

MINISTERE DE L' EDUCATION NATIONALE

DIRECTION DES PERSONNELS ENSEIGNANTS

CAPES

Philosophie

Concours interne

et

*Concours d'accès à l'échelle de rémunération
correspondante*

Session 2003

Rapport de Jean-Yves CHATEAU
Inspecteur général de l'éducation nationale
Président du Jury

**CONCOURS INTERNE ET CAER CAPES,
DE
PHILOSOPHIE
*SESSION 2003***

SOMMAIRE

Composition du Jury..... p. 5

Epreuve écrite d'admissibilité..... p. 7

Epreuve orale d'admission..... p. 13

Bilan..... p. 19

Textes réglementaires définissant les épreuves..... p. 21

CONCOURS INTERNE ET CAER CAPES DE PHILOSOPHIE

SESSION 2003

COMPOSITION DU JURY

Président du jury:

Jean-Yves CHATEAU
Inspecteur général de l'éducation nationale

Vice-président:

Christophe GENIN
Maître de conférences à l'Université Paris I

Secrétaire du jury:

Didier MAES
Inspecteur d'académie Inspecteur pédagogique régional de Versailles

Membres du jury:

Marie-Christine BATAILLARD
Professeur de Lettres 2^{ème} année au lycée Gay Lussac de Limoges

Philippe CHOULET
Professeur de Lettres 2^{ème} année au lycée Fustel de Coulanges de Strasbourg

Marie Bernadette DELAMARRE
Professeur de Lettres 2^{ème} année au lycée Henri Martin à Saint-Quentin

Henri ELIE
Professeur de Lettres 2^{ème} année au lycée Blaise Pascal de Clermont-Ferrand

Michel FAYE
Professeur de Lettres 2^{ème} année au lycée Hélène Boucher de Paris (suppléant)

Annie IBRAHIM
Professeur de Lettres 2^{ème} année au lycée Chaptal de Paris

Jean-Paul PACCIONI
Professeur de classes préparatoires au lycée Hoche de Versailles

Isabelle PARINTE-BUTTERLIN
Maître de conférences à l'Université de Provence Aix-Marseille-I

Chantal POUMEROULIE
Professeur de Lettres 1^{ère} année au lycée Maurice Ravel de Paris

CONCOURS INTERNE ET CAER CAPES DE PHILOSOPHIE

SESSION 2003

EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE

*Rapport établi par madame Isabelle Butterlin
à partir des observations des correcteurs*

Correcteurs: I. Butterlin, P. Choulet, B.M. Delamarre, H. Elie, A. Ibrahim, J.P. Paccioni.

Qu'est-ce qu'agir ?

Il devrait être inutile de souligner, dans un rapport écrit, combien il est important, pour les candidats qui se présentent à ce concours, de le lire et de tenir compte des remarques faites par les jurys au fil des années. Il faut cependant le souligner, et inscrire ce rapport dans la lignée des rapports précédents. Ainsi est-ce au risque de répéter ce qui a été dit précédemment que nous reviendrons sur des points essentiels, dans l'idée d'aider les candidats à affronter cette épreuve unique de l'écrit en étant le plus possible au fait des attentes du jury.

La première attente face à ce sujet, "qu'est-ce qu'agir ?", comme face à tout sujet de dissertation, n'est certes pas de voir mise en avant l'érudition des candidats. Il est bien préférable qu'un auteur soit évoqué attentivement, et fasse partie intégrante du raisonnement mené dans la dissertation, plutôt que de voir, au fil de la copie, les références se multiplier, peu développées faute de place et faute de temps. Pouvons-nous, à ce propos, mettre suffisamment en garde contre les rapprochements entre les auteurs, qui mènent surtout à ne plus voir la spécificité de chacun ? Ainsi avons-nous lu, à de nombreuses reprises, un rapprochement entre les Stoïciens et le bouddhisme, qui conduisait à confondre ces deux pensées, et à commettre de multiples contresens sur les uns comme sur les autres. La pensée stoïcienne, comme toute pensée, ne peut se comprendre dans des rapprochements tout à fait hasardeux. Une pensée s'étudie à la fois dans ce qu'elle a de spécifique, et dans ce qu'elle

apporte au sujet, qui ne peut apparaître que dans une analyse suffisamment détaillée, conduite par le candidat au fil des questions qu'il se pose et qu'il fait apparaître au cours de son raisonnement. Ainsi, interroger l'agir par rapport au non-agir a permis à certaines copies de proposer des distinctions tout à fait pertinentes entre l'agitation et l'action, et de faire apparaître ce qu'est une action efficiente, qui s'inscrit dans le monde, peut-être le transforme.

Cette lecture attentive des références, et le souci de les faire parler, est essentiel car un assemblage de pensées philosophiques, quand bien même elles appartiendraient toutes à la "tradition" et seraient toutes "classiques", ne peut à lui seul constituer un plan ni un raisonnement. C'est ici l'aptitude des professeurs à construire un cours qui est en jeu, leur aptitude à mener un raisonnement pour apprendre à leurs élèves à faire de même, et cela ne saurait reposer sur une accumulation de références.

En effet, si la dissertation n'est pas un exercice d'érudition, elle ne saurait se passer d'une analyse philosophique qui se nourrit des références aux textes classiques et les interroge pour construire une réponse à la question posée. Il est donc essentiel de comprendre par là que les références philosophiques, si elles sont indispensables, ne doivent pas être l'occasion de relire des développements déjà prêts sur la morale provisoire de Descartes, l'impératif catégorique kantien, ou l'Histoire chez Hegel. Tous ces moments, aussi pertinents puissent-ils être, ne peuvent cependant le devenir que dans le cadre d'un problème qui aura été amené, posé et développé par le candidat, sans quoi ils ne sont que des notes préparatoires au véritable travail de dissertation, des résumés de lecture, mais non pas des moments à part entière de l'argumentation. Il est essentiel que les candidats soient bien persuadés qu'ils doivent aller vers leurs connaissances, souvent étendues et riches, en ayant des questions à leur poser, et en les utilisant pour les faire parler dans le cadre de ce problème dont ils se seront saisi. Seule la formulation d'un problème donnera ainsi la mesure de la capacité du candidat à comprendre, à mettre en valeur et à résoudre les dimensions philosophiques du sujet qui lui est proposé.

À cet égard, une des difficultés particulièrement évidente cette année consistait à prendre la mesure du sujet. Ainsi, beaucoup de ceux qui ont fait l'effort de poser un problème ont malheureusement restreint l'extension de la question : "qu'est-ce qu'agir ?" est ainsi trop souvent devenu "qu'est-ce que bien agir ?" ou "qu'est-ce qu'agir librement ?", alors que sans doute les seules actions humaines ne sont pas celles accomplies par respect pour l'impératif

catégorique kantien. Tout au moins Kant lui-même ne le pensait-il pas, qui se demandait si une seule action morale avait été accomplie. Entendre par là qu'il n'y a eu aucune action, jamais, est une vision sans doute restrictive.

Certes, de telles interprétations de la question permettaient de revenir sur des terrains philosophiques bien connus, et de poser le problème de la morale, ou de la liberté. Loin de nous l'idée de dire que de telles notions ne devaient pas être convoquées, ni qu'elles ne permettaient, à un moment de la réflexion, de progresser dans l'analyse du concept d'action. C'est pour des raisons tout à fait semblables que les copies qui ont voulu montrer en quoi l'action au sens propre était la seule réflexion, souvent la réflexion philosophique elle-même, n'ont pas saisi entièrement la portée philosophique de ce sujet. En revanche, s'interroger sur des situations comme celles de la pensée, du discours, de la parole a conduit les meilleures copies à se démarquer d'un physicalisme de l'action, pour souligner que donner du sens est un des aspects essentiels de l'action humaine. C'est à ce prix que de telles conceptions devenaient légitimes, et avaient leur place dans une réflexion, c'est-à-dire au prix d'une construction conceptuelle patiente et attentive à explorer tous les aspects en jeu.

Car une difficulté du sujet, un de ses enjeux philosophiques, était de faire apparaître en quel sens nous parlons d'action, et ce que nous voulons dire par là, lorsque nous évoquons des situations aussi différentes que marcher, lire, dormir, éternuer, sauver quelqu'un de la noyade, regarder le vent dans les arbres ou participer à une révolution. Une copie, à ce propos, avancé l'expression très heureuse de "casuistique de l'agir". C'est en effet bien d'une casuistique qu'il s'agit. En quoi des inscriptions dans le monde si radicalement différentes sont-elles, ou ne sont-elles pas, des modes de l'agir ? Certaines copies ont ainsi eu le souci de construire une phénoménologie de l'action, pour dépasser cette multiplicité des situations d'agir et tenter de proposer une définition synthétique de ce que l'on peut entendre par l'action, ce qui était précisément ce à quoi le sujet les invitait. Ce qu'il convient en effet d'appeler des thèses philosophiques ont ainsi pu être proposées par les candidats, par exemple qu'agir, c'est commencer, ou bien qu'agir c'est être législateur, pour préciser, à partir de là, la distinction entre être l'auteur et être l'acteur de ses actions.

Affronter la portée philosophique de ce sujet demandait que cette question de la définition de l'agir et de son unité conceptuelle soit posée, sous quelque forme que l'on voudra, et que l'on ne se contente pas de tendre, durant toute l'analyse, à montrer que les

seules actions sont les pensées philosophiques ou les actions morales. Un des angles d'attaque possibles était de prendre appui sur la distinction aristotélicienne entre praxis, poïésis et théoria. Certaines copies ont choisi de faire apparaître cette complexité et cette multiformité des actions humaines en les opposant à ce qui est désigné comme des actions dans le monde naturel, à savoir l'action d'un médicament sur un vivant, ou de la lune sur les marées. D'autres ont choisi de spécifier l'agir humain par rapport à un agir divin. C'était là des démarches pertinentes car elles permettaient, à partir de ce que n'est pas l'action humaine, de tenter de comprendre ce qu'elle peut être, pour en saisir l'unité conceptuelle. Il devient dès lors sans doute plus compréhensible que des développements sur la liberté selon tel ou tel auteur n'avaient un rôle à jouer que dans une problématique construite par le candidat, qui les rendait indispensables dans son raisonnement, mais ils ne pouvaient, comme tels, constituer une réponse à la question de l'agir.

Or les enjeux conceptuels de ce sujet étaient multiples et ont pu recevoir, selon les candidats, des formulations différentes mais pertinentes. Certains ont par exemple construit le conflit entre aliénation et réalisation de soi, ou entre servitude et liberté, entre la justice comme justesse de l'agir et l'injustice, entre production et invention du monde, moralité et immoralité ou bien, dans une variante de cette dernière, entre dignité et bassesse, ou encore, à partir de la comparaison avec Dieu, entre pureté et impureté, enfin entre vérité et illusion de l'action. Toutes ces problématiques possibles étaient d'autant plus satisfaisantes qu'elles rendaient compte d'une tension dans le propos et qu'elles permettaient de faire apparaître les efforts mis en œuvre pour la résoudre.

Or une telle nécessité de la construction — qui, rappelons-le, est propre à tout sujet de dissertation, comme à toute leçon faite par un professeur devant sa classe — apparaissait tout particulièrement dans ce sujet en ce qu'il appelle des exemples dont nous rappelions plus haut l'extrême diversité. C'est la raison pour laquelle nous ne saurions trop souligner l'importance de l'analyse d'exemples, qui permettent à la réflexion de se confronter à des cas concrets et de mettre à l'épreuve l'efficacité et la pertinence de telle ou telle thèse philosophique. Ils permettent, lorsqu'ils sont précisément analysés, de découvrir que la conception de l'action qui avait été formulée peut encore être précisée, même si elle fonctionne globalement. De sorte que répondre à la question demandait que cette diversité soit prise en compte, quand bien même elle serait, au terme du raisonnement, remise en cause, voire réduite. Mais cette réduction ne pouvait être légitime que si elle était philosophiquement

construite, et non pas donnée comme un présupposé de départ qui empêchait de prendre la question dans toute sa portée.

Encore faut-il tenir compte de ce que les exemples ne sont pas des illustrations rapides, anecdotiques de la thèse discutée, mais la mettent à l'épreuve et font partie intégrante du raisonnement. Il n'y a aucune évidence en philosophie. Il n'est donc pas évident que les seules actions au sens plein de ce terme soient des actions morales. C'est en s'appuyant sur des exemples, en se demandant, au travers de cette diversité des situations dans lesquelles nous parlons d'action, quelle est la spécificité du lien entre un sujet et l'action qu'il reconnaît comme sienne, ou qu'il voit reconnue comme sienne par le droit, que les copies les plus abouties ont ainsi posé la question de la responsabilité d'un auteur vis-à-vis de son acte et vis-à-vis des conséquences, parfois imprévisibles, parfois catastrophiques au sens propre du terme, de celui-ci. Certaines analyses ont ainsi souligné à juste titre qu'agir en vue d'une fin nous permettait parfois d'en obtenir une autre, et que des couches de l'agir se superposaient les unes aux autres, imprévisibles et pourtant imbriquées les unes dans les autres.

Les meilleures copies sont celles qui ont fait apparaître, à travers la mise en question de situations concrètes par les outils conceptuels qu'elles empruntaient à la tradition, leur capacité à tenir un propos philosophique, et à construire une analyse qui leur était propre, ce qui est en effet ce que le professeur est en situation de faire devant ses élèves lorsqu'il fait son cours, c'est-à-dire lorsqu'il le construit. Car c'est bien de construction qu'il s'agit, et c'est en définitive ce que nous soulignerions : agir est une notion transversale du programme de philosophie des classes de terminale et demande donc que diverses facettes de la notion soient mises en œuvre et unifiées par le problème que le professeur a jugé pertinent de soulever.

CONCOURS INTERNE ET CAER CAPES DE PHILOSOPHIE

SESSION 2003

EPREUVE ORALE D'ADMISSION

EPREUVE PROFESSIONNELLE

*Rapport établi par monsieur Christophe GENIN
à partir des observations des membres des commissions*

Il n'est jamais plaisant pour un jury de constater la faiblesse du niveau général d'un concours. Pourtant les résultats sont là : tous les postes n'ont pu être pourvus, ni au CAPES interne ni au CAER, non point parce que ledit jury a souhaité arbitrairement fixer pour l'admission un niveau plus relevé que celui des années précédentes, mais parce qu'il a estimé, après longue délibération et de façon unanime, que pourvoir tous les postes aurait conduit cette année à admettre des candidats dont les prestations, orales notamment, étaient trop éloignées des exigences fondamentales du métier de professeur de philosophie. Une telle situation n'est pas une fatalité. Elle est remédiable. Encore faut-il que les candidats comprennent les fins du concours et s'en donnent les moyens. Le présent rapport cherche à les aider. Est-il présomptueux d'espérer que les candidats lisent ces rapports et en fassent leur miel?

En quoi l'épreuve consiste-t-elle?

Rappelons quelques éléments. Le candidat choisit entre deux sujets; il dispose d'une dizaine de minutes pour se déterminer. Il importe donc de lire les deux sujets, et non d'en exclure un d'office par préjugé ou par précipitation, et d'opter pour ce que l'on pourra traiter le mieux. Trop de candidats grèvent leurs chances en retenant un sujet qui manifestement leur échappe. On ne peut que déplorer qu'un candidat choisisse un extrait d'un auteur auquel il est visiblement largement étranger, ou qu'un autre retienne l'analyse d'une distinction conceptuelle telle que celle entre "art et artifice", quand il ignore apparemment le sens classique de ces deux termes.

Les candidats disposent de deux heures de préparation. Une bibliothèque est à leur disposition, et on ne saurait trop leur recommander de faire un bon usage d'une telle opportunité. A eux de choisir leurs lectures avec discernement, et d'étudier ou de citer des textes avec à-propos. Le jury a pu ainsi apprécier des références pertinentes, soutenant une argumentation ordonnée et progressive. En revanche, cette bibliothèque ne doit pas être un expédient: un candidat arriva avec une pile d'ouvrages, peut-être pour se donner de l'assurance, peut-être dans l'espoir d'en imposer au jury, mais se contenta d'un catalogue d'allusions désorganisées au lieu de

construire un propos. A l'heure de l'épreuve il est certainement trop tard pour découvrir un auteur, au cours d'une lecture nécessairement hâtive, superficielle, voire gauchie. En revanche, il est judicieux de venir chercher en bibliothèque la confirmation d'une intuition, un passage précis qu'on connaît de mémoire. Pour parler comme les militaires, la bibliothèque n'est pas une force d'attaque mais une force d'appui. Encore faudrait-il que les candidats fussent habitués à ce genre de lieu et à son usage méthodique par un entraînement régulier.

L'épreuve à proprement parler comprend deux parties.

D'abord *l'exposé*. La parole est donnée au candidat. Il dispose librement d'une demi-heure au maximum pour analyser un texte ou des notions. Nous reviendrons sur les attentes concernant cette partie.

Puis, un *entretien* de trois-quarts d'heure au maximum se déroule entre les membres du jury et le candidat. Il s'agit d'un entretien, non d'un interrogatoire. Les membres du jury sont conscients d'examiner des collègues en exercice, ou de futurs collègues, mais toujours des hommes et des femmes occupés par une vie professionnelle, voire une vie de famille, et n'ayant donc pas les conditions de préparation aux concours dont peuvent bénéficier des étudiants en université. Ils ne cherchent pas à faire chuter tel ou tel candidat, mais à l'éprouver pour apprécier ses forces et ses limites en prenant par convention le point de vue de l'élève bienveillant mais critique. Ils furent soucieux de pondérer l'exposé par une discussion mettant les postulants en situation d'autorité. Il s'agissait d'examiner comment une personne pouvait avec honnêteté et sincérité susciter l'étonnement, résoudre une contradiction ou justifier un paradoxe, corriger une erreur, défendre une thèse, reconnaître une ignorance ou produire une connaissance, actes intellectuels vivants dans le dialogue philosophique qu'un professeur de philosophie conduit avec ses élèves. Le candidat était donc renvoyé à sa responsabilité de professeur, propre à manifester l'économie des vertus didactiques: clarté du propos, courage intellectuel, écoute des objections, patience. Ainsi prendre la parole n'est pas un acte indifférent ni une technique de communication en vue de tel ou tel public, mais inaugure le commerce des intelligences et exige donc de soi qu'on comprenne bien ce qu'on veut dire et qu'on sache se faire entendre d'un interlocuteur. A cet égard, le jury n'a pu que déplorer le comportement inadapté de certains candidats qui, refusant ostensiblement d'écouter les questions les plus élémentaires, s'étourdisaient de références mal maîtrisées et d'allusions qui ne résistaient pas aux demandes les plus simples.

Il n'y avait donc aucune chausse-trappe mais des demandes classiques, telles que peut en produire tout élève : faire parler la langue commune, observer une situation, définir un mot technique, clarifier une ambiguïté ou une confusion, préciser un aspect délaissé du texte, approfondir une connaissance particulière, étendre le corpus des lectures. L'entretien put prendre des allures de dialogue socratique pour suggérer au candidat soit qu'il faisait erreur, soit qu'il pouvait trouver de lui-même une réponse, soit qu'il n'avait pas réellement entendu ce qu'il avait déjà pourtant formulé. Il était donc bienvenu pour le candidat d'écouter les questions, de les retenir, d'en comprendre le sens. Le jury put ainsi apprécier les candidats ayant du "métier", i.e. ayant une qualité d'écoute, un sens de l'à-propos, une réelle volonté de progresser dans la compréhension et le souci d'être bien compris. L'entretien n'est donc pas à négliger car il a une fonction critique et heuristique : il permet de vérifier si le candidat maîtrise ou non ce qu'il a pu soutenir dans son exposé, ou de faire apparaître une meilleure intelligence du problème posé, comme aussi - hélas!- de révéler des confusions ou des lacunes.

Comment se préparer?

L'épreuve orale professionnelle n'est pas une formalité administrative qui permettrait de changer de carrière ou devrait entériner une ancienneté dans diverses fonctions; elle est destinée à mettre à l'épreuve les capacités des candidats à l'enseignement de la philosophie. Or on ne peut instruire des élèves, qui, en philosophie, rappelons-le, préparent tous le baccalauréat, sans dominer au moins ce que l'on attend d'eux. Il faut savoir faire soi-même ce que l'on cherche à leur apprendre: poser et traiter un problème et expliquer un texte; et pour cela il n'y a pas d'autre méthode que de s'y entraîner soi-même. Il faut faire de la philosophie, en lisant et en écrivant régulièrement. Or beaucoup de candidats manquent manifestement d'exercice, dans tous les sens de l'expression. Trop nombreux sont ceux qui semblent n'avoir (plus?) aucune idée des réquisits philosophiques: définir, problématiser, argumenter, démontrer, résoudre, ou n'être pas (plus?) capables de les mettre en œuvre même à un niveau élémentaire. Ils n'ont rien lu de consistant en philosophie depuis longtemps ni sans doute rédigé rien eux-mêmes. Le jury est parfaitement conscient du fait que les candidats sont des personnes ayant une histoire, parfois troublée, voire douloureuse, mais un tel état de fait, s'il permet de comprendre, ne peut constituer ni une excuse pour des faiblesses didactiques ni une dispense de travailler et de se perfectionner. On ne le répètera jamais assez: une épreuve de philosophie se prépare. Comment donc la préparer?

En premier lieu, en fréquentant des philosophes. Il faut lire et relire les auteurs, savoir s'orienter dans leur œuvre, maîtriser leur doctrine. Comment parler de morale cartésienne à ses élèves si l'on n'a soi-même jamais ouvert le *Traité des passions*? Force est de constater que trop de candidats n'ont plus ouvert de livres de philosophes depuis de nombreuses années, y compris parmi ceux qui enseignent, voire confondent une anthologie scolaire avec une œuvre de l'esprit originale. A quoi bon vouloir professer la philosophie si ce n'est pour fréquenter les philosophes? Il s'ensuit une méconnaissance grave des grands auteurs classiques: on paraphrase Bergson qu'on semble découvrir le jour même du concours; on ne connaît de Descartes qu'une vulgate lointaine; on a à peine entendu parler de la table des catégories de Kant; on réduit Hegel au mot de "dialectique", dont l'aura magique dispense de toute analyse philosophique; on défigure Platon comme si "l'image de la Caverne" et la "théorie des lits" étaient des romans bien connus. Disons-le tout net : de tels candidats qui se complaisent à un tel *best-of* des théories les plus galvaudées doivent changer du tout au tout leur rapport à la philosophie.

En second lieu, en réfléchissant sur des objets philosophiques élémentaires. Ici interviennent les libellés des matrices de tous les sujets proposés. La première matrice consiste en une question ouverte, demandant de définir un concept, d'identifier le rapport entre deux notions, de comprendre des conditions de possibilité, de cerner une méthode, une équivalence, une pertinence, une contradiction. C'est là l'exercice premier de tout philosophe: se poser des questions. La seconde matrice propose de problématiser une notion: en quoi tel mot d'usage courant se révèle-t-il équivoque, confus, quels sont ses registres de sens, sont-ils compatibles ou contradictoires? Il convient de conduire ici une analyse conceptuelle en comprenant ce que parler veut dire. La troisième matrice rapproche deux concepts afin qu'on en identifie la distinction, l'opposition, la complémentarité secrète ou inversement la fausse similitude. Enfin, la dernière matrice propose d'expliquer un texte en mettant en évidence l'usage qui pourrait en être fait dans leçon en classe terminale. Rappelons qu'on ne saurait instrumentaliser un texte comme s'il n'avait pas de valeur en lui-même, mais que l'étudier c'est le penser pour lui-même selon sa logique interne, ainsi qu'au regard d'une réalité historique et présente, en l'inscrivant dans un réseau de sens. Il convient donc d'identifier le problème auquel il se rapporte, la réponse qu'il élabore, la manière dont il la justifie et l'ordre de ses raisons, les enjeux et les conséquences générales qui y sont liés; montrer, en somme, les raisons d'être d'une pensée. C'est à cette condition qu'il est

possible de caractériser une leçon où le fragment en question puisse être convoqué avec pertinence et justesse.

Nous ne reviendrons pas sur les prestations extrêmement faibles auxquelles nous avons eu l'occasion d'assister trop souvent cette année. En revanche, il faut dire pour terminer que le jury fut satisfait de rencontrer aussi des candidats cohérents et conséquents, i.e. capables de conduire leurs pensées et arguments avec ordre et progressivité, de convoquer une référence en appréciant les limites de sa pertinence pour le propos, d'analyser un exemple approprié. Le jury a valorisé une finesse capable de détecter des ambiguïtés, un effort pour organiser un questionnement en une série de questions hiérarchisées, articulées, récurrentes et progressives, ceci ordonnant des réponses argumentées, appuyées sur des analyses d'exemples, inscrites dans un plan d'ensemble intégrant des objections ou des contradictions dans la défense globale d'une thèse. Le jury a apprécié l'analyse des termes du sujet, la formulation claire d'un problème qui orientait le propos, la prévention des équivoques lorsqu'un mot pouvait en suggérer, une attention à la lettre même d'un texte et des exemples analysés par un auteur, la capacité à instruire son propos par des références comprises et à se battre pour comprendre un enjeu et trouver une réponse appropriée, avec un constant souci du langage.

Par ces observations et ces recommandations nous espérons encourager les candidats persévérants et perfectibles. Nul n'ignore que la réussite à un concours résulte d'un long travail de fond. Nous conseillons donc aux candidats de se préparer au concours sans relâche, avec vigueur et confiance. Si un concours est contraignant, philosopher est une joie et nous espérons que dans l'effort la passion de penser pourra surmonter les déceptions d'hier.

Exemples de sujets.

Cette liste n'est pas exhaustive. Le sujet refusé par le candidat apparaît entre parenthèses.
(M1= matrice 1; M2=marice 2; etc.)

Matrice 1: *Comment traiteriez-vous le sujet suivant dans le cadre d'une leçon de philosophie en classe terminale ?*

L'art est-il le règne de l'apparence? (M1: en quel sens peut-on parler d'une histoire universelle?)

Peut-on être indifférent à la vérité (M2: le génie)

Peut-on rester dans le doute? (M2: le loisir)

Comment expliquer l'erreur? (M3: esclave et travailleur)

Peut-on douter de tout? (M3: histoire et destin)

A quoi reconnaît-on la vérité? (M4: Nietzsche, *Aurore*)

L'inconscient est-il un concept scientifique? (M4: Hegel, *Encyclopédie philosophique*)

Matrice 2: *Posez et développez le problème que vous jugez essentiel pour étudier la notion suivante dans le cadre d'une leçon de philosophie en classe terminale :*

La tradition (M1: peut-on concevoir une langue universelle?)

La beauté (M1: qu'entend-on par travail dans l'expression "travail de l'inconscient"?)

L'interdit (M1: peut-on expliquer une œuvre d'art?)

L'oubli (M1: y a-t-il un langage universel?)

L'héritage (M1: le silence peut-il avoir du sens?)

La valeur du travail (M2: le secret)

La révélation (M4: Platon, *République*)

La promesse (M4: Locke, *Essais sur l'entendement humain*)

Matrice 3: *Examinez la distinction conceptuelle entre les notions suivantes en mettant en évidence l'usage que vous en feriez dans une leçon de philosophie en classe terminale :*

Histoire et providence (M1: penser, est-ce dialoguer avec soi-même?)

Le besoin et le désir (M1: peut-on définir la vérité?)

Art et artifice (M4: Leibniz, *Nouveaux essais sur l'entendement humain*)

Matrice 4: *Expliquez le texte suivant en mettant en évidence l'usage que vous en feriez dans le cadre d'une leçon de philosophie en classe terminale :*

Aristote, *Poétique* (M2: l'objectivité)

Descartes, *Le discours de la méthode* (M1: l'art nous éloigne-t-il de la réalité?)

Pascal, *Pensées* (M1: mon histoire m'échappe-t-elle?)

Kant, *Prolégomènes à toute métaphysique future* (M1: qu'est-ce qu'être inconscient?)

Hegel, *La raison dans l'histoire* (M2: les limites du langage)

Marx, *Ebauche d'une critique politique* (M1: comment savoir vraiment ce qui est bien?)

Nietzsche, *Aurore* (M2: l'intuition)

Bergson, *La pensée et le mouvant* (M1: que gagnons-nous à exprimer nos pensées?)

CAPES INTERNE ET CAER CAPES DE PHILOSOPHIE

SESSION 2003

BILAN

Pour le **CAPES interne**, le nombre des candidats inscrits, présents et, surtout, rendant effectivement une copie à l'issue de l'épreuve écrite, a eu tendance depuis plusieurs années à s'amenuiser sensiblement par rapport à celui des postes disponibles, même si cette année nous avons eu quelques copies à corriger de plus que l'an passé: 137 (au lieu de 124) pour 189 candidats inscrits. Si nous avions fixé la barre d'admissibilité à 8/20, comme l'an dernier, nous aurions retenu seulement 27 candidats, alors que nous disposions de 26 postes. En abaissant la barre à 7/20, nous avons pu retenir cette année 51 candidats pour l'oral. Il aurait fallu fixer la barre d'admission à 18/60 (6/20) pour pourvoir les 26 postes disponibles. Le jury n'a pas jugé possible de descendre aussi bas et a fixé la **barre d'admission à 22/60** (7,33/20), 2 points sur 60 séparant le dernier admis du premier refusé. Au total 19 candidats ont été déclarés admis.

Pour le **CAER**, le nombre de candidats ayant rendu une copie à l'écrit était de 91 (au lieu de 97 l'an dernier), alors que nous disposions de 39 postes. En fixant la **barre d'admissibilité à 6/20**, nous avons retenu 51 candidats pour l'oral. Pour pourvoir les 39 postes disponibles, il aurait fallu fixer la barre d'admission à 16/60 (5,33/20). Le jury n'a pas jugé possible de descendre aussi bas et a fixé la **barre d'admission à 20/60** (6,67/20), comme l'an passé, ce qui a permis de recevoir 25 candidats seulement, alors que l'année dernière, pour la même barre, 35 candidats avaient pu être admis.

Ces résultats ont quelque chose de décevant et d'inquiétant pour l'avenir. Il faut redire que le vivier des candidats potentiels pour le CAPES interne et le CAER est en train de s'épuiser et que le niveau général s'en ressent. Dans ce vivier, nombreux sont désormais les candidats qui se présentent en vain depuis plusieurs années, en comptant apparemment sur la relative facilité de ces concours et sans fournir le travail de fond qui leur serait nécessaire tant pour s'y présenter dans de bonnes conditions que pour être susceptibles d'offrir aux élèves, qui, dans notre discipline, rappelons-le, préparent tous le baccalauréat, l'enseignement auquel ils ont droit.

Car c'est exactement de la même exigence qu'il s'agit : ce qui est actuellement demandé au CAPES interne et au CAER n'est rien d'autre que ce qui est indispensable pour enseigner aux élèves qui préparent le baccalauréat, et cela devrait ouvrir pour les candidats courageux ou qui aiment un peu la philosophie une perspective de préparation tout à fait maîtrisable et de confiance: pour pouvoir apprendre aux élèves à faire une dissertation ou une explication de texte, il faut savoir en rédiger effectivement soi-même et cela ne s'apprend qu'en en faisant d'abord personnellement un certain nombre. De même, l'épreuve orale professionnelle correspond à ce que tout professeur doit être capable de faire pour s'orienter,

procéder à des choix, s'améliorer dans son enseignement: se représenter aussi clairement que possible ce qu'il fait, être capable de l'analyser, de le justifier, de le discuter, en un mot, de l'examiner de façon rationnelle. Deux ordres de difficulté, il est vrai, compliquent ce travail de réflexion sur la manière de faire et ses raisons: d'abord, la qualité de cette réflexion ne peut remplacer la *qualité du contenu philosophique de l'enseignement*; elle en dépend bien plutôt et elle doit être à son service: il faut avant tout faire de la philosophie. Ensuite, cette réflexion doit être *communiquée* à l'auditoire attentif et exigeant que constitue le jury, et le jury sait que ce n'est pas rien, il y est très sensible, il ne l'oublie jamais; mais il n'empêche qu'il faut s'y entraîner pour être prêt le jour de l'épreuve. Voilà qui trace les deux orientations d'un travail de préparation méthodique pour l'oral.

Rappelons, à ce propos, que dans beaucoup d'académies des préparations régulières sont organisées pour les professeurs qui se présentent aux concours internes, et nous ne pouvons qu'encourager ces derniers à les fréquenter avec assiduité, ou bien, si cela n'est pas prévu actuellement, à se renseigner auprès du Rectorat dont ils dépendent et de l'IPR de philosophie de leur académie, pour examiner de quelle manière une aide et un soutien peuvent être mis en place à leur intention.

N'oublions pas, pour être juste, de souligner qu'il faut bien sûr exclure de ces observations générales sur le niveau moyen des candidats les meilleurs des lauréats et signaler que, dans les deux concours, nous avons trouvé quelques copies satisfaisantes et assisté à des prestations orales qui correspondaient à ce qu'on peut attendre de professeurs qui ont déjà acquis une certaine expérience. De même, pour ce qui est de la préparation au concours, en ce qui concerne le CAPES interne aussi bien que le CAER, un certain nombre de candidats font de vrais efforts et réalisent des progrès qui n'échappent pas au jury; il faut les féliciter et les encourager, même s'ils ne sont pas très nombreux, et même si, pour certains, ils n'ont pas encore franchi la barre de l'admission. Qu'ils sachent qu'ils ont toute notre estime, car nous savons le courage qu'il faut pour poursuivre de vraies études et préparer effectivement un concours lorsque l'on est déjà engagé dans une vie professionnelle et parfois familiale.

Quant aux lauréats, il faut les féliciter et leur rappeler qu'ils bénéficient, dès l'année qui suit leur succès, du statut de stagiaire et peuvent eux aussi demander à ce titre aide et conseil pédagogiques s'ils en ressentent le besoin. Nous le leur conseillons vivement. 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 les inciter à tirer parti activement durant cette année des ressources de formation et de conseil qui existent dans leurs académies, et leur souhaiter bon courage et bonne chance.

CONCOURS INTERNE ET CAER CAPES DE PHILOSOPHIE

SESSION 2003

TEXTES REGLEMENTAIRES

B.O. N° 3 du 22 mai 2003 (numéro spécial)
PROGRAMME DU CAPES INTERNE DE PHILOSOPHIE
et du CAER correspondant
Session 2004
Epreuve orale d'admission

La vérité
L'histoire
Le travail
L'inconscient
La morale (nouveau)
La technique (nouveau)

B.O. N°15 du 20 avril 2000
PERSONNELS
NOR: MENP9902756A
RLR/ 822-3 CONCOURS ARRETE DU 2-3-2000
JO DU 25-3-2000
MEN-DPE A3
FPP

SECTIONS ET MODALITES D'ORGANISATION DU CAPES

Article 1 - Dispositions relatives aux épreuves du concours interne du CAPES

Section philosophie

a) Epreuve écrite d'admissibilité

Composition de philosophie: étude ordonnée d'un texte philosophique ou traitement d'une question de philosophie, au choix du jury, sur un sujet défini dans le cadre du programme de philosophie des classes terminales.

Durée de l'épreuve: six heures; coefficient 1.

b) Epreuve orale d'admission

Epreuve professionnelle: analyse d'une situation d'enseignement. Cette épreuve comporte un exposé suivi d'un entretien avec les membres du jury.

Elle prend appui sur un dossier proposé par le jury, dans le cadre d'un programme renouvelable par tiers tous les deux ans et se rapportant au programme des classes terminales. L'entretien a pour base la situation d'enseignement et doit être étendu à certains aspects de l'expérience professionnelle du candidat.

Durée de la préparation: deux heures.

Durée de l'épreuve: une heure et quinze minutes maximum (exposé: trente minutes maximum; entretien: quarante-cinq minutes); coefficient 2.

