

**MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION
NATIONALE ET DE LA RECHERCHE**

DIRECTION DES PERSONNELS ENSEIGNANTS

CAPES

PHILOSOPHIE

Concours externe

**Certificat d'aptitude aux fonctions de maître
contractuel des établissements d'enseignement privé
sous contrat (CAFEP)**

**Rapport de Jean-Yves CHATEAU
Inspecteur Général de l'Éducation Nationale
Président du jury**

2005

CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE

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 Jérôme Laurent ; pour l'explication de texte écrite, de monsieur Thierry Martin ; pour la leçon, de madame Anissa Castel-Bouchouchi ; pour l'explication de texte orale, de madame Carole Talon-Hugon ; pour l'épreuve sur dossier, de monsieur Jacques Doly. Que ces collègues reçoivent ici l'expression de ma gratitude vive.

**CAPES EXTERNE ET CAFEP DE PHILOSOPHIE
SESSION 2005**

SOMMAIRE

Composition du Jury	p. 4
Première composition	p. 6
Seconde composition	p. 9
Leçon de philosophie	p. 12
Explication de texte philosophique	p. 17
Épreuve sur dossier	p. 21
Bilan général	p. 28
ANNEXES	p. 32
Textes réglementaires	p. 32
Tableaux statistiques	p. 36

**CAPES EXTERNE ET CAFEP DE PHILOSOPHIE
SESSION 2005**

COMPOSITION DU JURY

Président du jury :

Jean-Yves CHATEAU
Inspecteur Général de l'Éducation Nationale

Vice-présidente du jury :

Monique CASTILLO
Professeur des Universités - PARIS XII – CRÉTEIL

Secrétaire général du jury :

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

Membres du jury :

Anne AMIEL
Professeur de classes préparatoires au Lycée Thiers – MARSEILLE

Jean-Pierre BABIN
Professeur de Lettres 1^{ère} année au Lycée Louis Pergaud – BESANÇON

Laurence BERTHELOT
Professeur de classes préparatoires au Lycée Kerichen – BREST

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

Christophe BOURIAU
Maître de conférences - Université NANCY II – NANCY

Frank BURBAGE
Professeur de Lettres 1^{ère} année au Lycée Henri IV – PARIS

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

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

Marie DELAMARRE
Professeur de Lettres 2^e année au lycée Henri Martin – SAINT-QUENTIN

Christian DUBOIS
Professeur de Lettres 1^{ère} année au Lycée Carnot – DIJON

Patrick DUPOUEY
Professeur de Lettres 2^e année au Lycée Saint Sernin – TOULOUSE

Joël GAUBERT
Professeur de Lettres 2^e année au Lycée Gabriel Guist'hau – NANTES

Pierre-André HUGLO
Professeur de classes préparatoires au Lycée Edouard Gand – AMIENS

Jérôme LAURENT
Professeur des Universités - Université de Caen – CAEN

Ingrid LAURENT-AURIOL
Professeur de Lettres 1^{ère} année au Lycée Gay-Lusssac – LIMOGES

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

Thierry MARTIN
Professeur des Universités - Université de Besançon – BESANÇON

Jean-Philippe MILET
Professeur de classes préparatoires au Lycée Auguste Blanqui – SAINT-OUEN

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

Dominique PANZANI
Professeur de Lettres 2^e année au Lycée Jean-Jaurès – MONTREUIL

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

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

**CAPES EXTERNE ET CAFEP DE PHILOSOPHIE
SESSION 2005**

ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ

Première composition de philosophie

Dissertation

Durée : 6 heures ; coefficient 1

L'expérience

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

Dans une dissertation de philosophie, il s'agit pour les candidats de construire une réflexion personnelle qui expose une ou plusieurs questions se rapportant de façon centrale au sujet proposé.

Construire une réflexion suppose que le candidat ne s'en tienne pas à une pure et simple exposition doxographique (l'expérience selon Aristote, puis Kant, puis Russell par exemple) : il faut qu'une difficulté conceptuelle se soit dégagée dès l'introduction et qu'elle serve de fil conducteur aux développements. Un catalogue n'est pas une argumentation. Il est donc décisif qu'un plan précis soit fait par le candidat pendant une heure au moins, avant de se lancer dans la rédaction du devoir. Autant la construction dynamique et patiente de ce plan est indispensable, autant rédiger une sorte de brouillon simplement recopié dans un second moment est tout à fait inutile. Il est important que le candidat trouve en écrivant ce qui n'était qu'en puissance dans son plan, en somme pense activement pendant sa rédaction et ne s'en tienne pas à une récitation de connaissances acquises. Comme pour la leçon orale, la volonté de convaincre et de faire voir ce dont on parle est essentielle. La plupart des bonnes copies sont des copies assez longues où l'on

sent l'énergie qui préside à l'écriture. L'entraînement à un tel type d'écriture, en temps strictement limité, est donc nécessaire.

Il importe que les candidats soient sensibles pendant leur préparation aux exigences rhétoriques dans la mesure où seule la langue permet de développer la pensée. Si les préciosités et les amphigouris n'ont pas leur place dans le discours philosophique, il est cependant utile d'avoir recours à la rhétorique et de ne pas écrire trop platement de façon impersonnelle (« Platon dit que » ; « l'innocente fraîcheur de la jeunesse est un objet d'estime »...). Entraînez-vous à faire des phrases plus longues, plus construites, à varier les conjonctions ou les formules de transition, bref, trouvez votre style ! Bien souvent une erreur de langue correspond à une erreur de pensée (un exemple parmi d'autres : « Le fait que la Terre fût (*sic*) ronde n'est pas très vieux »). Cette attention au style va de pair en philosophie avec la réflexion elle-même : il s'agit d'être clairement conscient de ce qui est dit, de la manière dont cela est dit et des raisons pour lesquelles cela est dit de telle ou telle façon. Les styles d'Auguste Comte, de Bergson ou d'Heidegger sont fort différents et correspondent à leur projet philosophique propre. Que la sobriété du propos ne fasse donc pas l'économie de cette réflexivité par laquelle le candidat indique de loin en loin l'acquis d'un développement. Une formule brève pourra résumer utilement le propos.

Il va de soi qu'il ne s'agit pas d'essayer de « tout dire », voire de dire le plus possible, mais bien de chercher une question qui soit suffisamment importante pour ne pas se limiter à un aspect minime du sujet. Des copies parfois tout à fait intéressantes manquent d'une certaine largeur de vue. Ne parler que de l'expérience de « l'homme d'expérience » qui, avec l'âge, sait faire face aux événements tel le *phronimos* d'Aristote (*Ethique à Nicomaque*, livre VI) est regrettable. Trop de candidats ne proposent comme « réflexion personnelle » qu'une appréciation axiologique ; la dissertation devrait dire si « l'expérience » est plutôt une bonne chose ou une mauvaise (dans un cas Aristote, Hume et, curieusement, parfois Kant seraient les chauds partisans d'une expérience dispensatrice de sagesse et de savoir ; dans l'autre, Platon, Descartes, et à nouveau Kant critiqueraient le règne de l'opinion, du dubitable et de l'*a posteriori*). Or, avant de chercher, éventuellement, à porter un jugement de valeur, il convient de déployer conceptuellement ce qui est en jeu dans un sujet. Trop peu de candidats ont cherché à mettre en lumière les conditions de possibilité de l'expérience (la constitution sensorielle humaine et la mémoire notamment) et ce par quoi ce qui est vécu est ordonné, voire constitué, en une expérience. L'apologie d'une « authenticité » de l'expérience face aux fictions chimériques d'une rationalité *a priori* ne peut avoir de consistance conceptuelle que si les notions de « réel » ou de « vécu » sont patiemment analysées. Un correcteur

n'attend pas plus une doctrine qu'une autre, mais il ne saurait accepter qu'un candidat écrive « il fallait éviter de sombrer dans l'idéalisme kantien », comme s'il s'agissait là d'une faute morale ou d'une aberration de la pensée. En effet, le philosophe (ou l'apprenti philosophe) ne doit pas donner des bons points aux doctrines du passé ni résumer hâtivement de façon caricaturale une pensée philosophique. Il ne suffit pas d'évoquer les simulacres pour expliquer le rôle de l'expérience dans l'épicurisme (les critères pour la connaissance et l'action ne sont pas seulement le plaisir et la douleur, mais aussi les prénotions). Il est donc préférable d'utiliser positivement l'histoire de la philosophie de façon précise et circonstanciée, en se référant à des arguments déterminés dans des textes connus directement par les candidats. Mieux vaut expliquer ce qu'est l'opinion droite dans le *Ménon* ou le *Théétète* qu'évoquer à grands traits l'Allégorie de la Caverne : toujours préférer les analyses précises et claires aux propos vides par leur généralité ; chercher à construire un argument plutôt que faire allusion à des oppositions dignes de *Bouvard et Pécuchet* (Aristote contre Platon, l'empirisme sensualiste contre l'idéalisme abstrait, etc.). D'une façon générale, il faut donc éviter tout ce qui est inutile, hors de propos, creux ou trop naïf (« plus je plante des clous, plus j'ai l'expérience du plantage (*sic*) des clous » ; certes... mais autant passer à l'analyse de ce que sont habitude et répétition).

Fort heureusement de bonnes copies correspondent pleinement aux exigences du concours (et donc à celles de l'enseignement de la philosophie) : les auteurs sont connus de première main et sont cités pour faire progresser une argumentation, des distinctions conceptuelles élémentaires mais fort utiles sont présentées (l'idée n'est pas l'image, la succession n'est pas la causalité, l'expérience n'est pas la sensation), les apories sont clairement énoncées (l'expérience au singulier n'est pas réductible à la sommation des expériences, par exemple) et une solution précise est proposée (choix rationaliste ou choix sceptique « assumé » où Sextus Empiricus – bien peu cité, malgré son nom ! – et Montaigne furent heureusement présents).

Le point commun à l'*empeiria* grecque et à l'*experientia* latine est ce que dit la racine *-per*, le passage et la traversée : qu'elles soient éloge du pâtre (le jury a lu de bonnes analyses sur l'« expérience mystique », terme que les spirituels revendiquent en l'opposant à la simple spéculation) ou de l'objectivation (intéressantes, mais trop rares références en matière d'épistémologie sur l'expérimentation en physique) les bonnes dissertations ont su rendre sensible une tension effective de la réflexion méditant ce par quoi l'homme est en rapport avec le monde. Il est essentiel que la dissertation manifeste une inquiétude pour la chose même dont on traite ; sans elle, la philosophie n'est qu'un bavardage vain.

**CAPES EXTERNE ET CAFEP DE PHILOSOPHIE
SESSION 2005**

Deuxième composition de philosophie

Explication de texte

Durée : 6 heures ; coefficient 1

En présence d'un produit des beaux-arts, il faut que nous prenions conscience qu'il est un produit de l'art et non de la nature ; mais il faut cependant que dans sa forme la finalité apparaisse aussi libre de toute contrainte par des règles arbitraires que s'il était un produit de la simple nature. C'est sur ce sentiment de la liberté dans le jeu de nos facultés de connaître, jeu qui toutefois doit en même temps être final, que repose ce plaisir, le seul qui soit communicable de façon universelle, sans cependant se fonder sur des concepts. La nature était belle au moment où elle avait l'air d'être de l'art ; et l'art ne peut être qualifié de beau que lorsque nous avons conscience qu'il est de l'art cependant qu'il a l'air d'être nature.

En effet, qu'il s'agisse de la beauté de la nature ou de celle de l'art, nous pouvons dire de manière générale : est beau ce qui plaît dans la simple appréciation (et non pas dans la sensation des sens, non plus qu'au moyen d'un concept). Or l'art a toujours une intention déterminée de produire quelque chose. Mais, si ce quelque chose était la simple sensation (quelque chose de simplement subjectif) devant être accompagnée de plaisir, ce produit ne plairait dans l'appréciation que par la médiation du sentiment des sens. Si l'intention visait à la production d'un objet déterminé, alors, si c'est par l'art qu'elle se réalise, c'est seulement par concept que l'objet plairait. Mais dans les deux cas, ce n'est pas *dans la simple appréciation* que l'art plairait ; c'est en tant que mécanique, et non en tant que beau qu'il plairait.

Il faut donc que dans le produit des beaux-arts, la finalité, tout intentionnelle qu'elle est, ne paraisse cependant pas intentionnelle ; c'est-à-dire qu'il faut que les beaux-arts *aient l'air* d'être nature lors même qu'on en a conscience comme de l'art. Or ce qui fait qu'un produit de l'art apparaît comme nature, c'est que si parfaitement *exacte* soit l'observance des règles indispensables pour que le produit puisse être ce qu'il doit être, elle ne soit cependant pas *pénible* : il ne faut pas que le produit laisse transparaître la forme de l'école, c'est-à-dire qu'il porte trace apparente que l'artiste a eu la règle sous les yeux et que celle-ci a imposé des chaînes aux facultés de l'esprit.

KANT, *Critique de la faculté de juger*, 1^{ère} partie, § 45 (traduction Louis Guillermit)

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

Il ne nous semble pas nécessaire de revenir en détail sur le texte de Kant proposé au concours 2005, à savoir le § 45 de la première partie de la *Critique de la faculté de juger*, texte à la fois classique et dense, qui a donné lieu à des travaux très inégaux, les notes allant de 0 à 18, avec une moyenne se situant à 6,77. Il nous semble préférable de rappeler aux futurs candidats la nature de cette épreuve, non pour leur imposer telle ou telle méthode d'analyse qu'ils seraient tenus de mettre en œuvre à l'exclusion de toute autre, exclusive qui n'existe pas, mais pour leur faire mieux comprendre l'exercice ici attendu. Or cet exercice est une explication de texte. Cela signifie qu'il ne peut se réduire à un commentaire développé à propos du texte et faisant l'économie de sa lecture attentive et détaillée, pas plus qu'il ne consiste en une épreuve d'histoire de la philosophie demandant aux candidats de restituer avec la plus minutieuse exactitude le contenu doctrinal sur lequel le texte prend appui, ainsi que sa situation dans l'œuvre de l'auteur (comme s'il était tiré d'un programme limitatif comprenant une oeuvre ou deux, ou un auteur ou deux). Bien évidemment, on est en droit d'attendre des candidats au CAPES de philosophie qu'ils possèdent une connaissance précise de la pensée des auteurs classiques, et, en l'occurrence, de celle d'un philosophe aussi important que Kant. En revanche, l'épreuve d'explication de texte n'a pas pour fonction de tester l'étendue de cette connaissance, et son étalage gratuit ou arbitraire, tout comme son utilisation dogmatique ou allusive, ont été justement sanctionnés. Il n'est pas vrai, par exemple, que la distinction kantienne des jugements déterminants et des jugements réfléchissants soit une donnée de sens commun. Les connaissances philosophiques et extra-philosophiques que le candidat a pu acquérir au cours de sa formation lui viennent en soutien pour éclairer et enrichir son analyse précise et appliquée du contenu particulier du texte et des difficultés qu'il contient, analyse qui constitue proprement le but de cette épreuve. Elles ne sauraient s'y substituer.

Celui-ci est, plus précisément, l'analyse *philosophique* d'un texte *philosophique*. Il ne s'agit donc pas d'expliquer des mots dont on constate la présence plus ou moins inattendue, parfois évocateurs de contenus doctrinaux qu'il suffirait d'indiquer ou de nommer brièvement. Il convient de restituer le mouvement, le sens et la portée de l'argumentation conceptuelle à l'œuvre dans le texte. Or, un texte philosophique est une

réponse à un problème qu'il s'agit de déterminer aussi précisément que possible. On ne peut comprendre la pensée de l'auteur ici déployée qu'en dégagant précisément la thèse qu'il entend défendre, c'est-à-dire la réponse qu'il apporte à la question soulevée, afin de montrer comment, autrement dit à partir de quelles hypothèses et grâce à quels instruments conceptuels, il la construit, et à quelles conséquences elle conduit. Mais il ne s'agit pas, là encore, de constater ou d'affirmer, de manière péremptoire, les présupposés et enjeux du texte. Il s'agit de les faire apparaître à partir de la lecture du texte et d'en déterminer la teneur, la fécondité et les limites. Cela n'est possible que si le lecteur est attentif non seulement à ce que dit l'auteur, mais encore à la fonction qu'il assigne à son discours, car celui-ci ne reçoit pas le même sens selon que l'auteur se propose de définir, d'expliquer, de discuter, etc. De même, s'il convient de distinguer des moments dans le développement du texte, c'est pour en mettre au jour le mouvement et la progression, non pour isoler des « parties » indépendantes et juxtaposées. Pire, on se condamne à perdre le sens du texte lorsqu'on croit pouvoir le comprendre en le morcelant en une succession de propositions atomisées que l'on cherche à expliquer séparément les unes des autres. Ainsi, tenter de rendre compte du texte de Kant en isolant sa première proposition de la suivante à laquelle elle est manifestement intimement liée, a conduit nombre de candidats à s'interroger aussi longuement qu'illusoirement sur les raisons pour lesquelles Kant prend la peine de signifier que, face à un produit des beaux-arts, il est nécessaire que l'on ait effectivement conscience qu'il s'agit bien d'un produit de l'art.

Enfin, cette épreuve s'inscrivant dans le cadre d'un concours de recrutement de futurs professeurs de philosophie de l'enseignement secondaire, il n'est pas seulement nécessaire que les candidats disposent d'une parfaite maîtrise orthographique et stylistique de la langue qu'ils utilisent, il est encore exigé d'eux qu'ils manifestent leur aptitude à produire l'intelligibilité du texte proposé, c'est-à-dire l'appréhension à la fois claire et précise de sa richesse et des difficultés qu'il peut comporter.

CAPES EXTERNE ET CAFEP DE PHILOSOPHIE SESSION 2005

ÉPREUVES D'ADMISSION

Leçon

À première vue les exigences de la leçon recourent, pour l'essentiel, celles de la dissertation écrite. La leçon serait comme une dissertation orale. Cependant, même dans cette perspective qui tend à les assimiler, certaines caractéristiques élémentaires propres à l'oral méritent d'être rappelées. Premièrement, les membres du jury sont les principaux destinataires d'un propos qui, quoique rédigé (tout ou partie) ne doit pas être lu comme un texte écrit, mais adressé, à haute et intelligible voix, à des personnes que l'on regarde au moins de temps à autre. Une certaine rhétorique est donc de rigueur. Lire sa prose d'une voix monocorde, les yeux rivés sur ses feuilles de papier, est tout simplement irrecevable de la part d'un futur professeur de philosophie.

Deuxièmement, quarante minutes est la durée maximale autorisée pour cet exercice mais, il faut le souligner, le candidat n'est pas du tout en faute lorsqu'il n'occupe pas tout le temps de parole qui lui est offert. La souplesse est de mise, ne serait-ce qu'en raison de la lenteur ou de la rapidité (très variable d'un individu à l'autre) de l'élocution. S'il est obligatoire de ne pas dépasser quarante minutes, et souhaitable de s'exprimer plus de vingt minutes afin que le contenu soit suffisamment consistant, il est en revanche absurde de répéter en conclusion les mêmes phrases trois ou quatre fois pour ne pas perdre une minute du temps imparti, comme s'il s'agissait d'occuper le terrain à tout prix ! Ainsi quelques candidats sont-ils sortis de l'épreuve apparemment catastrophés après avoir consulté leur montre in fine et constaté avec un air de désespoir qu'ils n'avaient parlé que trente minutes... Or, il se trouve que l'un(e) d'entre eux avait pendant ces trente minutes procédé à une admirable leçon, à laquelle il ne manquait rien, de laquelle, inversement, pas une phrase inutile eût mérité d'être retranchée, et elle avait obtenu, visiblement à son insu, la meilleure note attribuée cette année en leçon (17/20).

Troisièmement, la leçon, à la différence de l'épreuve sur dossier ou de l'explication de textes ne comporte aucun échange avec les membres du jury ; elle ne s'accompagne d'aucun entretien. Cette caractéristique présente des avantages et des inconvénients dont il vaut mieux avoir conscience. Le principal avantage tient à ce que la qualité intrinsèque des propos du candidat détermine seule la note : problématisation et

compréhension du sujet, clarté de l'exposé, pertinence des références, élaboration conceptuelle, structuration d'ensemble... En un sens, la prestation du candidat ne dépend que de lui et aucune objection extérieure, aucune demande d'élucidation ne risquera de le déstabiliser et de mettre en péril la solidité de sa construction. Mais inversement, s'il ne traite pas le sujet, ne définit pas les termes, ne comprend pas les enjeux, aucune perche ne lui sera tendue. C'est pourquoi deux remarques s'imposent. Il est très difficile de s'évaluer en leçon car on manque de ces points de repère que constitueraient les questions et les critiques des examinateurs. Nous voyons chaque année des candidats sortir de cette épreuve apparemment très satisfaits d'eux-mêmes et confiants bien à tort puisqu'ils n'ont simplement pas traité le sujet ; à l'inverse, d'autres sortent défaits pour des raisons formelles qui deviennent à leurs yeux autant d'abcès de fixation (une référence qu'ils avouent ne pas avoir retrouvée dans la bibliothèque, une attention maniaque à leur montre, un lapsus) sans se douter que le jury aura été sensible à la qualité de telle ou telle analyse ou à l'unité d'ensemble que seule confère une familiarité avec un auteur, quel qu'il soit (ainsi y a-t-il eu une leçon d'inspiration hégélienne qui, malgré de réelles lacunes, a été sauvée par sa tension dialectique). En ce qui concerne la méthode, d'autre part, trop de candidats s'adressent à leur auditoire de façon pesante, répétitive jusqu'à la litanie, et pour tout dire ennuyeuse, au motif probablement bien intentionné qu'il faut que tout soit bien clair puisqu'on ne pourra préciser ce que l'on a voulu dire au moyen d'un entretien complémentaire. Mais le jury regrette souvent les effets négatifs de l'anxiété et des bonnes intentions. S'efforçant d'écouter très attentivement chaque leçon, il souffre de s'entendre fournir en introduction un résumé laborieux non seulement de tout ce qui va être dit, mais encore de ce qui ne le sera pas (« Dans un premier temps nous allons... Puis dans la seconde partie nous constaterons... Et enfin dans une troisième et dernière partie nous serons tenus d'admettre... Nous laisserons de côté... et nous n'aborderons pas non plus... »). De même les conclusions sont-elles fréquemment inutiles et redondantes. Elles redisent parfois exactement dans les mêmes termes ce que l'auditoire a déjà bien compris, comme si le candidat voulait, à toutes fins utiles, indiquer la substantifique moelle de sa pensée à un jury qui ne l'aurait pas écouté ou qui se serait assoupi. Le moins que l'on puisse dire est que cette façon de procéder n'est pas aussi pédagogique qu'on a l'air de le croire ; car tout lecteur et tout cinéphile accorderont que si l'on connaît l'épilogue dès le prologue, l'intérêt se délite, l'attention devient flottante, l'ennui menace. Il faut y songer aussi dans une leçon de philosophie. Il est utile que l'auditoire (jury ou élève) aperçoive où va le propos et que celui qui le tient trouve le moyen d'une discrète annonce de plan ; mais il ne faut pas tout dévoiler d'emblée, ni transformer l'introduction en un résumé d'article (un candidat est allé jusqu'à donner des

titres à ses parties en se décrivant lui-même en train de fabriquer son cours, en quelque sorte). L'introduction doit être problématique, et non pas programmatique : le questionnement qui s'y déploie devrait suffire à esquisser les principaux axes qui seront suivis. Une annonce de parcours qui n'a pas la forme d'une problématisation a toute chance de donner le sentiment d'un choix arbitraire et dogmatique, même si ce n'est pas le cas.

Ces questions de méthode sont délicates car il n'y a pas de méthode qui puisse s'imposer sans jugement. Le mieux étant trop souvent l'ennemi du bien, certains candidats ont des intentions peut-être trop ambitieuses, qui porteraient assurément leurs fruits en temps libre mais qui, de fait, sont difficilement conciliables avec une préparation en temps limité. On ne le soulignera jamais assez : il n'y a pas de méthode imposée. Pour autant, toutes les façons de procéder ne sont pas équivalentes ni également pertinentes dans le cadre contraignant de la préparation et compte tenu de la diversité des formulations du sujet. Le meilleur conseil que l'on puisse donner est donc celui de la souplesse et de l'exercice du jugement. Il ne faut pas se créer des contraintes formelles inutiles et parfois nuisibles, en imaginant des attentes spécifiques qu'en vérité le jury n'a pas, mais au contraire, rechercher à chaque fois la meilleure adéquation possible entre forme et contenu. Telle méthode qui aurait convenu à tel sujet n'est pas celle qui permettra d'en traiter un autre de la façon la plus significative et la plus pédagogique. Le jury a entendu de bonnes leçons mobilisant assez peu de références explicites mais avec une cohérence et un à-propos tout à fait appréciables ; il en a entendu d'autres dont la qualité principale tenait plutôt de l'intégration progressive de citations à la fois exactes et bien commentées dans une argumentation érudite.

Avant de choisir entre les deux sujets qui lui sont proposés, le candidat a tout intérêt à bien réfléchir, car, en général, il ne sera pas également à l'aise avec l'un et avec l'autre. Or les membres du jury sont parfois très surpris par le choix des candidats après les avoir entendus. Ils se demandent si le sujet qui n'a pas été retenu n'aurait pas donné lieu à une meilleure prestation, par exemple lorsqu'un candidat totalement dépourvu de connaissances philosophiques ad hoc a opté pour un sujet « technique » (comme : « Pourquoi vouloir prouver l'existence de Dieu ? » ou encore : « Les vérités mathématiques »), en écartant par là-même un sujet qui aurait fait davantage appel à la culture générale et au sens commun (par exemple, sur les passions ou l'art de vivre). Dans l'hypothèse malheureuse où l'on serait incapable de se référer aux preuves traditionnelles de l'existence de Dieu, et où l'on ne maîtriserait pas le b.a-ba des mathématiques, est-il bien raisonnable de s'aventurer dans un domaine de son

incompétence quand on peut faire autrement ? Lorsque l'on ne maîtrise pas la notion de travail, pas suffisamment du moins pour déterminer quels sont les auteurs dont on gagnerait à s'inspirer et quels sont les ouvrages de la bibliothèque que l'on peut consulter afin de nourrir sa réflexion et d'illustrer son propos, il est très périlleux de s'aventurer à traiter des rapports entre travail et loisir ! De même est-ce un pari fort risqué que de vouloir parler quarante minutes sur la pitié lorsque l'on n'a jamais entendu parler des analyses de Rousseau, que l'on ne connaît pas davantage le traité cartésien des passions, ni d'ailleurs aucun moraliste, et que par conséquent il faut de son propre fonds élaborer une pensée originale en quatre heures – une pensée inouïe et pourtant suffisamment claire et distincte pour être accessible à des élèves de terminale !

Précisons immédiatement cette remarque, pour prévenir toute mésinterprétation : il est évident qu'aucun auteur n'est jamais obligé, que nulle référence n'est absolument nécessaire, et que le jury est quelquefois très agréablement surpris par la sagacité avec laquelle certains candidats évitent les chemins les plus sûrs et les mieux balisés pour s'engager avec succès sur des voies transversales complètement inattendues ; il est cependant tout aussi évident qu'il est immensément difficile de réussir à construire seul, sans l'aide d'aucune pensée déjà élaborée, sans l'appui d'aucun texte, sans le secours d'aucun concept opératoire... toute une philosophie !

En un mot, si, d'une manière générale, l'exercice de la leçon est très proche de celui de la dissertation, on gagne à en cerner la spécificité pour mieux s'y préparer. Or l'une des différences majeures consiste dans le fait que le sujet d'écrit s'impose à tous tandis que le sujet d'oral est sinon libre, du moins choisi par chacun. Le talent de certains candidats consiste d'abord et surtout à se connaître eux-mêmes, c'est-à-dire à savoir discerner d'emblée quel est le sujet qui leur correspond le mieux et qui mettra en valeur leur savoir et leurs talents particuliers. Apprendre à juger des sujets opportuns, se connaître soi-même, voilà qui fait partie intégrante de la préparation à la leçon. Trop d'échecs relatifs semblent se jouer en amont de l'effectuation de l'exercice. Les meilleures leçons ont en effet donné le sentiment d'avoir été taillées sur mesure par et pour leurs auteurs. Elles ont su trouver un équilibre presque parfait entre l'ensemble des réquisits qui sont au principe d'une leçon réussie, alliant une culture philosophique précise sans être fragmentaire (en ce sens que les passages cités ne contredisaient pas, dans l'usage qui en était fait, la visée de l'auteur et les principes de sa philosophie), des analyses rigoureuses faisant preuve d'un fil conducteur toujours présent (notamment grâce à des transitions explicites entre les différents moments de la démonstration), une élaboration conceptuelle fine (permettant une progression réelle de la réflexion là où tant de plans

sont artificiels et procèdent à une mise en ordre des connaissances sans manifester aucune tension interne), un recours mesuré et pertinent à des exemples concrets (concrets ne signifiant pas triviaux ou vulgaires), une expression orale correcte, aussi claire que distincte. Nous les avons écoutées avec autant d'intérêt que de plaisir – non seulement avec estime mais parfois avec une sincère admiration.

On trouvera ci-dessous des exemples de sujets de leçon proposés au choix des candidats. Le premier sujet de chaque couple a été choisi par le candidat.

La passion de l'égalité – La question du sens de la vie peut-elle être sans réponses?
Qu'est-ce qui fait du scepticisme une philosophie ? – Être soi-même
La négation – Le désespoir peut-il passer pour une sagesse?
De quel homme parlent les sciences humaines ? – La figuration sensible de l'intelligible
L'évidence – La mémoire est-elle une fonction vitale?
La pensée philosophique doit-elle être une pensée systématique ? – La démesure
La vérité et les vérités – Peut-on parler sans incohérence d'une libre obéissance ?
La recherche du bonheur est-il un guide suffisant dans la vie ? – Le principe de raison
Faut-il s'aimer soi-même ? – La générosité
Le Bien public – Peut-on faire l'éloge de l'illusion ?
L'existence du passé – Y a-t-il une dimension métaphysique du désir ?
Le monde est-il autre chose que ce que j'en dis ? – L'indifférence
Peut-on parler d'univers symbolique ? – L'inquiétude
La nature nous donne-t-elle des commandements ? – La machine
Qu'est-ce qui est nécessaire ? – La bonne conscience
La volonté est-elle libre ? – Le monde et la technique
Le droit est-il raison du plus fort ? – La fin des temps
La force des lois – Peut-on ne croire en rien ?
Peut-on assimiler le vivant à une machine ? – La compétence en politique
Peut-on tout démontrer ? – Mon semblable
Toute vérité est-elle une erreur rectifiée ? – L'avenir
Le courage – Qu'est-ce qu'un fait culturel ?
En quel sens peut-on appeler les sciences humaines « sciences de l'esprit » ? – L'involontaire
Comprendre est-ce interpréter ? – L'idée de république
Doit-on bien juger pour bien faire ? – L'idée de décadence
La loi – Avons-nous besoin de nous tromper nous-même ?
Qu'est-ce qui fonde le respect d'autrui ? – La croyance
L'apparence fait-elle partie de la réalité ? – Penser par soi-même
Le contrat – En quel sens parler d'illusion religieuse ?
L'historicité – Que veut dire : être athée ?
Le recours au symbole est-il la marque de la finitude de la pensée ? – La peur

CAPES EXTERNE ET CAFEP DE PHILOSOPHIE SESSION 2005

EXPLICATION DE TEXTE suivie d'un entretien avec les membres du jury

Au cours de l'épreuve d'explication de texte du CAPES et du CAFEP, il ne s'agit ni de produire le commentaire savant que l'on attendrait dans le cadre d'un programme portant sur un ou deux auteurs seulement, ni de proposer une lecture impressionniste et naïve, ignorante du contexte du texte (l'ouvrage et plus largement l'oeuvre dont il est extrait) et des circonstances – à tous les sens du mot – dans lesquelles il a été produit. Entre ces deux extrêmes, l'exigence en matière de connaissances philosophiques se décline en fonction de la nature du texte choisi par le candidat.

Il n'y a pas réglementairement de programme pour cette épreuve, mais cela ne doit pas décourager la préparation : à chaque candidat est proposé un choix entre deux textes, l'un des deux au moins provenant 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 Russel ou entre Lucrèce et Kierkegaard. Il s'agit donc d'une épreuve où on n'a pas à redouter le hasard d'une rencontre avec deux textes inconnus ; s'il a suivi une préparation sérieuse, qui, on le voit, débute dès le début des études de philosophie, le candidat est assuré d'avoir affaire au moins à un auteur connu de lui.

Le choix entre les deux textes proposés doit être bien pesé pendant le quart d'heure laissé au candidat pour ce faire. Chaque texte a ses difficultés propres : le jury est en droit d'attendre des connaissances plus approfondies sur Platon ou Descartes que sur Cournot ou Condillac, comme il aura des exigences plus grandes sur un texte des Méditations métaphysiques que sur tel passage du Traité de l'homme. 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, la philosophie de son auteur, sans aller jusqu'à ce dont il est question, et considérer cet objet philosophiquement. Certes, la

composition du passage, son style, son contexte, sont décisifs, mais rapportés à l'essentiel c'est-à-dire à la réflexion sur une question particulière suscitée par un grand esprit. 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 le candidat 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) ; 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, par exemple) ; déterminer la signification d'un mot dont l'acception a changé au cours du temps comme celui d' « art » chez Platon ou d' « humeur » chez Cicéron. Il convient de donner une détermination précise à ce qui y est rapidement dit 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 « instrument naturel organisé » dans tel texte de Bergson ? ; quelles sont ces « vérités dont il ne faut pas chercher de démonstration » auxquelles fait allusion tel passage de *Métaphysique*, Livre Γ, chap. 4 d'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 de ceux qui l'attribuent à la déchéance de la raison humaine dans la chute).

Le jury est en droit d'attendre du candidat une culture philosophique suffisante lui permettant d'éviter de regrettables erreurs, par exemple : croire 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, ou que « vertu » signifie chez Machiavel une disposition permanente à la moralité.

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 ? 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 ? Il faut être sensible aux éventuelles aspérités des textes et ne pas les passer sous silence.

Bref, il s'agit de se confronter activement à un texte c'est-à-dire d'éviter de le paraphraser ou 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.

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. Il énoncera son objet, la question dont il traite à propos de celui-ci, la thèse ou la position défendue, 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.

On attend que le niveau de langue d'une explication soit soutenu, que le candidat qui se destine au professorat parle clairement, sans hâte ni lenteur excessives, qu'il regarde le jury et ne soit pas prisonnier de ses notes.

L'entretien qui suit est un moment important au cours duquel le jury pose au candidat des questions destinées à lui faire confirmer, préciser, approfondir, parfois rectifier tel ou tel de ses propos. Il attend du candidat qu'il ne louvoie pas et ne produise pas de réponses dilatoires. Il juge de la compréhension de la question posée autant que de la réponse apportée. Celle-ci doit être nette, ce qui ne signifie pas sans nuances. Le candidat 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 (ainsi, un échange intéressant sur la question de savoir si la philosophie peut totalement se passer de rhétorique a heureusement prolongé l'explication d'un texte du Gorgias). L'entretien permet ainsi 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.

On trouvera ci-dessous des exemples de sujets d'explication de texte proposés au choix des candidats. Le premier sujet de chaque couple a été choisi par le candidat.

Platon – Sartre
Lucrece – Kant
Aristote – Hobbes
Descartes – Aristote

Hume – Aristote
Russel – Platon
Sartre – Descartes
Platon – Descartes
Platon – Leibniz
Descartes – Aristote
Kant – Aristote
Kant – Sartre
Cournot – Aristote
Kant – Malebranche
Descartes – Plotin
Montesquieu – Aristote
Descartes – Berkeley
Platon – Marx
Berkeley – Platon
Descartes – Platon
Platon – Sartre
Aristote – Kant
Kant – Schopenhauer
Kant – Epictète

CAPES EXTERNE ET CAFEP DE PHILOSOPHIE SESSION 2005

ÉPREUVE SUR DOSSIER

Malgré les explications données dans les rapports des précédentes années, quelques candidats, heureusement peu nombreux, ont témoigné d'une réelle méconnaissance de la nature et du sens de l'épreuve sur dossier, à moins qu'il ne s'agisse de leur part que d'une tentative pour s'y dérober ; si bien qu'il paraît nécessaire d'alerter les futurs admissibles et leurs préparateurs dans l'espoir qu'un tel malentendu ne se reproduise plus. Une épreuve de concours ne peut être virtuelle et il n'est pas possible d'évaluer un discours qui porte sur ce qu'il conviendrait de faire si l'on se trouvait dans une classe, sans que jamais cela ne soit effectivement entrepris. L'épreuve sur dossier ne saurait, à aucun titre, se limiter à un exposé seulement programmatique qui énonce au conditionnel des intentions pédagogiques, aussi bonnes soient-elles. Le risque est que, ces intentions n'étant pas réalisées, le traitement du sujet paraisse caricatural : lorsqu'on en vient finalement à une esquisse de « cours magistral » (sic), un plan « dialectique », qui n'est plus alors qu'un artifice rhétorique, est plaqué sur le sujet et les références, juxtaposées et hétéroclites, ne permettent pas d'effectuer un vrai travail conceptuel.

Cette observation liminaire conduit au cœur de ce qui constitue la spécificité de l'épreuve sur dossier et dont une juste compréhension doit guider la préparation des futurs candidats afin qu'ils se retrouvent dans les meilleures conditions pour réussir. L'épreuve sur dossier est indissociablement philosophique et pédagogique – pédagogique en tant qu'elle est philosophique et philosophique en tant qu'elle est pédagogique –, et c'est précisément en cela qu'elle se tient au plus près du travail du professeur de philosophie dans ses classes.

Pédagogique en tant qu'elle est philosophique, elle ne diffère donc pas, fondamentalement et du point de vue des canons du travail philosophique, de la leçon et de l'explication de texte. Or, pour traiter un sujet (question, notion, couple de notions ou texte, selon les quatre matrices retenues), il est nécessaire de lui prêter une attention si précise qu'elle permette le travail d'analyse qui rendra manifeste le problème proprement philosophique que contient un énoncé, et ce d'autant plus qu'il a déjà la forme d'une

question car, dans ce cas, c'est de la question qu'il faut montrer qu'elle fait problème. Il n'y a donc de travail philosophique qu'à partir de l'ouverture et dans l'horizon d'une perspective problématisante. Les défauts de rigueur dans ce travail d'analyse conduisent inévitablement à une compréhension faussée du problème que pose le sujet. Par exemple, à propos des rapports du savoir et du bonheur, le savoir est immédiatement identifié à la raison ; ou bien, ayant à traiter la question « La loi n'a-t-elle pour fin que la sécurité ? », un candidat ne parvient pas à construire conceptuellement le sens et la fonction de la loi, qui lui permettraient de situer, d'emblée, sa réflexion à l'intérieur de la tension précisément problématique entre la liberté et la sécurité ; un autre candidat, confronté à la question « La vérité est-elle toujours préférable à l'illusion ? », ne produit pas la distinction conceptuelle entre erreur et illusion qui permettrait de donner à la question le sens d'un problème.

Savoir mettre en perspective un développement philosophique en rapport avec le problème qui lui donne sens et nécessité vaut également pour les explications de texte. Les textes proposés doivent être lus pour eux-mêmes, à l'intérieur et dans les limites d'un contenu philosophique qui doit être rendu explicite dans sa totalité. Un texte n'est pas d'abord une occasion pour convoquer les connaissances que l'on croit posséder sur un auteur ou ses thèses, comme par exemple lorsque, ayant à expliquer un passage du Criton, un candidat débute par huit minutes de rappel du contexte de la condamnation de Socrate.

Cette épreuve est aussi bien philosophique en tant qu'elle est pédagogique. Revenons de ce point de vue sur l'usage des références et des exemples. Dans les limites d'un exposé qui ne peut durer au maximum que vingt minutes, les candidats auront nécessairement à choisir parmi leurs connaissances celles qui seront le plus opératoire dans le cadre du problème qu'ils ont à traiter. Dès lors ils pourront prendre le temps nécessaire pour les développer en procédant à un travail patient, méthodique, de clarification conceptuelle, car rien, dans une leçon de philosophie faite avec des non-spécialistes, ne doit demeurer implicite ou seulement allusif, tout doit être en acte faute de quoi le propos du professeur se retournerait contre lui-même puisqu'il ferait obstacle à sa pleine intelligence de la part de ses élèves. A quoi bon convoquer successivement Kant, Bourdieu, Augustin, Sartre et Aristote, lorsque ces auteurs ne sont rencontrés, pourrait-on dire, que comme en passant et que le candidat qui a pour sujet « Peut-on nous reprocher ce que nous sommes ? » reconnaît au cours de l'entretien qu'il ne connaît de Sartre qu'une vague thèse sur la liberté et ne sait rien du concept de « choix originaire » ? Le

recours à des exemples est plus qu'une illustration qui demeurerait extérieure au développement discursif lui-même. C'est bien de l'intérieur du travail d'exposition et d'élaboration conceptuelle que doit être rendue manifeste la fonction du concept dans son rapport à l'expérience. Pour le dire autrement, la philosophie n'a jamais d'autre objet que le réel et d'autre ambition que d'accueillir sa dimension problématique pour l'élever jusqu'au sens. Travailler sur des exemples, c'est donc manifester la puissance des concepts qui permettent de les penser. Le jury a eu la chance et le plaisir d'entendre plusieurs leçons dans lesquelles ce travail philosophiquement et pédagogiquement fondamental a été mené de façon tout à fait convaincante. Par exemple, on peut citer une leçon de grande qualité qui, ayant à traiter « Y a-t-il une vérité en art ? », a su conduire un travail de clarification du concept de vérité dans une relation sans cesse maintenue avec l'expérience esthétique des œuvres.

Rappelons pour conclure sur la nature de l'entretien, son rôle et son enjeu dans l'évaluation des candidats. C'est une situation de vrai dialogue à laquelle les candidats doivent consentir et se préparer pour ne pas la subir comme une expérience déroutante, déconcertante, voire « stressante ». Les membres du jury sont confrontés, comme eux, à l'objet philosophique que constitue leur sujet. Ils ont écouté avec attention l'exposé du candidat et ils ne cherchent qu'à lui permettre de préciser et mieux développer certains de ses moments, et aussi, lorsque c'est nécessaire, de l'amender ou de le compléter en revenant aux dimensions fondamentales du problème que pose le sujet. Est appréciée, ici, l'aptitude du candidat à prendre du recul par rapport au mouvement de sa propre réflexion pour se livrer à un travail de pensée en commun et il arrive que les corrections apportées au cours de l'entretien à un exposé incomplet ou défailant modifient de façon non négligeable l'évaluation du candidat.

La forme des sujets proposés aux candidats correspond comme lors de la session 2004 à quatre matrices :

- 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.

La formulation de ces matrices, qui ne relève pas de la réglementation et peut évoluer d'une année à l'autre (ce fut le cas cette année encore pour l'une d'elle sur un point de détail), ne doit pas être considérée comme liée à une doctrine pédagogique particulière qu'il faudrait apprendre et restituer. Ce qui importe, c'est chacun des sujets qu'il s'agit de traiter. Par cette présentation, on cherche seulement à fournir une idée d'ensemble des sujets qui peuvent être proposés à cette épreuve en les classant du point de vue du type de situation pédagogique et philosophique à quoi ils correspondent. En sorte d'éviter que l'on attribue une signification figée à cette présentation des sujets, nous rappellerons simplement les explications fournies par le rapport de la session 2004.

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 ».

Si l'on comprend la nature de ces matrices, on aperçoit que les sujets proposés ne correspondent jamais à un point de pédagogie ou de didactique particulier, appelant un exposé d'opinions et de doctrines relevant de ces domaines, 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 peut se développer, 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 que, quelle que soit la forme du sujet qui lui est proposé, le candidat doit se préparer à pouvoir rendre raison, au cours de l'entretien, de la nature des exemples ou des distinctions conceptuelles sur lesquelles se fonde sa leçon, de même que de tous les éléments qui peuvent avoir une importance dans la composition de sa leçon (son organisation, la manière d'introduire et de poser le problème, le choix des références, leur longueur, la manière de les traiter, etc.), mais sans que cela fasse l'objet d'un sujet à soi seul. Ce n'est pas, loin de là, parce qu'on méconnaîtrait leur importance ; c'est bien plutôt parce que toute leçon doit se fonder notamment 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, ou tout autre élément de la leçon, sont susceptibles d'être analysés, discutés, justifiés.

Tous les sujets proposés, quelle que soit leur forme matricielle, sont ainsi des sujets de philosophie, qu'il faut avant tout traiter philosophiquement (dans les vingt minutes maximum d'exposé) ; c'est la condition pour rendre possible la réflexion qui analyse, commente, justifie, voire critique, dont la place est essentiellement dans l'entretien (qui peut durer jusqu'à 25 minutes). C'est ce qui fait, redisons-le, que, lorsqu'il est demandé à un candidat comment il traiterait tel sujet dans le cadre d'une leçon en classe terminale (selon la formulation actuellement retenue de la matrice 1), le conditionnel est lié au fait qu'il n'est pas réellement dans une classe terminale ; mais il faut qu'il traite réellement le sujet comme s'il y était (et non pas qu'il décrive comment il ferait s'il y était), même si, en fonction de la réglementation qui limite la durée de l'épreuve et surtout parce qu'il est devant un jury de spécialistes, il le traite plus rapidement mais non moins effectivement. Pour répondre à la question qui correspond à cette matrice (et cela vaut quelle que soit la forme matricielle du sujet), il faut montrer en acte comment on ferait, il est insuffisant d'en parler. Les explications, justifications et commentaires ont toute leur place dans l'entretien.

On trouvera ci-dessous des exemples de sujets d'épreuve sur dossier proposés au choix des candidats. Le premier sujet de chaque couple a été choisi par le candidat. Le numéro entre parenthèses indique la matrice à laquelle chaque sujet est rattaché.

Hume (4) – La loi doit-elle être la même pour tous ? (1)
La raison et le bonheur (3) – La liberté d'expression est-elle nécessaire à la liberté de penser ? (1)
La liberté peut-elle être prouvée ? (1) – Le temps et le bonheur (3)
Freud (4) – Tout peut-il avoir valeur marchande ? (1)
Rousseau (4) – La raison est-elle seulement affaire de logique ? (1)
Dois-je tenir compte de ce que font les autres pour orienter ma conduite ? (1) – L'esprit (2)
Le langage (2) – Spinoza (4)
La force et le droit s'opposent-ils nécessairement ? (1) – L'art et la technique (3)
Locke (4) – Toutes les croyances se valent-elles ? (1)
Locke (4) – L'histoire et la raison (3)
Que vaut l'excuse : c'est plus fort que moi ? (1) – Leibniz (4)
La liberté a-t-elle un prix ? (1) – L'art et le réel (3)
La société (2) – Leibniz (4)
Y a-t-il une compétence politique ? (1) – Descartes (4)
Russel (4) – Le langage permet-il seulement de communiquer ? (1)
Locke (1) – L'art (2)

Descartes (4) – A quoi reconnaît-on l'humanité en chaque homme ? (1)
Le savoir est-il une condition du bonheur ? (1) – Autrui (2)
Faut-il parfois désobéir aux lois ? (1) – La culture (2)
Le devoir et le bonheur – Le savoir exclut-il toute forme de croyance?
Le langage n'est-il qu'un outil ? – La morale
Le droit (2) – A quelles conditions une activité est-elle un travail ? (1)
Les mots nous éloignent-ils des autres ? (1) – Hume (4)
Machiavel (4) – La matière (2)
La vérité est-elle la valeur suprême ? (1) – Spinoza (4)
L'art et la raison (2) – Rousseau (4)
Hume (4) – Travailler, est-ce seulement produire ? (1)
Y a-t-il une vérité en art ? (1) – Merleau-Ponty (4)
Bergson (4) – Le désir et le réel (3)
La conscience (1) – L'art s'adresse-t-il à tous ? (1)
L'inconscient (2) – Shopenhauer (4)
Le désir et la liberté (3) – Les connaissances scientifiques sont-elles vraies ? (1)
Peut-on juger autrui ? (1) – Pascal (4)

CAPES EXTERNE ET CAFEP DE PHILOSOPHIE

SESSION 2005

BILAN GENERAL

CAPES EXTERNE

Le nombre de postes offerts au concours étant de 48, il a été possible de déclarer admissibles 109 candidats en fixant la barre à 20/40 (contre 21/40, l'année précédente, ce qui avait permis de retenir 93 admissibles pour 38 postes offerts au concours). 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) n'était que de 1603 cette année, 1082 candidats ayant composé effectivement (1363 en 2003, 1216 en 2004).

Au bout du compte, le jury a admis 48 candidats avec une barre fixée à 45/100 (contre 49/100, en 2004, pour 38 admis). Sans accorder une excessive valeur aux apparences quantitatives, il a eu le sentiment que le niveau des lauréats était, dans l'ensemble, tout à fait satisfaisant, même si, du fait du grand nombre de postes offerts à l'agrégation (71) 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 48 postes dont nous disposions, 57 candidats à l'oral du CAPES étaient admissibles également à l'agrégation et 30 y furent admis.

CAFEP

En ce qui concerne le CAFEP, le nombre des candidats est beaucoup plus restreint qu'au CAPES, bien qu'il soit en augmentation par rapport à l'an dernier : il y avait cette année 299 inscrits et 197 candidats à avoir effectivement composé (contre 213 inscrits et 149 candidats à avoir effectivement composé en 2004). Cependant, même si le niveau semble toujours un peu inférieur, comme le notent les rapports depuis plusieurs années, il demeure comparable avec celui du CAPES : alors que nous disposions de 20 postes, nous avons retenu 13 admissibles (au lieu de 14 en 2004 et 8 en 2003) en fixant la barre à 19/40 (au lieu de 20/40 pour le CAPES, et de 22/40 en 2003) et admis 7 candidats (au lieu de 10 en 2004 et de 5 en 2003) en fixant la barre à 43/100 (au lieu de

45/100 pour le CAPES, et 46/100 en 2004). Mais il faut éviter d'accorder une valeur excessive aux notes considérées en valeur absolue pour comparer deux années différentes, car leur signification véritable est avant tout d'être un instrument permettant de classer les candidats chaque année les uns par rapport aux autres.

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

Pour ce qui est de la préparation du concours, pour faire bref et aller à l'essentiel sans le noyer dans des développements secondaires, on ne peut que répéter ce qui en a été dit dans le rapport de la session 2004. Le niveau du CAPES est satisfaisant, redisons-le et félicitons les lauréats, de même que ceux qui contribuent à leur préparation. Mais le niveau a aussi une incidence, qui peut être vécue de façon pénible, sur les candidats malheureux : il faut les encourager plus que jamais, car, davantage que d'habitude, nombreux sont ceux dont la formation est déjà solide et qui sont très près de réussir, s'ils persévèrent dans leurs efforts. La préparation du CAPES, malgré sa difficulté qui tient en partie au nombre réduit des postes mis au concours, peut s'effectuer grâce à un travail méthodique et systématique, s'il est conduit de façon un peu continue et endurente. Il s'agit avant tout d'acquérir la culture indispensable pour enseigner en classe terminale. Cela ne veut pas dire que soit nécessaire une connaissance encyclopédique ni érudite de l'histoire de la philosophie, mais il faut, grâce à l'exercice régulier, 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. La lecture assidue des plus grands auteurs est indispensable, mais le jury n'attend pas que le candidat paraisse aussi familier avec toutes les oeuvres et, tant à l'écrit qu'à l'oral, c'est la capacité d'être attentif au texte proposé, qui est la première qualité requise et appréciée, et ce qu'on pourrait appeler le courage de s'expliquer avec lui. L'explication de texte, écrite aussi bien qu'orale, comme on l'a écrit dans les rapports des années précédentes, 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 régulièrement, et le plus sûr est peut-être d'écrire presque quotidiennement, fût-ce quelques lignes ou quelques paragraphes. Il ne s'agit pas de donner dans un formalisme méthodologique, creux et vain, mais de prendre l'habitude de formuler sa pensée avec rapidité, précision, clarté, pour penser mieux et en sorte de pouvoir travailler sa pensée. C'est aussi bien à la préparation de l'oral que peut contribuer un travail d'écriture substantiel et régulier. 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.

Quant aux lauréats, leur formation n'est pas encore terminée : 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 bonne chance.

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]:

1.- 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 représentatives 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