limite, une abstraction mathématique alors que le second possède une durée, un écoulement ou une extension temporelle. En restituant au présent la durée sans laquelle il n'est qu'une limite idéale ou un point mathématique, Bergson le rattache au passé et à l'avenir, voulant par là montrer que chaque moment présent est composé d'une sensation et d'un mouvement, que le présent est un mixte de passé et d'avenir dont il possède et mêle les marques propres. Il a le caractère d'une chose perçue comme le passé immédiat, mais il a aussi et indissociablement le caractère de l'action par laquelle la conscience se projette dans un avenir immédiat. L'essence du présent (dernière ligne du texte dans laquelle Bergson répond à la question de ce grand alinéa) tient donc dans ce double caractère que Bergson nomme : « sensori-moteur ». On peut souligner le tour de force d'une démarche qui définit un temps simple, le présent, par le mélange ou l'articulation de deux caractères qui sont ceux du passé et de l'avenir immédiats. Il fallait aussi le remarquer, et dire ce que cette détermination apportait par rapport au passé et à l'avenir, considérés de manière absolue.

Ces quelques indications sur la démarche suivie par Bergson dans un texte très dense n'ont pas d'autre but que de montrer aux candidats qui décrètent, dès le départ de leurs copies, que Bergson (pour la seule raison que c'est un texte de lui) oppose ici le temps spatialisé à la durée, comme l'impur au pur ou l'artifice à la réalité, qu'un auteur ne fait pas que répéter indéfiniment et partout la même chose, et qu'expliquer un texte consiste d'abord à se rendre attentif à la singularité de son parcours. Il est dommage que des candidats se rendent la tâche plus difficile qu'elle n'est en cherchant coûte que coûte à retrouver dans le texte d'un philosophe ce qu'ils savent ou croient savoir de lui. Cela étant dit, les correcteurs de l'épreuve ont été sensibles au sérieux avec lequel la quasi totalité des candidats ont entrepris d'expliquer ce texte difficile et d'entrer dans le détail de son argumentation et même, pour les plus clairvoyants, de se demander en quoi pouvait consister l'essence du souvenir dont se distingue un présent conçu comme sensori-moteur, empiétant à la fois sur le passé et l'avenir. Revenant alors sur « l'impuissance » du souvenir, ils ont pu lui reconnaître un tout autre sens que celui d'une infériorité par rapport au présent. Les meilleures copies, et c'est en cela qu'elles le sont, sont parvenues, en ne s'appuyant que sur ce texte et sans référence à des passages plus explicites de ce livre, à reconstituer la thèse défendue par Bergson sur le souvenir pur, différent du souvenir qui est pour ainsi dire contigu au présent perçu. C'est bien la preuve qu'il n'est pas nécessaire pour expliquer le texte d'un auteur de connaître son œuvre, et que l'exercice philosophique exige surtout, avec de l'attention pour l'objet proposé, le courage de se servir de son propre entendement.

**CAPES EXTERNE ET CAFEP DE PHILOSOPHIE
SESSION 2007**

ÉPREUVES D'ADMISSION

LEÇON

Si la leçon est un exercice philosophique irremplaçable, c'est qu'un professeur de philosophie doit d'abord être un maître. Avoir à faire une leçon, c'est se trouver appelé à produire et soutenir un jugement bien pesé, à partir d'un problème dont il faudra avoir montré qu'il est en jeu dans le sujet. Le sujet de leçon est toujours l'énoncé d'une question, d'une notion, ou d'un couple ou groupe de notions. Le candidat aura disposé de 4 heures pour la préparer, et la leçon présentée devant le jury ne devra en aucun cas excéder les 40 minutes imparties à chacun. Deux des meilleures leçons qu'il aura été donné au jury d'entendre cette année se trouvent n'avoir duré qu'un peu moins de 30 minutes, celles qui ont atteint les 40 minutes et dont la teneur a dû être ultimement condensée par le candidat, de sa propre initiative ou à l'instigation du jury, ont été au mieux passables : preuve, non d'une inadéquation de la longueur de l'épreuve, mais de ce que l'un des aspects de la maîtrise de l'exercice est celle du temps de son effectuation. Une leçon réussie signe indissociablement la compétence philosophique, et la compétence à enseigner la philosophie sous une contrainte de temps.

De là plusieurs corollaires, qui en définissent les exigences. Bien connues en principe, chaque année énoncées dans les rapports de concours, elles sont pourtant trop souvent négligées. Le jury des deux commissions a pu constater cette année que certaines d'entre elles se trouvaient mieux intégrées que d'autres, même si les candidats les meilleurs sont justement ceux qui les ont toutes honorées. Il est donc nécessaire de les rappeler, en les accompagnant de remarques sur les divers manquements, maladroites, et réussites qui ont pu être observés lors de la session de 2007. Un entraînement régulier, hebdomadaire ou au moins par quinzaine, doit suffire à y préparer tout étudiant avancé, et le jury est satisfait de constater que, sur ce point, les conseils des précédents rapports ont manifestement été suivis. Mais il n'en est pas moins indispensable, pour le bien conduire, d'en avoir compris l'esprit : on les répétera donc, dans un autre ordre et sous une autre forme.

La leçon exige du candidat qu'il soit pleinement présent dans sa parole – dont on rappellera qu'il l'adresse au jury – mais surtout, à travers elle, à ce qu'il dit. Cette présence effective d'une pensée qui progresse ne saurait ni apparaître, ni se maintenir, dans l'avachissement de la tenue ou des attitudes (autant il est loisible de se désaltérer à un moment choisi, autant boire avidement à la bouteille – fût-elle d'eau – au milieu d'une phrase manifeste un relâchement du contrôle minimal de soi et une grande difficulté de concentration). Que sa prime éducation l'en ait pourvu ou non, une présentation de soi correcte, conforme à ce qui est requis dans un quelconque environnement professionnel, est exigible d'un candidat ; l'acquiescer n'est jamais qu'affaire d'entraînement ; persévérer dans l'incompréhension de ce qu'elle est indispensable témoigne d'une ignorance inadmissible de la responsabilité qui est celle d'un professeur dans sa classe.

Pour pouvoir être présent à ce qu'il dit, dans une tension effective de la pensée qu'il va produisant, il faut que le candidat parvienne à la porter à la connaissance du jury qui l'écoute. En un sens très simple, d'abord, celui de l'audibilité ; ce qui est dit doit se laisser reconnaître comme discours à travers la parole qui le donne à entendre, et à comprendre.

Ainsi, des propos chuchotés, tête baissée, constamment entrecoupés de blancs, de grommellements, de « heu », de « hum », de marmonnements, ou bien déclamés à la cantonade comme une proclamation

tribunicienne, ou encore débités sur le mode d'une prestation télévisuelle ou, enfin, lus sans que le candidat parvienne à se détacher de ses notes, s'affaiblissent, voire, se ruinent. Les mille et une manières de ne pas porter son discours, ou de ne le soutenir que faiblement, trahissent, lorsqu'elles ne s'effacent pas dans les premières minutes de la leçon, une réelle difficulté à l'assumer, qui paraît n'avoir rien de conjoncturel. Or, qu'elle relève d'une insuffisance spéculative ou théorique, ou d'une fragilité psychologique, elle montre que le candidat n'est pas encore prêt, comme il devrait déjà l'être au mois de juillet, à enseigner en responsabilité dans des classes dès le mois de septembre.

Mais il est impossible de porter avec conviction un discours qui ne serait pas soutenu par une pensée assumant l'exigence spéculative qui doit être la sienne. Sans doute une composition seulement rhétorique autour d'un sujet de philosophie peut-elle être indemne des manifestations les plus graves des divers écueils signalés : ce n'est pas pour autant qu'elle s'offre à une réappropriation vivante sur le mode de la parole. La leçon, qui ne saurait s'exempter d'une construction rhétorique, ne saurait en aucun cas s'y réduire ; mieux, celle-ci sera d'autant plus solide qu'elle servira une progression spéculative sans laquelle elle risque de perdre toute effectivité.

Quelles sont donc ces exigences minimales, auxquelles il serait désastreux de pouvoir penser se soustraire ? Une leçon doit bien sûr commencer par une introduction, où se trouvent présentés, à partir d'une lecture du sujet, l'intérêt et l'enjeu de la tension problématique que l'on y décèle – de sorte que l'ordre du discours à venir y trouve une justification. Elle doit ensuite donner à entendre un développement clairement articulé en le nombre d'étapes requis par la progression de la pensée – où chaque progrès se trouve souligné par une ressaisie ; elle s'achève enfin sur une conclusion, où se dessine fermement la thèse alors produite, dont on attend qu'elle soit l'accomplissement de la recherche. Ces exigences minimales ont paru bien connues de presque tous les candidats admissibles, qui s'étaient sans doute entraînés sérieusement à les satisfaire, plus qu'à les satisfaire sérieusement. C'est à peine si l'on a compté sur les doigts d'une main ceux qui manquaient d'imposer – mais plus ou moins brutalement, plus ou moins artificiellement – une forme de ce type à leur discours. La très grande majorité des leçons a duré cette année à peu près 30 à 35 minutes, et elles étaient composées de deux ou trois grands moments d'une durée à peu près équilibrée. Rares sont ceux à qui il a fallu rappeler, selon la formule consacrée, qu'il ne restait plus que trois minutes pour conclure, et qui ont donné l'impression de n'avoir pas eu le temps de réfléchir à ce que devrait être ce moment au cours de leur temps de préparation. La maîtrise du temps de parole a signé de réels efforts d'entraînement qui doivent être salués – tout aussi bien ils montrent, même lorsque la contention formelle n'a pas grand chose à soutenir, que l'épreuve est prise au sérieux. Ils n'en doivent pas moins être substantiellement amendés, et convenablement dirigés, afin que ce sérieux ait pour objet la leçon même, non son ombre.

Le jury a en effet entendu une quantité étonnante d'ombres de leçons, auxquelles les candidats eux-mêmes ne parvenaient pas à accorder l'attention requise, faute que la pensée s'y mît réellement en chemin à partir d'un problème clairement déterminé. Quand la leçon, réduite à une lecture, manque la ré-effectuation vivante d'une pensée en acte, c'est, le plus souvent, que ce qui a été produit pendant le temps de préparation ne relevait pas d'une réelle ambition spéculative, d'un souci de comprendre et de faire progresser la pensée, mais d'une simple mise en forme administrée à une matière contingente. Trop souvent, le sujet est l'occasion d'effectuer des opérations qui se déroulent de manière mécanique, comme indépendamment de tout souci de signification et de toute distance à l'endroit de la naïveté spontanée du locuteur. Laissons ici de côté les situations difficiles (par exemple, le travail de nuit) que certains étudiants doivent assumer et dont la fatigue ne peut être aisément transcendée un jour d'épreuve : elles sont, et c'est heureux, très rares. On ne peut donc que s'étonner de rencontrer chez un nombre d'étudiants pourtant avancés une telle attitude, où se trouvent étrangement ignorées certaines des exigences les plus élémentaires de toute démarche philosophique.

Tout semble parfois se passer comme si les *mots* dont se compose l'énoncé étaient des réalités intrinsèques, garantissant d'emblée, par leur existence verbale, l'unicité et l'identité conceptuelle de ce qu'ils désignent, simplement présupposée. Tel candidat, par exemple, qui n'a d'idée que fort confuse de ce qu'est la distinction, construit ainsi sa leçon comme s'il allait de soi que la distinction des idées claires était la même chose que la distinction des manières... La présupposition implicite que le mot circonscrit d'emblée et exactement le concept serait-elle cause de ce que nombre de candidats se dispensent de s'assurer de la compréhension des termes du sujet, et négligent de consulter les dictionnaires pourtant laissés à leur disposition ? Une telle précaution serait pourtant de nature à leur éviter de perdre complètement de vue le sujet. Par exemple, en traitant de l'*à propos* dans l'ignorance absolue de son usage propre, le maniement du langage (« parler à propos »), pour ne plus se référer qu'à l'application au cas particulier de règles générales.

Ou, encore, s'agissant du *consensus*, en ne le distinguant ni du bon sens, ni du sens commun, lui-même confondu avec la raison universelle. Ou, s'agissant des lois (et du sujet « Pourquoi des lois ? »), en les confondant avec les règles, les codes, les conventions, les mœurs et la moralité des mœurs. Or, l'engluement dans un rapport immédiat aux mots interdit la vigilance intellectuelle en acte qui seule rend vraiment le candidat présent à sa propre parole et à sa propre pensée dans le temps resserré de l'épreuve.

Il arrive aussi que le sujet ne soit tenu valoir que comme simple *déclencheur*, auquel il s'agirait uniquement de *répondre en première instance, injonction à parler de ce que l'on entend immédiatement par...*, et qui ne constitue plus que le prétexte à une topique à trois volets où se succèdent trois éléments de réponse juxtaposés entre lesquels nul progrès spéculatif ne se fait jour. C'est bien mal comprendre la nécessité de répondre à la question du sujet, c'est à dire à ce qui s'y trouve en jeu, et qu'explicite le problème. Ce peut être faute d'enjeux (ainsi, sur la répétition, un candidat met dix minutes avant de s'aviser qu'il est question de temporalité) ; ou encore parce qu'un autre enjeu se substitue subrepticement à celui du sujet. Sur « La morale est-elle un art de vivre ? », le caractère universel de la morale se trouve d'abord brutalement opposé au risque de particularisme qu'évoque immédiatement au candidat la locution « art de vivre » ; le candidat se porte donc à la recherche de ce qui, passant pour « art de vivre », y échapperait : mais on voit bien que se trouve alors contournée et même manquée toute conceptualisation de l'« art de vivre », qui aurait exigé que l'on prît en compte la normativité du vivre, la pratique, le rapport au bonheur à travers la prudence et la vertu.

Mais entendre le sujet, quelle qu'en soit la forme, comme le déclencheur d'une réponse en première instance, semble aussi autoriser à délaissier l'analyse de la ou des notions qu'il comporte, tout autant que la mise en œuvre de distinctions conceptuelles pourtant élémentaires. Le jury a ainsi entendu une leçon sur *La délibération* dont l'auteur avait cru pouvoir faire l'économie de toute analyse de l'acte de délibérer, présumé sans doute aller de soi, et plus ou moins identifié à celui du choix, pour n'aborder que la place de la délibération dans l'action : or, comment y parvenir en aveugle ? Il a pu aussi constater qu'un candidat tentait de construire une leçon sur la contradiction non seulement sans distinguer explicitement le contraire du contradictoire, mais en les confondant de manière patente : à nouveau, c'est la perception du sujet comme simple occasion de parler de ce qu'il est censé désigner immédiatement qui est en cause, avec ce qu'elle comporte de confusion du mot et de la chose, de même qu'elle explique comment il se fait que si souvent l'association de deux notions se trouve perçue de manière rigidement dualiste, faute qu'ait été même cherchée la troisième notion implicite qui permettrait d'expliciter le problème : ainsi de la leçon entendue sur *Les mots et les choses*, où l'on n'effleure jamais le problème de la représentation.

L'engluement évoqué plus haut dans un rapport immédiat au langage a probablement obéré bien des efforts d'entraînement : il n'est pourtant pas si malaisé – et ce, insistons-y, quelle que soit la tradition philosophique dont on se réclame – de ré-effectuer par soi-même ce geste inaugural sans lequel la formation risque d'être reçue comme une doxographie même là où elle s'en éloigne le plus. L'étudiant qui ne l'accomplit pas peine à concevoir l'intérêt d'une fréquentation des auteurs et est d'autant plus susceptible de se contenter d'approches de seconde ou troisième main, celles-là même dont le jury trouve les traces dans ces leçons, en assez grand nombre malheureusement, qui, ayant sans doute le mérite de s'appuyer sur quelques auteurs, trahissent la méconnaissance de ceux-là mêmes qu'ils citent ou à qui ils se réfèrent. Un exemple frappant et typique en fut donné lors d'une leçon sur *Qu'est-ce qu'un corps politique ?* Le candidat, qui ne cherchait dans le *Léviathan* de Hobbes qu'un cas de conception du corps politique comme fiction permettant la représentation, commente superficiellement le frontispice, puis évoque fort vaguement le chapitre XVI de la première partie, *Des personnes, des auteurs et des êtres personnifiés*. Ce dernier tendrait, dit-il expéditivement, à ramener « la représentation politique à la transsubstantiation » ! Le candidat exhibe ainsi à son insu une double méconnaissance, celle de la doctrine de la représentation de Hobbes et de sa critique de la dénomination de substance incorporelle comme dénuée de sens, celle de la notion théologique de transsubstantiation. S'autoriser à faire état de doctrines ou de concepts que l'on ignore, voilà qui ne qualifie guère un candidat comme professeur, et encore moins ignorer son ignorance. Trop souvent toutefois, les candidats espèrent fallacieusement pouvoir trouver un recours et une ressource dans l'absence de toute référence aux auteurs, comme s'il allait de soi que la philosophie pouvait être réinventée à partir du trivial, – oubliant tout l'arrière plan de rumination de savoir qui donne lieu à certains de se tourner, de manière instruite et non immédiate, vers l'ordinaire.

L'ultime conséquence en est l'évitement de tout ce qui pourrait ressembler à un véritable exemple, déjà élaboré dans l'un des champs de l'expérience. L'exemple le plus frappant est ici une leçon sur le sujet : « Comment les mathématiques peuvent-elles s'appliquer au réel ? » Ce fut l'occasion de déployer une fausse

virtuosité, où le mode d'évocation de la question du statut des vérités éternelles chez Descartes en venait à rendre incompréhensibles le statut de l'étendue cartésienne et celui des lois de la nature dans les *Principes*. Il est typique d'une connaissance de seconde main de Descartes de négliger ici des références aussi pertinentes que la première et les cinquième et sixième *Méditations*. Un bon traitement du sujet pouvait sans doute aussi solliciter, comme le candidat a entrepris de le faire un moment, l'interprétation que Husserl donne de Galilée, mais à condition de connaître effectivement aussi Galilée, de sorte de pouvoir donner une véritable analyse de la manière, des modes et des méthodes, et pas seulement des conditions, auxquelles les mathématiques peuvent, diversement d'ailleurs, s' « appliquer au réel ».

Les conseils de bon sens sont sans doute les plus faciles à prodiguer, et les plus difficiles à suivre. Sont plus décisives qu'il ne semble l'exigence de recul à l'endroit de la manière immédiate dont on entend les mots, et celle de recherche de ce qui est en question dans le sujet. L'honnêteté intellectuelle élémentaire qui veut que l'on n'appuie son discours que sur des références de première main ne doit pas souffrir d'exception. Sans elles, il n'est pas de maîtrise philosophique. On ne peut qu'encourager les candidats à éclairer de ces simples évidences les efforts d'entraînement auxquels ils se sont tous astreints pour se préparer à un concours difficile, et qui méritent, à eux seuls, d'être salués.

EXEMPLES DE SUJETS DE LEÇON

Les candidats ont le choix entre deux sujets. On trouvera ci-dessous quelques exemples de choix proposés aux candidats. Le premier sujet a été choisi par le candidat.

La vie et le vivant.

Qu'est-ce qu'un corps politique ?

Tout droit est-il un pouvoir ?

Le plaisir esthétique.

Y a-t-il plusieurs sens du mot vie ?

Pourquoi punir ?

La philosophie est-elle une méditation de la mort ?

L'esprit est-il chose ?

Peut-on penser sans les mots ?

La méthode.

L'art et le jeu.

Aimer l'éphémère.

La traduction.

L'identité.

La perspective.

Qu'est-ce que produire ?

Autrui, est-ce n'importe quel autre ?

La répétition.

Qu'est-ce qu'une vie humaine ?

L'homme injuste peut-il être malheureux ?

La contradiction.

L'universel et le singulier.

L'art pour l'art.

La conscience est-elle temporelle ?

L'amour de l'art.

La connaissance sensible.

La matière n'est-elle que ce que l'on perçoit ?

La langue et la pensée.

L'essence et l'existence.

La règle et l'exception.

Le prince.

L'imitation.

Qu'est-ce qu'une perception sensible ?

L'Etat peut-il se désintéresser de la religion ?

Le sens des mots.

Comment peut-on être sceptique ?

A quoi reconnaît-on une œuvre d'art ?

La patience est-elle une vertu ?

Le spectacle du monde.

La vie de l'esprit.

La philosophie peut-elle ne pas parler de Dieu ?

Pouvoir et domination.

Le savoir-faire.

L'art peut-il se passer de la beauté ?

Que nous apprennent les animaux sur nous-mêmes ?

L'échange ne porte-t-il que sur les choses ?

La durée.
Autrui est-il un autre moi-même ?
La politique est-elle affaire de compétence ?
Y a-t-il des erreurs de la nature ?

Qu'est-ce qu'une fiction ?
Le hasard.
L'extrémité.
Conscience et attention.

CAPES EXTERNE ET CAFEP DE PHILOSOPHIE SESSION 2007

EXPLICATION DE TEXTE

suivie d'un entretien avec les membres du jury

L'épreuve orale d'explication de texte du CAPES porte sur un ensemble de textes que ne limite aucun programme. L'étendue de ce corpus est telle, que le jury ne saurait attendre des candidats la connaissance exhaustive et approfondie des textes, comme elle est exigée dans le cas d'épreuves à programme. Il ne saurait pas pour autant admettre une lecture impressionniste et naïve, ignorante du contexte du texte, c'est-à-dire de l'ouvrage et plus largement de l'œuvre dont il est extrait, de l'épistémè et des débats intellectuels sur le fond desquels il a vu le jour. Entre le commentaire savant et la paraphrase ingénue, l'exigence du jury en matière de connaissances philosophiques du candidat se décline en fonction de la nature du texte choisi par ce dernier.

Rappelons en effet qu'à chaque candidat sont proposés deux textes. Au moins l'un des deux extraits proposés provient d'un petit groupe d'une demi-douzaine de très grands auteurs de l'histoire de la philosophie, qu'un étudiant ne peut manquer d'avoir travaillé au cours de ses années d'études. Il est ainsi certain de ne pas avoir à choisir entre Tocqueville et Russell, Démocrite ou Clausewitz ou entre Lucrèce et Kierkegaard, et n'a pas à redouter le hasard d'une rencontre avec deux textes inconnus. S'il a suivi une préparation sérieuse, qui doit commencer *dès la première année de licence*, le candidat est assuré d'avoir affaire au moins à un auteur déjà travaillé par lui. Les attentes du jury en matière de connaissances doctrinales croissent avec la notoriété de l'auteur retenu ; ainsi, il attendait un savoir plus approfondi sur l'exposé de la preuve ontologique de la V^e Méditation ou sur celui du *cogito* de la seconde, que sur la réflexion sur le toucher, conduite par Maine de Biran dans les *Essais sur les fondements de la psychologie*, ou sur tel passage de *De l'Habitude* de Ravaisson. Ses exigences varient aussi selon le même critère, à l'intérieur de l'œuvre d'un même auteur : elles sont plus grandes sur un texte des *Méditations métaphysiques* que sur un passage du *Traité de l'homme*. À tout cela s'ajoute le fait que chaque extrait a ses difficultés propres : certains sont d'une grande technicité et d'une considérable densité conceptuelle ; d'autres, simples et profonds, n'offrent pas d'aspérités apparentes, pas de prises toutes prêtes, et sont difficiles du fait même de leur limpidité. Tel texte d'Aristote de *Métaphysique E*, 1 sur les sciences théorétiques ou tel texte de l'*Encyclopédie* de Hegel portant sur l'intuition, n'ont pas présenté le même type de difficulté que la distinction du moral et du physique dans le sentiment de l'amour, effectuée par Rousseau dans le *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, ou tel passage sur la vie de Zarathoustra dans l'ouvrage de Nietzsche. Tous ces paramètres doivent être considérés pour juger des attentes du jury en matière de connaissances philosophiques. Mais il faut préciser en quel sens entendre ici le mot connaissance et rappeler l'esprit de cette épreuve.

L'explication est une confrontation avec un texte portant sur un objet particulier et soutenant à son propos une position singulière. Il s'agit certes d'un texte *de* Malebranche, *d'*Aristote ou *de* Hegel, mais il s'agit surtout d'un texte traitant de la liberté du vouloir, de la *catharsis* ou de l'aliénation de l'Absolu dans l'Histoire. Trop d'explications myopes accommodent sur les caractères formels du texte, invoquant de manière vaine, champs sémantiques, structures chiasmiques et autres figures de style. D'autres, hypermétropes, n'y voient qu'une manifestation du système philosophique de son auteur et l'occasion d'exposer celui-ci. Ni les premières ni les secondes n'accrochent sur l'essentiel, c'est-à-dire sur *ce dont il est précisément question*. Certes, la composition du passage, son style, son contexte philosophique immédiat, sont décisifs, mais rapportés à l'essentiel c'est-à-dire à *la réflexion sur une question particulière suscitée par un grand esprit*. Aussi, la connaissance de la philosophie de l'auteur ne sera-t-elle convoquée qu'à la seule condition qu'elle contribue à

l'éclairage de l'extrait choisi. Bref, il s'agit de se confronter activement à un texte c'est-à-dire d'éviter de le paraphraser, de plaquer sur lui des idées reçues à la généralité abusive (rigorisme kantien, rationalisme cartésien), ou de s'en tenir, par le biais d'un recours excessif à des notations stylistiques, à un formalisme creux.

Ainsi, une bonne explication engage la réflexion du candidat et non seulement ses connaissances, étant bien entendu que celles-ci nourrissent celle-là. Ce qui ne signifie pas que le texte doit être prétexte à un exposé sur la notion ou la question qui y est abordée. Ce n'est qu'en conclusion que le candidat pourra, si le texte s'y prête et s'il le juge bon, émettre d'éventuelles réserves ou objections, formuler d'autres positions, historiquement concurrentes ou élaborées par lui-même. Cette pensée en alerte participe largement à l'intelligence du texte ; elle donnera à l'explication elle-même, vivacité, acuité et pénétration.

Car il s'agit bien d'*expliquer* un texte, c'est-à-dire de déplier ce qui y était noué, de manière à en faire apparaître toute la signification, la portée et les enjeux. Il faut donc définir les notions utilisées (un axiome n'est pas un postulat, la langue n'est pas le langage, la sensibilité n'est pas la sensorialité) ; expliciter les syntagmes comme « lois de nature », « science positive », « liberté d'indifférence » ; préciser le sens de mots dont l'auteur fait un usage polysémique (« nature » chez Descartes ou « idée » chez Malebranche, par exemple) ; déterminer la signification d'un mot dont l'acception a changé au cours du temps comme celui de « conscience » chez Montaigne ou d'« humeur » chez les Anciens. Le jury est en droit d'attendre du candidat une culture philosophique suffisante lui permettant d'éviter de regrettables erreurs, par exemple : croire que « l'art » dont il est question au paragraphe 43 de la *Critique de la faculté de juger*, désigne nos beaux-arts, que la mention d'esprits animaux est propre à l'époque de Descartes, que « certitude morale » désigne une certitude concernant le bien et le mal. Il convient de donner une détermination précise à ce que le texte dit rapidement parce que c'est la conclusion d'un développement précédent ou parce que c'est une référence implicite à tel ou tel point d'histoire de la philosophie. Il faut l'éclairer en donnant un contenu précis à certaines formules (qu'entendre exactement par « arts libéraux » et « arts mécaniques » ? quels sont ces « êtres en mouvement » objets de la physique et ces « êtres séparés et immobiles » objets de la science première selon Aristote ?), et en convoquant tout ce qui peut donner son relief au texte (la conception cartésienne de l'erreur montre toute sa hardiesse lorsqu'on la confronte à celle qui l'attribue à la déchéance de la raison humaine dans la chute). L'explication étant un exercice de rigueur et de précision, on scrutera le texte dans ses détails et on n'omettra pas, par exemple, de commenter le « comme » de la formule cartésienne selon laquelle l'âme et le corps forment « comme un seul tout ».

Expliquer un texte c'est aussi en restituer le mouvement propre qui doit constituer le fil conducteur du commentaire. Comment l'auteur établit-il la thèse qu'il soutient ? Comment réfute-t-il la position d'un adversaire ? Comment justifie-t-il de nouvelles catégorisations ? A-t-on affaire à une argumentation, à une méditation, à un raisonnement ? Quel usage et quelle valeur ont les comparaisons, énumérations et exemples choisis ? On rappellera à cette occasion que les éventuelles difficultés de l'extrait proposé ne doivent pas être éludées : être sensible aux aspérités des textes est le signe d'une pensée active et vigilante.

Du point de vue de la forme de l'exposé, on rappellera que le développement de cette explication doit être précédé d'une introduction et suivi d'une conclusion : dans la première, le candidat évitera de passer trop de temps à situer le passage à expliquer dans l'ouvrage ou plus largement l'œuvre de l'auteur. Redisons-le : la seule règle ici est celle de la pertinence. Il énoncera l'objet du texte, la question traitée, la thèse ou la position défendues ; il en évaluera l'originalité ou l'éventuelle portée polémique et dégagera son ou ses enjeux. La conclusion formulera de manière claire et nuancée l'essentiel des résultats obtenus, et sera éventuellement le moment d'une réflexion critique au sens défini plus haut.

Rappelons que le candidat doit s'exprimer avec une syntaxe parfaite et user d'un niveau de langue soutenu, qu'il doit parler clairement, sans hâte ni lenteur excessives, qu'il doit regarder le jury et ne pas être prisonnier de ses notes.

L'entretien qui suit est un moment important. Les candidats doivent savoir que les questions qui lui sont posées ne sont pas destinées à les piéger ou à les déstabiliser, mais à confirmer la qualité de l'exposé ou à rattraper certaines de ses défaillances. Certaines de ces questions attendent une réponse précise (l'interrogateur qui demande quel est le sentiment qui, dans la doctrine kantienne des affects, a un statut d'exception, attend bien qu'on lui réponde « le respect »), mais la plupart sont beaucoup plus ouvertes et le jury n'attend pas une et une seule formulation possible de la réponse. Il attend en revanche du candidat qu'il

ne louvoie pas et ne produise pas de réponses dilatoires. Est jugée la compréhension de la question posée autant que de la réponse apportée. Celle-ci doit être nette, ce qui ne signifie pas sans nuances. Mais le candidat peut aussi, le cas échéant, montrer la difficulté, voire l'impossibilité de produire une réponse univoque. Il ne doit pas hésiter à profiter de ce temps pour revenir sur tel point de l'exposé qu'il jugerait insuffisant ou erroné. Une discussion sur tel ou tel point prolongeant l'explication peut aussi s'engager. Tel est le sens de l'entretien : il permet de confirmer le degré de compétence philosophique du candidat et d'évaluer ses capacités d'écoute, de réflexion, de dialogue ainsi que ses qualités de clarté et de pondération, toutes essentielles chez un enseignant.

EXEMPLES DE SUJETS D'EXPLICATION DE TEXTE

Les candidats ont le choix entre deux sujets. On trouvera ci-dessous quelques exemples de choix proposés aux candidats, avec l'auteur et le titre des œuvres dont les sujets sont tirés. Le premier sujet a été choisi par le candidat.

Kant, *Critique de la raison pure*.

Rousseau, *Contrat social*.

Bergson, *Evolution créatrice*.

Heidegger, *Etre et temps*.

Cl. Bernard, *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*.

Bergson, *L'Energie spirituelle*.

Hegel, *Phénoménologie de l'esprit*.

Aristote, *Métaphysique*.

Maine de Biran, *Essai sur les fondements de la psychologie*.

Augustin, *La Cité de Dieu*.

Heidegger, *Essais et conférences*.

Kant, *Théorie et pratique*.

Platon, *République*.

Aristote, *Ethique à Nicomaque*.

Leibniz, *Correspondance avec Arnaud*.

Spinoza, *Court Traité*.

Kant, *Critique de la raison pratique*.

Hobbes, *Léviathan*.

Hegel, *La Raison dans l'histoire*.

Locke, *Essai sur l'entendement humain*.

Descartes, *Les Passions de l'âme*.

Husserl, *Expérience et jugement*.

Pascal, *Second Discours sur la condition des grands*.

Descartes, *Méditations*.

Machiavel, *Le Prince*.

Tocqueville, *De la Démocratie en Amérique*.

Descartes, *Discours de la méthode*.

Locke, *Second Traité du gouvernement civil*.

Platon, *Lettre VIII*.

Aristote, *La Politique*.

Descartes, *Principe de la philosophie*.

Kant, *Idée d'une histoire universelle*.

Aristote, *Ethique à Nicomaque*.

Merleau- Ponty, *L'Œil et l'esprit*.

Rousseau, *Discours sur l'origine de l'inégalité*.

Kant, *Doctrine du droit*.

Descartes, *Règles pour la direction de l'esprit*.

Descartes, *Méditations*.

Arendt, *Condition de l'homme moderne*.

Hume, *Traité de la nature humaine*.

Malebranche, *Recherche de la vérité*.

Platon, *Alcibiade majeur*.

Kant, *Critique de la raison pure*.

Montesquieu, *De l'Esprit des lois*.

Aristote, *Physique*.

Sextus Empiricus, *Esquisses pyrrhoniennes*.

Platon, *Gorgias*.

Marx, *Manuscrits de 1844*.

Platon, *République*.

Kant, *Critique de la raison pure*.

Ravaisson, *De l'Habitude*.

Hegel, *Esthétique*.

Aristote, *Ethique à Nicomaque*.

Cournot, *Matérialisme, vitalisme et rationalisme*.

**CAPES EXTERNE ET CAFEP DE PHILOSOPHIE
SESSION 2007**

ÉPREUVE SUR DOSSIER

La nature de l'épreuve sur dossier semble être aujourd'hui comprise par la grande majorité des candidats. Cependant, il peut être utile d'en rappeler ici deux caractères essentiels.

D'une part, il ne s'agit pas d'un exercice de didactique, mais bien, comme pour la leçon et l'explication de texte, d'une épreuve de philosophie. Les candidats sont invités à présenter une leçon, portant sur une ou deux notions, sur une question, ou sur un texte philosophique (tous les sujets se rapportant aux programmes de philosophie des classes terminales), tout comme ils le feraient lors des deux autres épreuves, à ces différences près que le temps de préparation (deux heures) et le temps de l'exposé initial (vingt minutes) sont particulièrement courts, alors que le temps réservé à l'entretien (vingt-cinq minutes maximum) est relativement long ; et que le choix qui leur est proposé porte sur deux sujets ayant des matrices différentes (rappelons que ce choix ne comporte pas obligatoirement l'explication d'un texte) :

Matrice 1 :

Comment traiteriez-vous ce sujet dans le cadre d'une leçon de philosophie en classe terminale ?

Matrice 2 :

Posez et développez le problème que vous jugez essentiel pour étudier cette notion dans le cadre d'une leçon de philosophie en classe terminale.

Matrice 3 :

Posez et développez le problème que vous jugez essentiel pour traiter des relations entre ces deux notions dans le cadre d'une leçon de philosophie en classe terminale.

Matrice 4 :

Expliquez ce texte en montrant l'usage que vous en feriez dans une leçon de philosophie en classe terminale.

L'épreuve a pour fonction de s'assurer des qualités à la fois philosophiques et pédagogiques des candidats : il leur est expressément demandé de prêter une attention toute particulière à la clarté et à l'intelligibilité de leur exposé, à la précision et à la pertinence de leurs réponses aux questions que le jury leur adresse.

C'est pourquoi, d'autre part, l'entretien avec le jury, qui fait suite à la présentation de l'exposé initial par le candidat, n'en est pas séparable, ni séparé dans la notation. Il appartient pleinement à l'épreuve par laquelle le candidat manifeste non seulement ses aptitudes à construire un exposé cohérent, mais aussi, lors de la discussion, sa capacité à en préciser le contenu et à en clarifier les présupposés et les enjeux. En d'autres termes, la croyance selon laquelle cet entretien constituerait une sorte d'oral de rattrapage susceptible d'améliorer l'évaluation de la prestation du candidat, mais non de l'affaiblir, est sans fondement, même s'il est vrai que cet entretien devrait, pour chaque candidat, être l'occasion de rectifier ou de préciser ce que l'exposé initial n'a qu'imparfaitement développé : les candidats sont jugés sur l'ensemble de l'épreuve, et l'entretien peut confirmer le premier jugement du jury, comme il peut conduire à le modifier dans un sens ou dans l'autre.

Il est d'autant plus souhaitable que les candidats prennent la mesure de l'importance réelle de l'entretien qu'il exige de leur part un effort particulier, en raison à la fois de sa durée et de sa place dans le déroulement de l'épreuve : la fin de l'exposé n'est pas la fin de l'épreuve, mais son second moment, moment, répétons-le, d'approfondissement et de clarification, voire de rectification du contenu de l'exposé.

Nous invitons les futurs candidates et candidats à tenir le plus grand compte des indications et conseils figurant dans les rapports de ces dernières années, en particulier celui de la session 2004, qui évoque la mise en place du nouvel ensemble de matrices, et dont nous reprenons ici les points les plus importants.

Ces matrices correspondent aux quatre situations philosophiques et pédagogiques fondamentales d'un professeur dont l'enseignement est réglé par le programme des classes terminales et la préparation des élèves aux épreuves du baccalauréat sur lesquelles ils sont évalués: dissertation ou explication de texte. Le professeur, lui-même, enseigne la philosophie en traitant des questions et en expliquant des textes. On n'attend évidemment pas le même contenu et le même degré d'instruction selon que l'exercice est réalisé par un élève ou par un professeur, mais les exigences fondamentales sont les mêmes. Les matrices 1 et 4 correspondent à ces deux formes canoniques de l'activité philosophique du professeur aussi bien que des élèves : traiter une question ou expliquer un texte, dont la relation soit claire avec une des notions du programme. Ces questions et ces textes sont celles et ceux que la tradition la plus large a légués, que l'on peut trouver dans les annales des sujets du baccalauréat ou dans des manuels d'enseignement, et que l'on a pu rencontrer dans l'enseignement que l'on a soi-même reçu (soit que le professeur ait donné ces sujets à traiter à ses élèves et qu'il procède à leur « correction », soit qu'il les prenne lui-même directement comme sujets de leçon). Mais le professeur, confronté au programme qu'il doit enseigner, ne peut s'en remettre à l'existence des recueils de sujets déjà constitués, quelle que soit leur nature : il faut qu'il soit lui-même capable de choisir ceux qui sont les plus formateurs et les plus utiles pour les élèves, ceux qui, conformément à l'esprit de l'enseignement en classe terminale, présentent un caractère élémentaire et dont le rapport à l'une au moins des notions du programme soit clairement identifiable : il faut, plus généralement, qu'il soit capable de formuler de son propre chef les problèmes qu'il juge essentiels pour traiter chacune des notions du programme (c'est ce qui correspond à la formulation de la matrice 2). Enfin (matrice 3), parce que des notions philosophiques ne sont pas des réalités fermées sur elles-mêmes et séparées les unes des autres (on sait assez cela depuis Platon), le professeur doit être capable, c'est une simple variante de la situation didactique précédente, d'élaborer un problème se rapportant aux relations qu'entretiennent deux notions du programme sur un point essentiel en même temps qu'élémentaire. Ces quatre matrices correspondent aux situations fondamentales où se trouve le professeur de philosophie à l'égard du programme de philosophie qu'il a à enseigner ; on méditera avec profit, à cet égard, la définition que le programme en vigueur depuis l'an dernier donne des sujets qui peuvent être proposés au baccalauréat, et qui ne peut qu'orienter un enseignement soucieux de la réussite des élèves : « Les sujets donnés à l'épreuve du baccalauréat porteront sur les notions (colonnes 1 et 2) et sur les problèmes qu'elles permettent de poser (l'un des sujets le faisant au travers d'une explication de texte). La structure du programme autorise que ces sujets puissent recouper divers champs, pourvu qu'ils présentent un caractère élémentaire et qu'au moins une des notions du programme soit clairement identifiable par l'élève dans leur formulation ».

Le nombre des matrices est ainsi réduit et leur formulation légèrement modifiée par rapport aux années précédentes, en sorte de faire apparaître aussi nettement que possible que les sujets proposés ne correspondent jamais à un point de pédagogie ou de didactique particulier, mais que ce sont tous indiscutablement des sujets de philosophie, que le candidat doit d'abord traiter vraiment et sous sa responsabilité philosophique entière ; la discussion concernant la dimension pédagogique ne se développe, au cours de l'entretien, que sur la base du traitement effectif de ce sujet, dont on attend qu'il ait été conduit comme une vraie leçon, même si elle est brève. Des conceptions pédagogiques et didactiques ne peuvent être exposées, illustrées, justifiées, indépendamment du traitement déterminé et suffisamment explicite d'un sujet. C'est ainsi qu'il faut comprendre la suppression des matrices de sujets portant sur des exemples ou des distinctions conceptuelles : ce n'est pas, loin de là, en raison d'une méconnaissance de l'importance de ces deux exigences ; c'est bien plutôt parce que toute leçon doit se fonder sur l'analyse d'exemples et de distinctions conceptuelles et que toute leçon doit donc pouvoir être examinée de ce point de vue au cours de l'entretien avec le jury ; mais c'est en fonction du traitement déterminé d'un sujet et d'un problème, que le nombre et la nature des exemples et des distinctions conceptuelles étudiés sont susceptibles d'être analysés, discutés, justifiés. Il convient ainsi que, quelle que soit la forme du sujet proposé, le candidat se dispose, au cours de sa préparation, à répondre à une interrogation portant sur les exemples et les distinctions conceptuelles sur lesquels il se sera fondé.

Nous souhaitons, dans cet esprit, rappeler aux candidats que, s'il peut être pertinent d'annoncer brièvement, au terme de l'introduction, la progression à venir de l'exposé, la démarche consistant à annoncer son plan sous la forme d'une série de résultats est aussi maladroite qu'inappropriée. « Dans un premier temps, je montrerai que... », « ensuite j'établirai que... » : par ces formules, au mieux, on annonce des résultats supposés déjà connus avant de les construire ; au pire, on prétend répondre à des problèmes avant même de les avoir posés et étudiés. Comme si le jury attendait des candidats l'établissement de thèses si inédites qu'il faudrait les annoncer par précaution avant de les échafauder ! Il ne s'agit nullement de rédiger un article de revue, mais de construire une problématique permettant de poser les problèmes grâce auxquels une question philosophique peut être élucidée et interrogée. Or, annoncer formellement son plan – faire, en quelque sorte, le plan du plan – est la façon la plus commune d'éviter la détermination claire et précise du problème philosophique que l'on est invité à étudier. Il est, à cet égard, curieux de constater que des candidats recourent à une pratique que les professeurs de philosophie enseignant en classes terminales prennent soin de dénoncer chez leurs plus mauvais élèves. Ce refus de la posture philosophique a souvent entraîné des exposés réduits à une juxtaposition de points de vue, à une succession de mini-exposés doctrinaux, comme si l'invocation des noms d'Aristote, de Kant ou de Husserl suffisait à valider un discours qui s'en tient à présenter et à exposer, au lieu d'interroger et de discuter. Il a également conduit à oublier ou à fausser le sujet. Ainsi, en est-il d'un candidat réduisant le traitement de *Langage et vérité* (sujet correspondant à la matrice 3) à l'exposition technique de ses connaissances sur la communication animale, ou d'un autre qui oublie que la lettre de Descartes au marquis de Newcastle porte sur la parole humaine. L'explication de texte en particulier n'exige pas du candidat qu'il multiplie les références doctrinales, ou qu'il déploie une surabondance de références extérieures au texte, voire à son auteur. Au contraire, le texte doit être expliqué précisément en lui-même, dans sa singularité et sa démarche propre. Les meilleures explications de texte sont celles qui, loin de plaquer sur le texte des considérations qui lui sont étrangères, s'emploient à en restituer le sens, à en éclairer les difficultés, à en révéler la portée, retrouvant ensuite, parfois de manière problématique, la doctrine de son auteur.

De façon générale, si une solide connaissance de l'histoire de la philosophie doit être raisonnablement attendue d'un futur professeur de philosophie, et si elle constitue le support privilégié sur lequel il peut prendre appui pour mettre en œuvre sa réflexion philosophique, elle doit précisément être mise au service de cette réflexion que le candidat est invité à construire et déployer, autrement dit qu'il doit prendre le risque de construire et de déployer.

Cette réflexion, pour être intelligible, doit pouvoir expliciter le sens des concepts qu'elle mobilise. À cet égard, il n'est pas possible de faire l'économie de l'entreprise de clarification conceptuelle grâce à laquelle on se donne les moyens à la fois de préciser ce dont on parle et d'être compris de ses auditeurs. Ainsi, on ne peut sans dommage confondre conscience et connaissance, langue et langage, technique et travail, etc. ; on ne peut, dans un sujet portant sur la culture, faire s'équivaloir sans autre précaution culture et civilisation, pas plus qu'on ne peut confondre certitude et vérité pour penser la connaissance scientifique.

Nous voulons enfin rappeler aux candidats une obligation, somme toute élémentaire pour un professeur de philosophie : celle d'écouter effectivement les questions qui leur sont posées, pendant l'oral par le jury, et par leurs élèves lorsqu'ils seront en situation d'enseigner. Il faut entendre les questions, faire l'effort d'y répondre, et non s'y dérober. Elles ne constituent nullement un exercice convenu. Elles offrent à chaque candidat l'occasion de manifester sa capacité à problématiser et à interroger la portée et les limites de sa propre démarche. Encore faut-il que ses réponses évitent deux écueils symétriques : renoncer, dès la première question, à ce que l'on vient de soutenir avec force ; reprendre (ou, même, relire) un exposé initial que le jury a déjà entendu, et qui a précisément suscité ses questions. A ces conditions, l'entretien peut donner lieu, comme ce fut le cas à plusieurs reprises, à un véritable échange philosophique, où jury et candidat travaillent ensemble à l'élucidation de la vérité.

La brièveté du temps de préparation, l'organisation en deux moments distincts mais liés, la variété des sujets proposés, l'exigence à la fois philosophique et pédagogique qui la caractérisent font de l'épreuve sur dossier une épreuve difficile. Cela fait ressortir d'autant mieux le bon niveau d'ensemble de la session 2007.

EXEMPLES DE SUJETS D'ÉPREUVE SUR DOSSIER

Les candidats ont le choix entre deux sujets. On trouvera ci-dessous quelques exemples de choix proposés aux candidats, avec l'indication de la matrice correspondante. Le premier sujet a été choisi par le candidat.

Matrice 2. - La démonstration.

Matrice 3. - La culture et le langage.

Matrice 4. - Durkheim, *Les Règles de la méthode sociologique*.

Matrice 1. - N'y a-t-il de foi que religieuse ?

Matrice 3. - La conscience et l'inconscient.

Matrice 4. - Locke, *Essai sur l'entendement humain*.

Matrice 4. - Rousseau, *Discours sur l'origine de l'inégalité*.

Matrice 3. - La théorie et l'expérience.

Matrice 1. - Quel besoin avons-nous de chercher la vérité ?

Matrice 1. - L'objet du désir en est-il la cause ?

Matrice 1. - Peut-on avoir de bonne raison de ne pas dire la vérité ?

Matrice 4. - Pascal, *Pensées*.

Matrice 1. - Vivre et exister, est-ce la même chose ?

Matrice 3. - La raison et le réel.

Matrice 1. - Peut-on échapper à son temps ?

Matrice 4. - Locke, *Second Traité sur le gouvernement civil*.

Matrice 2. - La technique.

Matrice 1. - Ce qui est vrai est-il toujours vérifiable ?

Matrice 4. - Hegel, *Propédeutique philosophique*.

Matrice 4. - Aristote, *Ethique à Nicomaque*.

Matrice 1. - A quoi peut-on reconnaître la vérité ?

Matrice 1. - Peut-on cesser de désirer ?

Matrice 4. - Epictète, *Entretiens*.

Matrice 3. - L'art et la technique.

Matrice 3. - La raison et la démonstration.

Matrice 4. - Aristote, *Organon*.

Matrice 1. - Peut-on apprendre à mourir ?

Matrice 1. - En quel sens peut-on dire que la vérité s'impose ?

Matrice 1. - Pourquoi la justice a-t-elle besoin d'institutions ?

Matrice 3. - Le travail et le bonheur.

Matrice 3. - La société et le droit.

Matrice 2. - L'existence.

Matrice 2. - Les échanges.

Matrice 4. - Alain, *Propos sur les pouvoirs*.

Matrice 1. - Pour bien agir, faut-il vouloir le bien d'autrui ?

Matrice 2. - L'Etat.

Matrice 1. - Peut-on combattre une croyance par le raisonnement ?

Matrice 4. - Rousseau, *Du Contrat social*.

Matrice 2. - Autrui.

Matrice 1. - Comment peut-on savoir que l'on a raison ?

Matrice 2. - Le réel.

Matrice 2. - La société.

DOSSIER FOURNI AUX CANDIDATS

La définition de l'épreuve sur dossier précise qu'elle « prend appui sur des documents proposés par le jury. Elle permet au candidat de démontrer qu'il connaît les contenus d'enseignement et les programmes de la

discipline. » Si, compte tenu du court temps de préparation dont il dispose, on ne peut conseiller aux candidats qui les découvriraient de se plonger dans la lecture des documents fournis, il faut cependant souligner que ces documents constituent la base de travail de tous les professeurs de philosophie des classes terminales, et qu'ils devraient être connus de candidats qui ont vocation à enseigner quelques semaines après le concours.

PROGRAMMES DE PHILOSOPHIE DES SERIES GENERALES

Programme de philosophie en classe terminale des séries générales

NOR : MENE0301199A
RLR : 521-7
ARRÊTÉ DU 27-5-2003
JO DU 6-6-2003
MEN
DESCO A4

Vu code de l'éducation, not. art. L. 311-2 ; D. n° 90-179 du 23-2-1990, mod. par D. n° 2003-181 du 5-3-2003 ; A. du 18-3-1999 mod. par arrêtés des 19-6- 2000 et 27-6-2001 ; avis du CNP du 22-4-2003 ; avis du CSE du 7-5-2003

Article 1 - Le programme de l'enseignement de la philosophie en classe terminale des séries générales est fixé conformément à l'annexe du présent arrêté.

Article 2 - Ce programme entre en vigueur à compter de la rentrée scolaire 2003-2004.

Article 3 - Le directeur de l'enseignement scolaire est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 27 mai 2003

Pour le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche
et par délégation,

Le directeur de l'enseignement scolaire
Jean-Paul de GAUDEMAR

Annexe

PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE EN CLASSE TERMINALE DES SÉRIES GÉNÉRALES

I - Présentation

I.1 L'enseignement de la philosophie en classes terminales a pour objectif de favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement, et de lui offrir une culture philosophique initiale. Ces deux finalités sont substantiellement unies. Une culture n'est proprement philosophique que dans la mesure où elle se trouve constamment investie dans la position des problèmes et dans l'essai méthodique de leurs formulations et de leurs solutions possibles ; l'exercice du jugement n'a de valeur que pour autant qu'il s'applique à des contenus déterminés et qu'il est éclairé par les acquis de la culture.

La culture philosophique à acquérir durant l'année de terminale repose elle-même sur la formation scolaire antérieure, dont l'enseignement de la philosophie mobilise de nombreux éléments, notamment pour la maîtrise de l'expression et de l'argumentation, la culture littéraire et artistique, les

savoirs scientifiques et la connaissance de l'histoire. Ouvert aux acquis des autres disciplines, cet enseignement vise dans l'ensemble de ses démarches à développer chez les élèves l'aptitude à l'analyse, le goût des notions exactes et le sens de la responsabilité intellectuelle. Il contribue ainsi à former des esprits autonomes, avertis de la complexité du réel et capables de mettre en œuvre une conscience critique du monde contemporain.

Dispensé durant une seule année, à la fin du cycle secondaire, et sanctionné par les épreuves d'un examen national, l'enseignement de la philosophie en classes terminales présente un caractère élémentaire qui exclut par principe une visée encyclopédique. Il ne saurait être question d'examiner dans l'espace d'une année scolaire tous les problèmes philosophiques que l'on peut légitimement poser, ou qui se posent de quelque manière à chaque homme sur lui-même, sur le monde, sur la société, etc. Il ne peut pas non plus s'agir de parcourir toutes les étapes de l'histoire de la philosophie, ni de répertorier toutes les orientations doctrinales qui s'y sont élaborées. Il convient donc d'indiquer clairement à la fois les thèmes sur lesquels porte l'enseignement et les compétences que les élèves doivent acquérir pour maîtriser et exploiter ce qu'ils ont appris. Le programme délimite ainsi le champ d'étude commun aux élèves de chaque série.

I.2 Dans les classes terminales conduisant aux baccalauréats des séries générales, le programme se compose d'une liste de notions et d'une liste d'auteurs. Les notions définissent les champs de problèmes abordés dans l'enseignement, et les auteurs fournissent les textes, en nombre limité, qui font l'objet d'une étude suivie.

Ces deux éléments seront traités conjointement, de manière à respecter l'unité et la cohérence du programme. C'est dans leur étude que seront acquises et développées les compétences définies au titre III ci-dessous. Les notions peuvent être interrogées à la faveur du commentaire d'une œuvre ; le commentaire d'une œuvre peut à son tour être développé à partir d'une interrogation sur une notion ou sur un ensemble de notions, qu'il permet aussi d'appréhender dans certains moments historiques et culturels de leur élaboration. Le professeur déterminera la démarche qui lui paraîtra le mieux correspondre aux exigences de son cours et aux besoins de ses élèves.

La liste des notions et celle des auteurs ne proposent pas un champ indéterminé de sujets de débats ouverts et extensibles à volonté. Elles n'imposent pas non plus un inventaire supposé complet de thèmes d'étude que l'élève pourrait maîtriser du dehors par l'acquisition de connaissances spéciales, soit en histoire de la philosophie, soit en tout autre domaine du savoir. Elles déterminent un cadre pour l'apprentissage de la réflexion philosophique, fondé sur l'acquisition de connaissances rationnelles et l'appropriation du sens des textes.

II.1 Notions et repères

Le choix d'un nombre restreint de notions n'a d'autre principe que d'identifier les plus communes et les mieux partagées. Les notions retenues doivent constituer un ensemble suffisamment cohérent et homogène pour que leur traitement fasse toujours ressortir leurs liens organiques de dépendance et d'association. En outre, la spécification des listes de notions propres au programme de chaque série tient compte non seulement de l'horaire dévolu à l'enseignement de la philosophie, mais aussi des connaissances acquises par les élèves dans les autres disciplines. Enfin, l'intelligence et le traitement des problèmes que les notions permettent de poser doivent être guidés par un certain nombre de repères explicites.

II.1.1 Notions

Dans toutes les séries, la liste des notions s'articule à partir de cinq champs de problèmes, eux-mêmes désignés par des notions, isolées ou couplées, qui orientent les directions fondamentales de la recherche. Ces cinq notions ou couples de notions occupent la première colonne des tableaux ci-après.

La deuxième colonne présente les principales notions, isolées ou couplées, dont le traitement permet

de spécifier et de déterminer, par les relations qu'il établit entre elles, les problèmes correspondant à ces divers champs.

La présentation de certaines notions en couple n'implique aucune orientation doctrinale définie. De même que la mise en correspondance des notions de la deuxième colonne à celles de la première, elle vise uniquement à définir une priorité dans l'ordre des problèmes que ces notions permettent de formuler.

Les notions figurant dans l'une et l'autre colonnes ne constituent pas nécessairement, dans l'économie du cours élaboré par le professeur, des têtes de chapitre. L'ordre dans lequel les notions sont abordées et leur articulation avec l'étude des œuvres relèvent de la liberté philosophique et de la responsabilité du professeur, pourvu que toutes soient examinées. Le professeur mettra en évidence la complémentarité des traitements dont une même notion aura pu être l'objet dans des moments distincts de son enseignement.

II.1.2 Repères

L'étude méthodique des notions est précisée et enrichie par des repères auxquels le professeur fait référence dans la conduite de son enseignement. Il y a lieu de les formuler explicitement, pour en faciliter l'appropriation par les élèves. Ceux dont l'usage est le plus constant et le plus formateur sont répertoriés, par ordre alphabétique, sous chaque tableau.

Chacun de ces repères présente deux caractéristiques : il s'agit, d'une part, de distinctions lexicales opératoires en philosophie, dont la reconnaissance précise est supposée par la pratique et la mise en forme d'une pensée rigoureuse, et, d'autre part, de distinctions conceptuelles accréditées dans la tradition et, à ce titre, constitutives d'une culture philosophique élémentaire.

Les distinctions ainsi spécifiées présentent un caractère opératoire et, à des degrés variables, transversal, qui permet de les mobiliser progressivement, en relation avec l'examen des notions et l'étude des œuvres, ainsi que dans les divers exercices proposés aux élèves. Par exemple, la distinction cause/fin peut être impliquée dans l'examen des notions de vérité, d'histoire, de liberté, d'interprétation, de vivant, ou la distinction idéal/réel peut intervenir dans celui des notions d'art, de religion, de liberté, de bonheur, etc.

C'est aussi pourquoi ces repères ne feront en aucun cas l'objet d'un enseignement séparé ni ne constitueront des parties de cours ; le professeur déterminera à quelles occasions et dans quels contextes il en fera le mieux acquérir par les élèves l'usage pertinent, qui ne saurait se réduire à un apprentissage mécanique de définitions.

Les sujets donnés à l'épreuve écrite du baccalauréat porteront sur les notions (colonnes 1 et 2) et sur les problèmes qu'elles permettent de poser (l'un des sujets le faisant au travers d'une explication de texte). La structure du programme autorise que ces sujets puissent recouper divers champs, pourvu qu'ils présentent un caractère élémentaire et qu'au moins une des notions du programme soit clairement identifiable par l'élève dans leur formulation. Ils ne prendront pas directement pour objet les distinctions figurant dans la liste des repères (ce qui n'exclut pas, bien entendu, qu'elles soient utilisées dans leur formulation) ; la maîtrise de ces distinctions permettra au candidat de mieux comprendre le sens et la portée d'un problème et de construire sa réflexion pour le traiter.

II.1.3 Série littéraire

Notions :	
Le sujet	<ul style="list-style-type: none">- La conscience- La perception- L'inconscient- Autrui

	<ul style="list-style-type: none"> - Le désir - L'existence et le temps
La culture	<ul style="list-style-type: none"> - Le langage - L'art - Le travail et la technique - La religion - L'histoire
La raison et le réel	<ul style="list-style-type: none"> - Théorie et expérience - La démonstration - L'interprétation - Le vivant - La matière et l'esprit - La vérité
La politique	<ul style="list-style-type: none"> - La société - La justice et le droit - L'État
La morale	<ul style="list-style-type: none"> - La liberté - Le devoir - Le bonheur

Repères :

Absolu/relatif - Abstrait/concret - En acte/en puissance - Analyse/synthèse - Cause/fin - Contingent/nécessaire/possible - Croire/savoir - Essentiel/accidentel - Expliquer/comprendre - En fait/en droit - Formel/matériel - Genre/espèce/individu - Idéal/réel - Identité/égalité/différence - Intuitif/discursif - Légal/légitime - Médiat/immédiat - Objectif/subjectif - Obligation/contrainte - Origine/fondement - Persuader/convaincre - Ressemblance/analogie - Principe/conséquence - En théorie/en pratique - Transcendant/immanent - Universel/général/particulier/singulier

II.1.4 Série économique et sociale

Notions :

Le sujet	<ul style="list-style-type: none"> - La conscience - L'inconscient - Autrui - Le désir
La culture	<ul style="list-style-type: none"> - Le langage - L'art - Le travail et la technique - La religion - L'histoire
La raison et le réel	<ul style="list-style-type: none"> - La démonstration

	<ul style="list-style-type: none"> - L'interprétation - La matière et l'esprit - La vérité
La politique	<ul style="list-style-type: none"> - La société et les échanges - La justice et le droit - L'État
La morale	<ul style="list-style-type: none"> - La liberté - Le devoir - Le bonheur
Repères :	
<p>Absolu/relatif - Abstrait/concret - En acte/en puissance - Analyse/synthèse - Cause/fin - Contingent/nécessaire/possible - Croire/savoir - Essentiel/accidentel - Expliquer/comprendre - En fait/en droit - Formel/matériel - Genre/espèce/individu - Idéal/réel - Identité/égalité/différence - Intuitif/discursif - Légal/légitime - Médiat/immédiat - Objectif/subjectif - Obligation/contrainte - Origine/fondement - Persuader/convaincre - Ressemblance/analogie - Principe/conséquence - En théorie/en pratique - Transcendant/immanent - Universel/général/particulier/singulier</p>	

II.1.5 Série scientifique

Notions :	
Le sujet	<ul style="list-style-type: none"> - La conscience - L'inconscient - Le désir
La culture	<ul style="list-style-type: none"> - L'art - Le travail et la technique - La religion
La raison et le réel	<ul style="list-style-type: none"> - La démonstration - Le vivant - La matière et l'esprit - La vérité
La politique	<ul style="list-style-type: none"> - La société et l'État - La justice et le droit
La morale	<ul style="list-style-type: none"> - La liberté - Le devoir - Le bonheur
Repères :	
<p>Absolu/relatif - Abstrait/concret - En acte/en puissance - Analyse/synthèse - Cause/fin - Contingent/nécessaire/possible - Croire/savoir - Essentiel/accidentel - Expliquer/comprendre - En</p>	

fait/en droit - Formel/matériel - Genre/espèce/individu - Idéal/réel - Identité/égalité/différence - Intuitif/discursif - Légal/légitime - Médiat/immédiat - Objectif/subjectif - Obligation/contrainte - Origine/fondement - Persuader/convaincre - Ressemblance/analogie - Principe/conséquence - En théorie/en pratique - Transcendant/immanent - Universel/général/particulier/singulier

II.2 Auteurs

L'étude d'œuvres des auteurs majeurs est un élément constitutif de toute culture philosophique. Il ne s'agit pas, au travers d'un survol historique, de recueillir une information factuelle sur des doctrines ou des courants d'idées, mais bien d'enrichir la réflexion de l'élève sur les problèmes philosophiques par une connaissance directe de leurs formulations et de leurs développements les plus authentiques. C'est pourquoi le professeur ne dissociera pas l'explication et le commentaire des textes du traitement des notions figurant au programme.

Les œuvres seront obligatoirement choisies parmi celles des auteurs figurant dans la liste ci-dessous. Deux œuvres au moins seront étudiées en série L, et une au moins dans les séries ES et S. Ces textes seront présentés par l'élève, le cas échéant, à l'épreuve orale du baccalauréat.

Dans tous les cas où plusieurs œuvres seront étudiées, elles seront prises dans des périodes distinctes (la liste fait apparaître trois périodes : l'Antiquité et le Moyen Âge, la période moderne, la période contemporaine).

Pour que cette étude soit pleinement instructive, les œuvres retenues feront l'objet d'un commentaire suivi, soit dans leur intégralité, soit au travers de parties significatives, pourvu que celles-ci aient une certaine ampleur, forment un tout et présentent un caractère de continuité. Bien entendu, le professeur peut aussi utiliser pour les besoins de son enseignement des extraits d'écrits dont les auteurs ne figurent pas sur cette liste.

Platon ; Aristote ; Épicure ; Lucrèce ; Sénèque ; Cicéron ; Épictète ; Marc Aurèle ; Sextus Empiricus ; Plotin ; Augustin ; Averroès ; Anselme ; Thomas d'Aquin ; Guillaume d'Ockham.

Machiavel ; Montaigne ; Bacon ; Hobbes ; Descartes ; Pascal ; Spinoza ; Locke ; Malebranche ; Leibniz ; Vico ; Berkeley ; Condillac ; Montesquieu ; Hume ; Rousseau ; Diderot ; Kant.

Hegel ; Schopenhauer ; Tocqueville ; Comte ; Cournot ; Mill ; Kierkegaard ; Marx ; Nietzsche ; Freud ; Durkheim ; Husserl ; Bergson ; Alain ; Russell ; Bachelard ; Heidegger ; Wittgenstein ; Popper ; Sartre ; Arendt ; Merleau-Ponty ; Levinas ; Foucault.

III - Apprentissage de la réflexion philosophique

Les formes de discours écrit les plus appropriées pour évaluer le travail des élèves en philosophie sont la dissertation et l'explication de texte.

La dissertation est l'étude méthodique et progressive des diverses dimensions d'une question donnée. À partir d'une première définition de l'intérêt de cette question et de la formulation du ou des problèmes qui s'y trouvent impliqués, l'élève développe une analyse suivie et cohérente correspondant à ces problèmes, analyse nourrie d'exemples et mobilisant avec le discernement nécessaire les connaissances et les instruments conceptuels à sa disposition.

L'explication s'attache à dégager les enjeux philosophiques et la démarche caractéristique d'un texte de longueur restreinte. En interrogeant de manière systématique la lettre de ce texte, elle précise le sens et la fonction conceptuelle des termes employés, met en évidence les éléments implicites du propos et décompose les moments de l'argumentation, sans jamais séparer l'analyse formelle d'un souci de compréhension de fond, portant sur le problème traité et sur l'intérêt philosophique de la position construite et assumée par l'auteur.

Dissertation et explication de texte sont deux exercices complets, qui reposent d'abord sur l'acquisition d'un certain nombre de normes générales du travail intellectuel, telles que l'obligation d'exprimer ses idées sous la forme la plus simple et la plus nuancée possible, celle de n'introduire que des termes dont on est en mesure de justifier l'emploi, celle de préciser parmi les sens d'un mot celui qui est pertinent pour le raisonnement que l'on conduit, etc. Les deux exercices permettent de former et de vérifier l'aptitude de l'élève à utiliser les concepts élaborés et les réflexions développées, ainsi qu'à transposer dans un travail philosophique personnel et vivant les connaissances acquises par l'étude des notions et des œuvres. La maîtrise des distinctions contenues dans la liste des repères (II.1.2) aide l'élève à analyser et à comprendre les sujets et les textes proposés à la réflexion et à construire un propos conceptuellement organisé.

Les exigences associées à ces exercices, tels qu'ils sont proposés et enseignés en classe terminale, ne portent donc ni sur des règles purement formelles, ni sur la démonstration d'une culture et d'une capacité intellectuelle hors de portée. Elles se ramènent aux conditions élémentaires de la réflexion, et à la demande faite à l'élève d'assumer de manière personnelle et entière la responsabilité de la construction et du détail de son propos. Les capacités à mobiliser reposent largement sur les acquis de la formation scolaire antérieure : elles consistent principalement à introduire à un problème, à mener ou analyser un raisonnement, à apprécier la valeur d'un argument, à exposer et discuter une thèse pertinente par rapport à un problème bien défini, à rechercher un exemple illustrant un concept ou une difficulté, à établir ou restituer une transition entre deux idées, à élaborer une conclusion. Elles sont régulièrement développées et vérifiées au cours de l'année scolaire, que ce soit sous forme écrite ou sous forme orale, dans le cadre de devoirs complets ou d'exercices préparatoires correspondant particulièrement à l'une ou l'autre d'entre elles.

Il n'y a pas lieu de fournir une liste exhaustive des démarches propres au travail philosophique, ni par conséquent une définition limitative des conditions méthodologiques de leur assimilation. Le professeur doit lui-même donner dans l'agencement de son cours l'exemple de ces diverses démarches, exemple dont l'élève pourra s'inspirer dans les développements qu'il aura à construire et dans l'approche des textes qu'il aura à expliquer. Il lui revient en même temps d'en faire percevoir le bénéfice aux élèves, non seulement pour l'amélioration de leurs résultats scolaires, mais plus généralement, pour la maîtrise de leur propre pensée et pour son expression la plus claire et convaincante.

PROGRAMME DE PHILOSOPHIE DES SÉRIES TECHNOLOGIQUES

I. Présentation

I. 1. L'enseignement de la philosophie en classes terminales a pour objectif de favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement, et de lui offrir une culture philosophique initiale. Ces deux finalités sont substantiellement unies. Une culture n'est proprement philosophique que dans la mesure où elle se trouve constamment investie dans la position des problèmes et dans l'essai méthodique de leurs formulations et de leurs solutions possibles ; l'exercice du jugement n'a de valeur que pour autant qu'il s'applique à des contenus déterminés et qu'il est éclairé par les acquis de la culture, notamment dans les domaines des sciences, des religions et des arts.

La culture philosophique à acquérir durant l'année de terminale repose elle-même sur la formation scolaire antérieure, dont l'enseignement de la philosophie mobilise de nombreux éléments, notamment pour la maîtrise de l'expression et de l'argumentation, la culture littéraire, les savoirs dispensés dans les disciplines professionnelles et scientifiques et la connaissance de l'histoire.

Ouvert aux acquis des autres disciplines, cet enseignement vise dans l'ensemble de ses démarches à développer chez les élèves l'aptitude à l'analyse, le goût des notions exactes et le sens de la responsabilité intellectuelle. Il contribue ainsi à former des esprits autonomes, avertis de la complexité du réel et capables de mettre en œuvre une conscience critique du monde contemporain. Dispensé durant une seule année, à la fin du cycle secondaire, et sanctionné par les épreuves d'un examen national, l'enseignement de la philosophie en classes terminales présente un caractère élémentaire qui exclut par principe une visée encyclopédique. Il ne saurait être question d'examiner dans l'espace d'une année scolaire tous les problèmes philosophiques que l'on peut légitimement poser, ou qui se posent de quelque manière à chaque homme sur lui-même, sur le monde, sur la société, etc. Il ne peut pas non plus s'agir de parcourir toutes les étapes de l'histoire de la philosophie, ni de répertorier toutes les orientations doctrinales qui s'y sont élaborées. Il convient donc d'indiquer clairement à la fois les thèmes sur lesquels porte l'enseignement et les compétences que les élèves doivent acquérir pour maîtriser et exploiter ce qu'ils ont appris. Le programme délimite ainsi le champ d'étude commun aux élèves des séries technologiques.

I. 2. Dans les classes terminales conduisant aux baccalauréats des séries technologiques, les programmes se composent d'une liste de notions et d'une liste d'auteurs. Les notions définissent les champs de problèmes abordés dans l'enseignement, et les auteurs fournissent les textes, en nombre limité, qui viendront à l'appui de l'analyse des notions et de l'examen des problèmes.

C'est dans cette étude que seront acquises et développées les compétences définies au Titre III ci-dessous. Le professeur déterminera la démarche qui lui paraîtra le mieux correspondre aux exigences de son cours et aux besoins de ses élèves.

La liste des notions et celle des auteurs ne proposent pas un champ indéterminé de sujets de débats ouverts et extensibles à volonté. Elles n'imposent pas non plus un inventaire supposé complet de thèmes d'étude que l'élève pourrait maîtriser du dehors par l'acquisition de connaissances spéciales, soit en histoire de la philosophie, soit en tout autre domaine du savoir. Elles déterminent un cadre pour l'apprentissage de la réflexion philosophique, fondé sur l'acquisition de connaissances rationnelles et l'appropriation du sens des textes.

II. Notions, repères, auteurs

II. 1. Notions et repères

Le choix d'un nombre restreint de notions n'a d'autre principe que d'identifier les plus communes et les mieux partagées. Les notions retenues doivent constituer un ensemble suffisamment cohérent et homogène pour que leur traitement fasse toujours ressortir leurs liens organiques de dépendance et d'association. L'intelligence et le traitement des problèmes que les notions permettent de poser doivent être guidés par un certain nombre de repères explicites.

II. 1. 1. Notions

Cette partie du programme se compose de trois notions capitales, ouvrant trois domaines aux directions fondamentales de la recherche. Ces trois notions occupent la première colonne du tableau ci-dessous.

La deuxième colonne est constituée d'autres notions isolées ou couplées dont le traitement permet de spécifier et de déterminer quelques-uns des problèmes les plus importants correspondant aux trois domaines fondamentaux.

Les notions de deuxième colonne sont elles-mêmes susceptibles d'être abordées sur plusieurs registres : ainsi pour les échanges, pour l'expérience, ou pour la raison et la croyance, titre auquel pourront être abordées des questions d'épistémologie et de métaphysique aussi bien que les divers aspects du « fait religieux ».

La mise en correspondance des notions de la deuxième colonne avec celles de la première et la présentation de certaines notions en couple n'impliquent aucune orientation doctrinale ; elles déterminent l'une et l'autre une priorité dans l'ordre des problèmes que ces notions permettent de formuler.

Les notions figurant dans l'une et l'autre colonnes ne constituent pas nécessairement, dans l'économie du cours élaboré par le professeur, des têtes de chapitre. L'ordre dans lequel elles sont abordées relève de la liberté philosophique et de la responsabilité du professeur, pourvu que toutes soient examinées.

II. 1. 2. Repères

L'étude méthodique des notions est précisée et enrichie par des repères auxquels le professeur fait référence dans la conduite de son enseignement. Il y a lieu de les formuler explicitement, pour en faciliter l'appropriation par les élèves. Un petit nombre de ceux dont l'usage est le plus constant et le plus formateur est répertorié, par ordre alphabétique, sous le tableau des notions.

Chacun de ces repères présente deux caractéristiques : il s'agit, d'une part, de distinctions lexicales opératoires en philosophie, dont la reconnaissance précise est supposée par la pratique et la mise en forme d'une pensée rigoureuse, et, d'autre part, de distinctions conceptuelles accréditées dans la tradition et, à ce titre, constitutives d'une culture philosophique élémentaire.

Les distinctions ainsi spécifiées présentent un caractère opératoire et, à des degrés variables, transversal, qui permet de les mobiliser progressivement, en relation avec l'examen des notions et l'étude des œuvres, ainsi que dans les divers exercices proposés aux élèves. Par exemple, la distinction cause/fin peut être impliquée dans l'examen de notions telles que l'art et la technique, les échanges, le bonheur, etc., ou la distinction persuader/convaincre peut intervenir dans celui de notions telles que la vérité, la raison et la croyance, la justice et la loi, etc.

C'est aussi pourquoi ces repères ne feront en aucun cas l'objet d'un enseignement séparé ni ne constitueront des parties de cours ; le professeur déterminera à quelles occasions et dans quels contextes il en fera le mieux acquérir par les élèves l'usage pertinent, qui ne saurait se réduire à un apprentissage mécanique de définitions.

Notions :	
La culture	L'art et la technique Les échanges
La vérité	La raison et la croyance L'expérience
La liberté	La justice et la loi Le bonheur
Repères :	
Absolu/relatif - Abstrait/concret – Cause/fin – Contingent/nécessaire/possible – En fait/en droit – Expliquer/comprendre – Identité/égalité/différence - Légal/légitime – Objectif/subjectif – Obligation/contrainte – Persuader/convaincre – Principe/conséquence – En théorie/en pratique – Universel/général/particulier/singulier	

II. 2. Auteurs

L'étude de textes choisis dans les œuvres des auteurs majeurs est un élément constitutif de toute culture philosophique, même élémentaire. Il ne s'agit pas, au travers d'un survol historique, de recueillir une information factuelle sur des doctrines ou des courants d'idées, mais bien d'enrichir la réflexion de l'élève sur les problèmes philosophiques par une connaissance directe de leurs formulations et de leurs développements les plus authentiques. C'est pourquoi le professeur ne

dissociera pas l'explication et le commentaire de textes du traitement des notions figurant au programme.

L'étude des textes, dont le choix est laissé à l'appréciation du professeur, sera adaptée à l'horaire de la classe. Dans les classes des séries technologiques, elle pourra porter sur un ensemble de textes courts soutenant de façon topique l'analyse d'une notion ou l'examen d'un problème ; elle ne prendra donc pas nécessairement la forme d'une analyse suivie et systématique d'une œuvre. Bien entendu, le professeur peut toujours utiliser dans son enseignement des écrits d'auteurs qui ne figurent pas sur cette liste, y compris en les empruntant à la littérature ou aux sciences humaines.

Platon ; Aristote ; Épicure ; Lucrèce ; Sénèque ; Cicéron ; Épictète ; Marc Aurèle ; Sextus Empiricus ; Plotin ; Augustin ; Averroès ; Anselme ; Thomas d'Aquin ; Guillaume d'Ockham.

Machiavel ; Montaigne ; Bacon ; Hobbes ; Descartes ; Pascal ; Spinoza ; Locke ; Malebranche ; Leibniz ; Vico ; Berkeley ; Condillac ; Montesquieu ; Hume ; Rousseau ; Diderot ; Kant.

Hegel ; Schopenhauer ; Tocqueville ; Comte ; Cournot ; Mill ; Kierkegaard ; Marx ; Nietzsche ; Freud ; Durkheim ; Husserl ; Bergson ; Alain ; Russell ; Bachelard ; Heidegger ; Wittgenstein ; Popper ; Sartre ; Arendt ; Merleau-Ponty ; Levinas ; Foucault.

III. Apprentissage de la réflexion philosophique

Les formes de discours écrit les plus appropriées pour évaluer le travail des élèves en philosophie sont la dissertation et l'explication de texte. La préparation et la pratique de ces exercices dans les classes terminales des séries technologiques tiennent compte à la fois de l'horaire imparti à l'enseignement de la discipline et de la culture scolaire commune aux élèves de ces séries.

La dissertation est l'étude méthodique et progressive des diverses dimensions d'une question donnée. A partir d'une première définition de l'intérêt de cette question et de la formulation du ou des problèmes qui s'y trouvent impliqués, l'élève développe une analyse suivie et cohérente correspondant à ces problèmes, analyse étayée d'exemples et mobilisant avec le discernement nécessaire les connaissances et les instruments conceptuels à sa disposition.

L'explication s'attache à dégager les enjeux philosophiques et la démarche caractéristique d'un texte de longueur restreinte. En interrogeant de manière systématique la lettre de ce texte, elle précise le sens et la fonction conceptuelle des termes employés, met en évidence les éléments implicites du propos et décompose les moments de l'argumentation, sans jamais séparer l'analyse formelle d'un souci de compréhension de fond, portant sur le problème traité et sur l'intérêt philosophique de la position construite et assumée par l'auteur.

Dissertation et explication de texte sont deux exercices complets, qui reposent d'abord sur l'acquisition d'un certain nombre de normes générales du travail intellectuel, telles que l'obligation d'exprimer ses idées sous la forme la plus simple et la plus nuancée possible, celle de n'introduire que des termes dont on est en mesure de justifier l'emploi, celle de préciser parmi les sens d'un mot celui qui est pertinent pour le raisonnement que l'on conduit, etc. Les deux exercices permettent de former et de vérifier l'aptitude de l'élève à utiliser les concepts élaborés et les réflexions développées, ainsi qu'à transposer dans un travail philosophique personnel et vivant les connaissances acquises par l'étude des notions et des œuvres. La maîtrise des distinctions contenues dans la liste des repères (II.1.2) aide l'élève à analyser et à comprendre les sujets et les textes proposés à la réflexion et à construire un propos conceptuellement organisé.

Les exigences associées à ces exercices, tels qu'ils sont proposés et enseignés en classe terminale, ne portent donc ni sur des règles purement formelles, ni sur la démonstration d'une culture et d'une capacité intellectuelle hors de portée. Elles se ramènent aux conditions élémentaires de la réflexion,

et à la demande faite à l'élève d'assumer de manière personnelle et entière la responsabilité de la construction et du détail de son propos.

La réalisation de cet objectif dans les classes terminales des séries technologiques comporte des conditions spécifiques de réussite.

Les capacités à développer par les élèves sur le plan méthodologique consistent principalement à introduire à un problème, à mener ou analyser un raisonnement, à apprécier la valeur d'un argument, à exposer et discuter une thèse pertinente par rapport à un problème bien défini, à rechercher un exemple illustrant un concept ou une difficulté, à établir ou restituer une transition entre deux idées, à élaborer une conclusion.

La manière dont les élèves s'approprient ces capacités sera régulièrement vérifiée au cours de l'année scolaire, que ce soit sous forme écrite ou sous forme orale, dans le cadre de devoirs complets ou d'exercices correspondant particulièrement à l'une ou l'autre d'entre elles. L'amélioration de l'expression et la maîtrise de la langue y feront l'objet d'une attention constante.

Le professeur doit aussi trouver les médiations et les modes de participation qui permettent aux élèves de comprendre le sens et l'intérêt pour eux des questions traitées. Il est ainsi amené à articuler avec la réflexion philosophique les compétences spécifiques acquises par les élèves. En particulier, il veillera précisément à tenir compte, dans le traitement des notions du programme, dans le choix des textes étudiés et dans la définition des sujets d'exercices proposés aux élèves, de leur orientation dans tel ou tel domaine de compétence technologique.

La liberté pédagogique est d'autant plus nécessaire que la réussite des élèves peut être favorisée par des formes de travail qui ne s'en tiennent pas au seul cadre de la leçon. C'est pourquoi il n'y a pas lieu de fournir une liste exhaustive des démarches propres à la réflexion philosophique, ni par conséquent une définition limitative des conditions méthodologiques de son exercice. Le professeur s'attachera à en faire percevoir le bénéfice aux élèves, non seulement pour l'amélioration de leurs résultats scolaires, mais plus généralement pour la maîtrise de leur propre pensée et pour son expression la plus claire et convaincante.

ÉPREUVES DE PHILOSOPHIE DU BACCALAUREAT GENERAL

NOR : MENE0101719N

RLR : 544-0a

NOTE DE SERVICE N°2001-154 DU 30-7-2001

MEN

DESCO A3

Réf. : N.S. n° 87-242 du 11-8-1987 ; N.S. n° 91-227 du 19-8-1991 ; N.S. n° 94-179 du 14-6-1994

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; au directeur du service interacadémique des examens et concours d'Ile-de-France ; aux inspectrices et inspecteurs d'academie-inspectrices et inspecteurs pédagogiques régionaux de philosophie ; aux chefs d'établissement ; aux professeures et professeurs de philosophie

La présente note de service actualise, en référence au programme de philosophie applicable à la rentrée de l'année scolaire 2001-2002, la rédaction de la définition des épreuves écrite et orale de contrôle de philosophie du baccalauréat des séries littéraire (L), économique et sociale (ES) et scientifiques (S), prévue par les notes de services citées en référence qu'elle annule et remplace.

I - Épreuve écrite

Durée : 4 heures

Coefficients : série L : 7 ; série ES : 4 ; série S : 3

A - Choix des sujets (L, ES, S)

Trois sujets seront proposés aux choix des candidats. Les sujets pourront porter sur toutes les parties du programme de chacune des séries.

B - Énoncé des sujets (L, ES et S)

1 - Éviter, d'une part, les rédactions qui, empruntant littéralement les formules du programme, paraissent inviter les candidats à reproduire un cours, d'autre part, les rédactions trop générales qui semblent n'avoir aucun rapport déterminé avec une ou plusieurs notions du programme.

2 - Éviter, dans le libellé du sujet, l'emploi de termes techniques ou de termes exigeant la connaissance d'une doctrine philosophique déterminée.

3 - Éviter les sujets exigeant des connaissances trop spécialisées.

4 - D'une façon générale, on préférera à tout autre le libellé du sujet en forme directe et ouverte.

C - L'un des trois sujets de chaque série est constitué par un texte philosophique

Dans toutes les séries, ce texte est emprunté à un auteur qui figure dans la liste du programme.

La nature de l'épreuve incite à éviter les textes les plus fréquemment expliqués en classe.

Il est souhaitable que le texte ait une longueur de dix à vingt lignes ; un texte trop court revient à une citation ; un texte trop long décourage les candidats.

Le texte choisi concerne un problème essentiel en rapport avec la partie des programmes de philosophie des classes terminales relatives aux notions. Les candidats doivent être explicitement invités à l'expliquer, c'est-à-dire à montrer, par sa compréhension précise, ce dont il est question dans le texte. Le candidat n'est pas tenu de se référer à la doctrine de l'auteur ni à l'histoire de la philosophie. Le texte doit être choisi de telle sorte qu'il permette de poser, éventuellement de résoudre, un problème philosophique qu'il s'agit de saisir en lui-même. Pour le faire, et pourvu qu'il le fasse, le candidat n'est soumis à aucune méthode imposée ; il suffit que l'étude du texte n'en soit pas la paraphrase et qu'elle soit ordonnée, c'est-à-dire qu'elle soit l'exercice philosophique de la réflexion méthodique et critique.

D - Choix des sujets dans les différentes séries

Des sujets spécifiques seront proposés respectivement à la série L, à la série ES et à la série S.

Pour le choix des sujets, il convient de se référer aux programmes de philosophie actuellement en vigueur.

Les sujets peuvent porter sur toutes les parties du programme.

II - Épreuve orale de contrôle

Le candidat présentera à l'examineur la liste des œuvres philosophiques dont l'étude est obligatoire. Cette obligation s'impose à tous les candidats, qu'ils soient élèves d'un établissement ou candidats libres. La liste présentée par les élèves d'un établissement d'enseignement sera signée par le professeur, visée par le chef d'établissement et annexée au livret scolaire.

Les œuvres philosophiques seront rigoureusement choisies dans les conditions fixées par le programme en vigueur. Lorsqu'une des œuvres aura été étudiée seulement dans certaines de ses

parties, la délimitation précise de celles-ci sera explicitement indiquée. Le candidat sera porteur d'un exemplaire de chacun des ouvrages figurant sur la liste.

Il est rappelé que le programme fixe pour chaque série, le nombre des œuvres philosophiques dont l'étude est obligatoire, ainsi que les modalités du choix des auteurs.

L'épreuve orale portera obligatoirement sur l'une des œuvres présentées, dont un bref fragment devra être expliqué. Au cours de l'entretien, toute notion du programme pourra éventuellement faire l'objet d'une interrogation distincte ou, si possible, en liaison avec l'étude du texte.

Au cas où le candidat, en contravention avec les dispositions réglementaires, ne présente aucune liste, ou présente une liste qui, n'étant pas conforme au programme, ne lie pas l'examineur, il est recommandé à celui-ci de fournir au candidat deux ou trois œuvres, le candidat choisit l'une d'entre elles, dont il lui est demandé d'expliquer un bref fragment.

Compte tenu des obligations fixées par le programme et des présentes instructions, l'interrogation devra essentiellement permettre au candidat de tirer parti de sa culture, de ses qualités de réflexion, des lectures qu'il a pu faire au cours de l'année.

Dans toutes les séries, l'interrogation durera vingt minutes afin de permettre au candidat de montrer ses possibilités ; il disposera de vingt minutes environ pour la préparer.

Pour le ministre de l'éducation nationale
et par délégation,
Le directeur de l'enseignement scolaire
Jean-Paul de GAUDEMAR

ÉPREUVES DE PHILOSOPHIE DU BACCALAUREAT TECHNOLOGIQUE

NOR : **MENE0601210N**
RLR : **544-1a**
NOTE DE SERVICE N°**2006-087**
DU 19-5-2006
MEN
DESCO A3

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; au directeur du service interacadémique des examens et concours d'Ile-de-France ; aux inspectrices et inspecteurs pédagogiques régionaux ; aux proviseuses et proviseurs ; aux professeuses et professeurs

Les dispositions de la présente note de service actualisent la définition des épreuves écrite et orale de contrôle du baccalauréat, en référence aux programmes de philosophie applicables à compter de la rentrée scolaire 2006 dans les séries technologiques et remplacent, à compter de la session 2007 de l'examen, les définitions d'épreuves antérieures dans ces séries (N.S. n° 83-252 du 28 juin 1983 et n° 90-253 du 17 septembre 1990 et N.S. n° 94-209 du 19 juillet 1994 pour l'oral de contrôle). Il est rappelé que pour les séries sciences médico-sociales (SMS), sciences et technologies de la gestion (STG), sciences et technologies de laboratoire (STL), sciences et technologies industrielles (STI) dont la spécialité « arts appliqués » et la série hôtellerie, le programme de référence pour l'épreuve est celui publié par arrêté du 26 juillet 2005 (B.O. hors-série n° 7 du 1er septembre 2005). Pour la série Techniques de la Musique et de la Danse (TMD), le programme de référence est celui de la série scientifique (S) publié par arrêté du 27 mai 2003 (B.O. n° 25 du 19 juin 2003).

- **Épreuve écrite du premier groupe**

Durée : 4 heures.

Séries SMS, STG, STI (dont « arts appliqués »), STL, hôtellerie : coefficient 2.

Série TMD : coefficient 3.

Pour toutes les séries, trois sujets sont proposés aux candidats ; deux de ces sujets sont des sujets de dissertation ; le troisième est constitué par une explication de texte philosophique. Pour le troisième sujet, il faut que le texte, emprunté à un auteur qui figure dans la liste du programme, se rapporte à une ou plusieurs notions du programme.

Le texte choisi sera accompagné de questions qui en guideront l'étude.

La consigne suivante figurera à la suite du texte et avant l'énoncé des questions :

« Pour expliquer ce texte, vous répondrez aux questions suivantes, qui sont destinées principalement à guider votre rédaction. Elles ne sont pas indépendantes les unes des autres et demandent que le texte soit d'abord étudié dans son ensemble ».

Des sujets particuliers sont élaborés pour les candidats de la série TMD. Pour toutes les autres séries et spécialités, les sujets sont communs.

- **Recommandations pour la formulation des sujets**

A) Pour l'énoncé des sujets de dissertation, on évitera :

1. les rédactions trop générales dont le rapport avec une ou plusieurs notions du programme n'apparaît pas clairement ;
2. dans le libellé du sujet, l'emploi de termes techniques ou de termes exigeant la connaissance d'une doctrine philosophique déterminée ;
3. les sujets exigeant des connaissances trop spécialisées ;
4. les sujets constitués par une citation.

D'une façon générale, les sujets de dissertation seront libellés sous la forme d'une question, renvoyant explicitement à un problème directement relatif à une au moins des notions du programme.

B) Pour le troisième sujet, l'explication d'un texte philosophique :

1. Le texte proposé doit être simple.
2. Les questions n'ont pas pour but principal de vérifier ponctuellement la compréhension du texte par les candidats, mais d'abord d'aider et de guider ceux-ci dans la rédaction de l'explication.

On évitera donc les questions suggérant de reprendre simplement le texte ou de donner le sens de certaines expressions indépendamment de la compréhension d'ensemble du passage, comme on évitera les questions invitant à une dissertation générale sans rapport avec l'idée principale ou la thèse du texte.

On veillera en revanche à proposer des questions susceptibles de guider vraiment l'étude du texte. À cette fin :

- a) On invitera d'abord le candidat à dégager (en retenant la formule la plus appropriée à la nature du texte) son objet, son idée principale, puis son organisation.
- b) On lui demandera ensuite d'expliquer deux ou trois points particuliers (mots, expressions ou phrases) en l'incitant à préciser leur rapport à l'idée générale et à l'organisation du passage.

c) La dernière question, en proposant la discussion de l'idée centrale du texte, devra permettre au candidat d'en préciser la signification et de faire apparaître le problème dont il est question.

- **Épreuve orale de contrôle séries SMS, STG, STI, STL, hôtellerie**

Durée : 20 min.

Temps de préparation : 20 min.

Coefficient : 2.

Épreuve orale de deuxième groupe et épreuve orale de contrôle série TMD

Durée : 20 min.

Temps de préparation : 20 min.

Coefficient : 3.

Le candidat présente à l'examineur la liste des textes étudiés, empruntés ou non à une même œuvre, parmi les œuvres des auteurs inscrits au programme. La liste présentée par les élèves d'un établissement public ou privé sous contrat sera signée par le professeur, visée par le chef d'établissement et annexée au livret scolaire. Le candidat se présente à l'épreuve avec un exemplaire des textes de sa liste.

Si certains candidats, notamment individuels, se présentent sans liste, l'absence de celle-ci est consignée au procès verbal de l'épreuve.

L'épreuve orale portera sur l'un des textes présentés ou, à défaut, sur un bref texte proposé par l'examineur, en liaison avec les notions du programme. L'interrogation devra permettre au candidat de faire preuve de connaissances élémentaires (vocabulaire, problèmes fondamentaux...), de tirer parti de ses qualités de réflexion et d'expression, ainsi que des lectures qu'il a pu faire au cours de l'année.

Pour le ministre de l'éducation nationale, de
l'enseignement supérieur et de la recherche et par
délégation,

Le directeur de l'enseignement scolaire

Roland DEBBASCH

CAPES EXTERNE ET CAFEP DE PHILOSOPHIE

SESSION 2007

BILAN GÉNÉRAL

CAPES EXTERNE

Le nombre de postes offerts au concours étant de 30, il a été possible de déclarer admissibles 72 candidats en fixant la barre à 22/40 (contre 21/40 l'an dernier, et 20/40 l'année précédente). Le nombre des inscrits (qui était de 3062 en 1999, de 2419 en 2000, de 2248 en 2001, de 2027 en 2002, de 1929 en 2003, de 1783 en 2004, de 1603 en 2005, 1594 en 2006) n'était que de 1440 cette année, 934 candidats ayant composé effectivement (1363 en 2003, 1216 en 2004, 1082 en 2005, 1020 en 2006).

Au bout du compte, le jury a admis 30 candidats avec une barre fixée à 53/100 (contre 50/100, en 2006, pour 30 admis, 45/100, en 2005, pour 48 admis). Sans accorder une excessive valeur aux apparences quantitatives, il a eu le sentiment que ces chiffres témoignent d'une réelle qualité d'ensemble des candidats, et de la façon dont ils ont préparé les épreuves.

Le niveau des lauréats a semblé, dans l'ensemble, tout à fait satisfaisant, même si, du fait du plus grand nombre de postes offerts à l'agrégation (47) par rapport au CAPES (à la différence de ce qui a lieu d'ordinaire, dans les autres disciplines et en philosophie jusqu'à une date récente), beaucoup de très bons candidats à l'oral ont été reçus à l'agrégation : pour les 30 postes dont nous disposions, 24 candidats admissibles à l'oral du CAPES étaient admissibles également à l'agrégation et 8 y furent admis.

CAFEP

En ce qui concerne le CAFEP, le nombre des candidats est beaucoup plus restreint qu'au CAPES : 244 inscrits et 152 à avoir effectivement composé (en 2006, 287 inscrits et 179 à avoir effectivement composé ; en 2005, 299 inscrits et 197 candidats à avoir effectivement composé, et, en 2004, 213 inscrits et 149 candidats à avoir effectivement composé). Cette année le niveau a semblé à peu près comparable avec celui du CAPES : nous avons retenu 10 admissibles (au lieu de 9 en 2006, 13 en 2005, 14 en 2004 et 8 en 2003) en fixant la barre à 22/40, comme pour le CAPES, et nous avons admis 5 candidats (au lieu de 4 en 2006, et 7 en 2005).

Il faut certes éviter d'accorder une portée excessive aux notes pour comparer deux années différentes. Cependant le niveau général des lauréats nous a paru se maintenir, malgré le tassement du nombre des inscrits. Le niveau des lauréats du concours du public et celui du concours du privé nous ont paru à peu près équivalents, pour la deuxième année consécutive, ce dont il faut se féliciter.

CANDIDATS DISPENSÉS DE L'ECRIT

Pour ce qui est des candidats normaliens traditionnellement dispensés d'écrit, nous reprenons ce qui a été indiqué dans le rapport de l'an dernier : ils doivent savoir que, conformément au règlement du concours, le jury leur attribue un certain nombre de points pour l'écrit selon une règle qu'il lui revient de fixer chaque année. Depuis plusieurs années (mais ceci n'engage évidemment pas l'avenir), il a paru au jury que la solution la plus équilibrée consistait à donner à chaque candidat dispensé d'écrit un nombre de points égal à la moyenne des points obtenus à l'oral par le même candidat, nombre de points naturellement affecté des coefficients propres à l'écrit. Mais cette règle, qui peut paraître favorable pour certains, ne l'est à l'évidence pas pour tous, et nous ne pouvons que conseiller aux candidats, avant de solliciter une dispense d'écrit, de bien réfléchir à ces dispositions, qui sont inégalement avantageuses pour les uns et les autres.

CONSEILS POUR LA PRÉPARATION DU CAPES

Le niveau du CAPES est satisfaisant, on peut s'en féliciter et féliciter les lauréats, de même que ceux qui organisent et assurent leur préparation. Mais ce bon niveau est lié en particulier au nombre limité de postes disponibles et cela peut être un facteur de découragement pour les candidats malchanceux, notamment pour ceux dont la formation est désormais solide et dont les résultats sont proches de ceux des admis. Je veux cependant les encourager à persévérer. Il faut leur redire clairement que la préparation du CAPES, malgré sa difficulté, peut s'effectuer grâce à un travail conduit de façon méthodique et systématique, qui demande avant tout de la continuité, de la régularité, de l'endurance pendant quelques années, mais qui ne requiert pas que l'on soit capable d'assimiler en quelques mois un programme de lectures, de connaissances, de réflexions, concernant un domaine déterminé et quelques auteurs choisis. La meilleure préparation du CAPES n'est rien d'autre que la constitution d'une vraie culture personnelle bien assimilée, qui ne peut s'acquérir que progressivement, mais qui, précisément, s'acquiert et s'assimile simplement et solidement, d'année en année, du seul fait de « faire de la philosophie », c'est-à-dire d'en lire et d'en écrire régulièrement, studieusement, ce qui veut dire, sans doute, en y trouvant au moins un peu de plaisir (malgré les conditions matérielles et morales parfois rudes de ces années de formation, pour certains, je le sais bien) ; sinon la continuité du travail risque d'en souffrir. Or rien ne vaut, y compris dans les périodes où le travail est le moins dense, comme cela peut arriver même une année où l'on prépare un concours, de lire ne serait-ce qu'une page par jour, pourvu que ce soit d'un grand auteur, et d'en écrire soi-même une, même si c'est pour recopier simplement, en la méditant, la page d'un grand auteur. Le plus important est de ne jamais perdre l'habitude de lire et d'écrire ; elle peut disparaître rapidement si on ne l'entretient pas, et certains candidats, qui ont pourtant le sentiment d'avoir consacré du temps à leur préparation, peuvent, faute d'un entraînement effectif suffisant à la rédaction et à la composition, faire l'expérience de l'embarras voire de la paralysie, qui les empêchent d'écrire de façon satisfaisante le jour du concours. Le programme peut paraître vaste, mais il est plutôt général ; c'est celui des classes terminales. Il ne change pas d'une année sur l'autre, et il ne correspond à rien d'autre qu'à cela même qu'il faut être capable d'enseigner aux élèves de ces classes, quelques semaines à peine après avoir été admis. La culture qui est demandée pour le CAPES est avant tout celle qui est indispensable pour enseigner en classe terminale. Elle ne correspond pas à une connaissance encyclopédique ni érudite de l'histoire de la philosophie, mais elle doit permettre de savoir s'y prendre, pour ainsi dire, avec l'examen des principales questions de la philosophie classique et avec l'explication des grands textes, même ceux qu'on n'a pas encore eu le temps d'étudier dans le détail. Ce savoir-faire aussi requiert un entraînement régulier. La lecture assidue des plus grands auteurs est indispensable, mais le jury n'attend pas que le candidat paraisse aussi familier avec toutes les œuvres et, tant à l'écrit qu'à l'oral, c'est la capacité d'être attentif aux textes proposés et aux problèmes auxquels ils se rapportent, qui est la première qualité requise et appréciée, et ce qu'on pourrait appeler le courage de s'expliquer avec lui. Comme l'ont souligné les rapports de ces dernières années, l'explication de texte, écrite aussi bien qu'orale, n'est pas différente au CAPES, en son principe sinon en son niveau théorique, de l'épreuve d'explication de texte proposée depuis quelques années au Baccalauréat général : la consigne qui la règle – « la

connaissance de la doctrine de l'auteur n'est pas requise. Il faut et il suffit que l'explication rende compte, par la compréhension précise du texte, du problème dont il est question » – peut parfaitement valoir pour le CAPES.

Quant aux principales questions de philosophie, que le candidat ne doit pas donner le sentiment de découvrir au moment de l'épreuve, elles correspondent d'abord et au moins à ce que le programme des classes terminales en représente, et que le candidat devra enseigner dès qu'il sera lauréat. Rappelons que le programme du CAPES de philosophie est celui des classes terminales (voir les textes réglementaires, en fin du présent rapport) et qu'aucun des champs auxquels il correspond ne peut être négligé ; nous encourageons les candidats à le lire avec attention et précision et à le méditer. C'est d'ailleurs l'un des documents mis à disposition des candidats lors de l'épreuve sur dossier.

Le professeur de philosophie et celui qui se prépare à le devenir doivent être des lecteurs assidus, toujours curieux et heureux de lire. Mais il ne suffit pas de lire : il est difficile de faire des progrès en philosophie si l'on n'écrit pas soi-même régulièrement. Prendre l'habitude de formuler sa pensée avec rapidité, précision, clarté, pour penser mieux et en sorte de pouvoir travailler sa pensée, c'est ce qu'apporte la pratique régulière de l'écriture. Et, à ce titre, cela constitue aussi bien une préparation de l'oral. Au demeurant, dès qu'il enseignera, le professeur devra apprendre à écrire à ses élèves et le plus sûr, pour mener à bien cette tâche, est sans doute d'écrire soi-même avec régularité et attention.

Certains candidats malchanceux peuvent avoir le sentiment de s'être déjà conformés à ces conseils sans avoir vu leurs efforts récompensés jusqu'alors. Qu'ils ne se découragent pas mais qu'ils persévèrent : la culture et le savoir-faire, en philosophie notamment, se construisent lentement et longuement et, le programme du CAPES ne changeant pas chaque année, ils bénéficient d'un effet cumulatif dans leur préparation : *tout* ce qu'ils ont acquis au cours des années où ils ont étudié de façon assidue et systématique, reste leur et pourra leur servir directement le moment venu.

Quant aux lauréats, qu'ils n'oublient pas que leur formation n'est pas encore terminée : non seulement il faut travailler et progresser sans cesse en philosophie, et l'on n'apprend jamais si bien aux autres que lorsqu'on continue soi-même d'apprendre ; mais, en outre, ils bénéficient, dès l'année qui suit leur succès, du statut de stagiaire et, à ce titre, d'aides et de conseils pédagogiques. Il faut les inciter à tirer parti activement durant cette année des ressources de formation et de conseil qui leur sont offertes. Il leur reste encore, pour être titularisés, à faire la preuve, au cours de cette année de stage (voire d'une deuxième année, si le besoin s'en fait sentir), de leur compétence en situation d'enseignement effectif devant des élèves, dans les classes qui leur seront confiées. Il faut leur souhaiter bon courage et qu'ils profitent pleinement de la chance qu'ils ont d'enseigner la philosophie.

ANNEXES

TEXTES RÉGLEMENTAIRES

Epreuves d'admissibilité

Nouvelles dispositions à partir de la session 2004

Arrêté du 18-11-2002 (JO du 21-12-2002 - BO n°2 du 02-09-03)

Article 3 - Les dispositions de l'annexe I de l'arrêté du 30 avril 1991 susvisé relatives aux épreuves du concours externe du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES) sont modifiées ainsi qu'il suit pour ce qui concerne la section philosophie :

I- Les dispositions du a) Épreuves écrites d'admissibilité sont remplacées par les dispositions suivantes :

"a) Epreuves écrites d'admissibilité

1) Composition de philosophie : dissertation dont le sujet se rapporte au programme de philosophie en vigueur dans les classes terminales. Durée : six heures ; coefficient 1.

2) Composition de philosophie : explication de texte français ou en français ou traduit en français. Le texte est extrait de l'œuvre d'un auteur inscrit au programme de philosophie en vigueur dans les classes terminales. Durée : six heures ; coefficient 1. "

II - Les dispositions du b) Épreuves orales d'admission sont modifiées comme suit :

a) Au 1° définissant la première épreuve orale d'admission, les mots : "d'un texte philosophique français ou traduit en français" sont remplacés par les mots : "d'un texte français ou en français ou traduit en français".

b) Le 2° définissant la deuxième épreuve orale d'admission est remplacé par les dispositions suivantes : "2° Leçon de philosophie sur un sujet relatif au programme en vigueur dans les classes terminales (durée de la préparation : quatre heures ; durée de la leçon : quarante minutes ; coefficient 1).

Pour la préparation de la leçon, les candidats peuvent consulter les ouvrages de la bibliothèque du concours."

Epreuves orales d'admission [arrêté du 23 juin 1992, modifiant l'arrêté du 30 avril 1991 et modifié par l'arrêté modificatif du 3 août 1993 et celui du 18 novembre 2002]:

1. Explication d'un texte philosophique français ou en français ou traduit en français suivie d'un entretien avec les membres du jury (durée de la préparation : 2heures 30 ; durée de l'épreuve : 45minutes [explication : 25 minutes ; entretien : 20 minutes]; coefficient 1).

2. Leçon de philosophie sur un sujet relatif au programme en vigueur dans les classes terminales (durée de la préparation 4heures ; durée de l'épreuve : 40minutes ; coefficient 1).

Pour la préparation de la leçon, les candidats peuvent consulter les ouvrages de la bibliothèque du concours.

3. Epreuve sur dossier.

Cette épreuve comporte un exposé suivi d'un entretien avec les membres du jury. Elle prend appui sur des documents proposés par le jury. Elle permet au candidat de démontrer qu'il connaît les contenus d'enseignement et les programmes de la discipline ; qu'il a réfléchi aux finalités et à l'évolution de la discipline ainsi que sur les relations de celle-ci aux autres disciplines ; qu'il a les aptitudes à l'expression orale, à l'analyse, à la synthèse et à la communication ; qu'il peut faire état de connaissances élémentaires sur l'organisation d'un établissement scolaire du second degré.

Durée de la préparation : 2 heures ; durée de l'épreuve : 45 minutes maximum (exposé : 20 minutes maximum ; entretien : 25 minutes maximum) ; coefficient 1.

[Note du 5 octobre 1993]:

I.- LA NATURE DE L'ÉPREUVE

L'épreuve sur dossier du C.A.P.E.S. externe de Philosophie a, comme les autres épreuves du concours et comme l'enseignement philosophique lui-même, des finalités indissociablement philosophiques et pédagogiques. Ses objectifs, définis en termes généraux par l'arrêté du 3 août 1993 (J.O. du 22 août 1993) peuvent être précisés en considération du programme et des instructions réglementaires de l'enseignement philosophique.

L'épreuve comporte un exposé suivi d'un entretien avec les membres du jury. L'épreuve, et notamment l'exposé, permet d'apprécier la manière dont le candidat met en œuvre ses connaissances philosophiques pour traiter une question relative au programme de philosophie des classes terminales. En outre, dans la mesure où, par sa nature même, l'exercice philosophique fait référence aux divers champs du savoir, les relations qu'entretient la philosophie avec les autres disciplines peuvent constituer, pour le candidat un objet d'interrogation et de réflexion. Les questions posées par le jury au cours de l'entretien invitent le candidat à développer ou à compléter certains points de son exposé, à justifier son argumentation et ses choix, à faire preuve de jugement, à exercer en somme la liberté non seulement pédagogique mais philosophique dont bénéficie tout (futur) professeur de philosophie.

Il va de soi enfin, que l'ensemble de l'épreuve, comme les autres épreuves orales, requiert les qualités d'expression et de formulation nécessaires à une pensée claire, vivante et rigoureuse.

II.- MODALITÉS DE L'ÉPREUVE

L'épreuve prend appui sur des documents proposés par le jury. Le dossier proposé par le jury comporte d'une part, les deux sujets offerts au choix du candidat ainsi que, de manière non exhaustive, quelques éléments nécessaires à leur examen, d'autre part, le programme et quelques extraits des principaux textes réglementaires concernant l'enseignement philosophique.

Pendant la préparation, le candidat dispose non seulement du dossier, mais de toute la bibliothèque du concours.

MAÎTRES CONTRACTUELS DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT PRIVÉS SOUS CONTRAT

Recrutement et formation des maîtres contractuels des établissements d'enseignement privés sous contrat.

Modification du décret n° 64-217 du 10 mars 1964 relatif aux maîtres contractuels des établissements d'enseignement privés sous contrat.

NOR MENX9300009D

RLR 531-7

Décret n° 93-376 du 18 mars 1993

Article premier. - Le 2° de l'article 2 du décret du 10 mars 1964 susvisé est remplacé par les dispositions suivantes : "2° S'ils exercent dans les classes du second degré, ils doivent avoir subi avec succès les épreuves d'un des concours et s'il y a lieu avoir obtenu le certificat d'aptitude, mentionnés aux articles 4 et 5 du présent décret"

Art. 2. - L'article 2-1 du décret du 10 mars 1964 susvisé est modifié ainsi qu'il suit: Les mots : "un candidat présentant les titres requis" seront remplacés par les mots : "un candidat remplissant les conditions requises par les articles 1^{er} et 2 du présent décret".

Art. 3. - L'article 4 du décret du 10 mars 1964 susvisé est remplacé par les dispositions suivantes

" Art. 4. - Il est créé des concours pour l'accès à des listes d'aptitude aux fonctions de maître ou de documentaliste dans les classes du second degré sous contrat correspondant aux concours externes du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré, du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique, du certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive et au concours d'accès au deuxième grade du corps des professeurs de lycée professionnel. Ces concours sont organisés par sections qui peuvent comprendre des options. Les sections et options sont les mêmes que celles des concours correspondants de l'enseignement public." "Sous réserve des dispositions du présent décret, les modalités d'organisation des concours externes correspondants de l'enseignement public s'appliquent à ces concours."

Art. 4. - Il est inséré, après l'article 4 du décret du 10 mars 1964 susvisé, les articles 4-1 à 4-9 ainsi rédigés:

Art. 4-1 - Les concours créés à l'article 4 sont ouverts aux candidats remplissant les conditions de titres et de diplômes pour se présenter aux concours externes correspondants de l'enseignement public ; "Au titre d'une même session, un candidat ne peut s'inscrire dans une même section, simultanément :

- "au concours pour l'accès à une liste d'aptitude et au concours externe correspondant de l'enseignement public ;

- "au concours pour l'accès à une liste d'aptitude et au concours d'accès à l'échelle de rémunération correspondant.

"Les candidats au concours pour l'accès à une liste d'aptitude subissent les mêmes épreuves et devant le même jury que les candidats de la section ou éventuellement de l'option correspondante du concours externe de l'enseignement public.

Art. 4-2 - Le nombre de contrats offerts pour chaque concours est fixé par arrêté conjoint du ministre chargé de l'éducation et du ministre chargé du budget. Ce nombre est réparti par sections et, éventuellement, par options, par arrêté du ministre chargé de l'éducation. Le nombre des inscriptions sur une liste d'aptitude ne peut excéder 120 p. 100 du nombre de contrats offerts pour chaque section au éventuellement chaque option. "Les candidats admis au concours par le jury sont inscrits, par section, au éventuellement par option, sur une, liste d'aptitude. Les inscriptions sur la liste d'aptitude sont prononcées par ordre alphabétique.

"La validité d'une liste d'aptitude expire le 1^{er} octobre suivant la date de proclamation des résultats du concours.

Art. 4-3 - Les candidats inscrits sur une liste d'aptitude justifiant de l'accord d'un chef d'établissement d'enseignement privé sous contrat bénéficient, dans la limite du nombre des contrats offerts au concours, d'une année de formation. L'année de formation correspond à la seconde année de formation dispensée aux lauréats des concours de l'enseignement public dans les instituts universitaires de formation des maîtres.

"Toutefois, les personnels qui exerçaient avant le concours des fonctions de maître ou de documentaliste continuent à assurer un service d'enseignement ou de documentaliste dans des conditions analogues à celles applicables aux personnels correspondants de l'enseignement public et bénéficient d'une formation adaptée.

"Le contenu et l'organisation de la formation dispensée avec le concours d'un institut universitaire de formation des maîtres, ainsi que les charges auxquelles elle donne lieu, font l'objet d'une convention entre le recteur, l'institut universitaire de formation des maîtres et les représentants des établissements d'enseignement privés dans le respect du caractère propre de ces établissements.

Art. 4-4 - L'année de formation prévue à l'article 4-3 du présent décret donne lieu à un contrat provisoire signé par le recteur.

"Toutefois, les maîtres ou documentalistes qui, à la date du concours, bénéficiaient d'un contrat continuent à être régis par ce contrat pendant une période probatoire d'un an.

"Pendant la période de formation, les maîtres et documentalistes sont rémunérés sur l'échelle de rémunération afférente à la catégorie de maître ou de documentaliste au titre de laquelle ils ont concouru. Ils peuvent toutefois opter pour le maintien de la rémunération qu'ils percevaient antérieurement, sans que cette disposition puisse avoir pour effet de leur assurer une rémunération supérieure à celle qui résultera de leur classement dans leur nouvelle échelle de rémunération.

Art. 4-5 - À l'issue de l'année de formation, l'aptitude des candidats au professorat est constatée par la délivrance du certificat d'aptitude aux fonctions d'enseignement dans les établissements d'enseignements privés du second degré sous contrat (CAFEP).

Le jury académique se prononce sur l'aptitude des candidats dans les mêmes conditions que celles fixées pour les candidats reçus aux concours de l'enseignement public.

Art.4-6 - Les candidats qui, à l'issue de l'année de formation, n'obtiennent pas le certificat d'aptitude aux fonctions d'enseignant dans les établissements d'enseignement privés du second degré sous contrat peuvent à titre exceptionnel être autorisés, sur proposition du jury et par décision du recteur, à effectuer une nouvelle année de formation. A cette fin, le contrat provisoire et la période probatoire prévus aux deux premiers alinéas de l'article 4-4 du présent décret sont renouvelés pour une durée d'un an. L'année de renouvellement n'est pas prise en compte pour la détermination de l'ancienneté de service.

Art. 4-7 - Un contrat définitif est accordé par le recteur au candidat qui a obtenu le certificat d'aptitude aux fonctions d'enseignant dans les établissements d'enseignement privés du second degré sous contrat pour exercer dans l'établissement au titre duquel il a obtenu un contrat provisoire. Dans le cas où le chef d'établissement ne dispose pas du service vacant correspondant, le recteur procède à l'affectation du maître ou documentaliste concerné après avis de la commission consultative mixte académique, et avec l'accord du chef d'établissement auquel il propose le candidat.

Art. 4-8 - Il est créé une Commission nationale d'affectation composée en nombre égal de représentants de l'État, de représentants des chefs des établissements d'enseignement privés et de représentants des organisations syndicales les plus représentatifs des personnels enseignants de ces établissements, chargée de proposer au ministre une académie d'affectation en vue de la nomination des maîtres ou des documentalistes auxquels un contrat définitif n'a pu être offert selon la procédure définie à l'article 4-7 ci-dessus. Les modalités d'application du présent alinéa sont fixées par arrêté du ministre chargé de l'éducation. Il ne peut être procédé à la nomination de maîtres ou de documentalistes délégués en application de l'article 2-1 du présent décret, dans la discipline concernée, qu'après affectation de l'ensemble des lauréats du certificat d'aptitude aux fonctions d'enseignant dans les établissements d'enseignement privés du second degré sous contrat.

Art.4-9 - Les maîtres ou documentalistes qui avaient la qualité de maître contractuel et qui n'ont pas obtenu le certificat d'aptitude aux fonctions d'enseignant dans les établissements d'enseignement privés du second degré sous contrat continuent à bénéficier de leur contrat antérieur et sont replacés dans l'échelle de rémunération qu'ils détenaient.

Art. 5. - L'article 5 du décret du 10 mars 1964 susvisé est remplacé par les dispositions suivantes :

"Art. 5. - Les maîtres ou documentalistes contractuels ou agréés qui remplissent les conditions de titres et de diplômes exigés dans l'enseignement public peuvent se présenter aux concours externes de l'enseignement public du second degré.

"Les intéressés, lauréats du concours externe de l'agrégation et, jusqu'à l'ouverture par section ou éventuellement option des concours prévus à l'article 4 du présent décret, des concours externes du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré, du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique, du certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive et du concours d'accès au deuxième grade du corps des professeurs de lycée professionnel, peuvent, s'ils en font la demande dans un délai fixé par arrêté du ministre chargé de l'éducation, être nommés dans un établissement sous contrat d'association conformément aux dispositions de l'article 8 du décret du 22 avril 1960 susvisé.

"Toutefois, les candidats qui s'inscrivent au titre d'une même session à l'un des concours externes de l'enseignement public et au concours d'accès à l'échelle de rémunération correspondant visé à l'article 5-7, 5-11 ou 5-23 ne peuvent prétendre au bénéfice des dispositions du deuxième alinéa du présent article.

Art. 6. - L'article 5-8 du décret du 10 mars 1964 susvisé est modifié ainsi qu'il suit : Les mots : "... s'apprécient au 1^{er} octobre de l'année au titre de laquelle sont organisés ces concours" sont remplacés par les mots: "... s'apprécient au 31 août de l'année au titre de laquelle sont ouverts ces concours".

Art. 7. - Il est inséré au décret du 10 mars 1964 susvisé les articles 18, 18-1 et 19 suivants:

“Art. 18. - Les concours institués par l'article 4 du présent décret sont organisés progressivement à partir de l'année 1994.

“Jusqu'au premier septembre de l'année précédant la première session du concours dans la section ou éventuellement l'option, un contrat provisoire d'un an, renouvelable par tacite reconduction, pourra être attribué à des candidats justifiant de l'un des titres de capacité exigés des candidats aux concours externes correspondants de l'enseignement public. Les maîtres ou les documentalistes ainsi recrutés sont classés en fonction de leurs titres ou diplômes dans l'une des échelles de rémunération des maîtres auxiliaires.”

“Art. 18-1. - Les maîtres ou les documentalistes bénéficiant d'un contrat provisoire obtenu avant la date prévue à l'article 18 ci-dessus peuvent obtenir un contrat définitif s'ils font l'objet d'une inspection pédagogique favorable dans un délai de cinq ans à compter de la date d'effet de leur contrat initial. Ils ont droit à deux inspections.

“Ceux d'entre eux qui, dans un délai de trois ans, n'ont pas subi l'inspection ou les deux inspections prévues au précédent alinéa sont, à l'expiration de ce délai, classés dans leur échelle de rémunération conformément aux dispositions de l'article 9 du présent décret.” Art. 19. - Pendant un délai de cinq ans à compter du 1^{er} septembre de la première année d'organisation effective dans la section ou éventuellement option considérée des concours institués par l'article 4, les maîtres ou documentalistes assimilés pour leur rémunération aux maîtres auxiliaires de 1^{ère} ou de 2^e catégorie, lorsqu'ils justifient de deux ans de services effectifs d'enseignement ou de documentation dans une classe sous contrat du second degré, peuvent demander à bénéficier du classement dans l'échelle de rémunération du corps des adjoints d'enseignement, sous réserve d'avoir obtenu un avis favorable à l'une des inspections pédagogiques spéciales auxquelles ils seront soumis à cette fin. Un arrêté du ministre chargé de l'éducation et du ministre chargé du budget fixe le contingent annuel des bénéficiaires.”

Art. 8. - Les articles 5-7, 5-11, 5-18 et 5-23 du décret du 10 mars 1964 susvisé sont modifiés ainsi qu'il suit : Les mots : “de l'article 5” sont remplacés par les mots : “ des articles 4 à 5 ”.

Art. 9. - Sont abrogés les deuxième et troisième alinéas de l'article 3, le deuxième alinéa de l'article 5-7, le deuxième alinéa de l'article 5-11, le troisième alinéa de l'article 5-23, les articles 8-5, 18-3 et 18-4 du décret du 10 mars 1964 sus-visé.

(JO du 20 mars 1993)

N. B. : ces textes réglementaires sont communiqués à titre d'information aux candidats, lesquels ne sont pas pour autant dispensés de se reporter aux publications officielles (J.O. et B.O.E.N.)

TABLEAUX STATISTIQUES

Bilan de l'admissibilité

Concours EBE CAPES EXTERNE

Section / option 0100E PHILOSOPHIE

Nombre de candidats inscrits : 1440

Nombre de candidats non éliminés : 935 Soit : 64.93 % des inscrits.

Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, 00.00, NV).

Nombre de candidats admissibles : 72 Soit : 07.70 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés : 06.81 / 2 (soit une moyenne coefficientée de : 0013.61)

Moyenne des candidats admissibles : 12.06 / 2 (soit une moyenne coefficientée de : 0024.13)

Rappel

Nombre de postes : 30

Barre d'admissibilité : 11.00 / 20 (soit un total coefficienté de : 0022.00)

(Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 2)

Bilan de l'admissibilité

Concours EBF CAFEP CAPES-PRIVE

Section / option 0100E PHILOSOPHIE

Nombre de candidats inscrits : 244

Nombre de candidats non éliminés : 152

Soit : 62.30 % des inscrits.

Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, 00.00, NV).

Nombre de candidats admissibles : 10

Soit : 06.58 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés : 06.34 / 2 (soit une moyenne coefficientée de : 0012.68)

Moyenne des candidats admissibles : 12.15 / 2 (soit une moyenne coefficientée de : 0024.30)

Rappel

Nombre de postes : 10

Barre d'admissibilité : 11.00 / 20

(soit un total coefficienté de : 0022.00)

(Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 2)

Bilan de l'admissibilité

Concours EBE CAPES EXTERNE

Section / option 0100E PHILOSOPHIE

Nombre de candidats inscrits : 1440

Nombre de candidats non éliminés : 935 Soit : 64.93 % des inscrits.

Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, 00.00, NV).

Nombre de candidats admissibles : 72 Soit : 07.70 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés : 06.81 / 2 (soit une moyenne coefficientée de : 0013.61)

Moyenne des candidats admissibles : 12.06 / 2 (soit une moyenne coefficientée de : 0024.13)

Rappel

Nombre de postes : 30

Barre d'admissibilité : 11.00 / 20 (soit un total coefficienté de : 0022.00)

(Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 2)

Bilan de l'admissibilité

Concours EBF CAFEP CAPES-PRIVE

Section / option 0100E PHILOSOPHIE

Nombre de candidats inscrits : 244

Nombre de candidats non éliminés : 152

Soit : 62.30 % des inscrits.

Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, 00.00, NV).

Nombre de candidats admissibles : 10

Soit : 06.58 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés : 06.34 / 2 (soit une moyenne coefficientée de : 0012.68)

Moyenne des candidats admissibles : 12.15 / 2 (soit une moyenne coefficientée de : 0024.30)

Rappel

Nombre de postes : 10

Barre d'admissibilité : 11.00 / 20

(soit un total coefficienté de : 0022.00)

(Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 2)