



Secrétariat Général

Direction générale des  
Ressources humaines

Sous-direction du recrutement

MINISTÈRE  
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR  
ET DE LA RECHERCHE

## **Concours du second degré – Rapport de jury**

**Session 2012**

**CAPES Interne – CAER**

**PHILOSOPHIE**

**Rapport de jury présenté par**

**Mme Souâd AYADA**

**Inspecteur général de l'éducation nationale**

**Président du jury**

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

**CAPES INTERNE ET CAER  
SECTION PHILOSOPHIE  
SESSION 2012**

# SOMMAIRE

COMPOSITION DU JURY.....	7
PRÉAMBULE.....	9
ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ.....	11
ÉPREUVE D'ADMISSION.....	21
Introduction.....	22
Les sujets des matrices 1, 2 et 3.....	23
Les sujets de la matrice 4.....	26
L'entretien.....	29
Conclusion.....	30
Exemples de sujets.....	31
DONNÉES STATISTIQUES.....	35
1. Bilan de l'admissibilité.....	35
2. Bilan de l'admission.....	36
3. Répartition par académie d'inscription.....	38
INDICATIONS RÉGLEMENTAIRES ET NOTE DE COMMENTAIRE.....	41
1. Indications réglementaires.....	41
2. Note de commentaire relative à l'épreuve d'admissibilité du CAPES interne de philosophie.....	44



## COMPOSITION DU JURY

### **Président du jury :**

Madame Souâd AYADA  
Inspecteur général de l'Éducation nationale

### **Vice-président du jury :**

Joseph VIDAL-ROSSET  
Maître de conférences, Université de Nancy II – NANCY

### **Secrétaire général du jury :**

Jeanne SZPIRGLAS  
Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional – VERSAILLES

### **Membres du jury :**

Anne BARTISSOL  
Professeur agrégé, lycée Hector Berlioz, Vincennes – ACADÉMIE DE CRÉTEIL

Thibaud COLLIN  
Professeur agrégé, lycée Stanislas, Paris – ACADÉMIE DE PARIS

Henri COMMETTI  
Professeur agrégé, lycée Pierre de Fermat, Toulouse – ACADÉMIE DE TOULOUSE

Hélène DEVISSAGUET  
Professeur agrégé, lycée Richelieu, Rueil-Malmaison – ACADÉMIE DE VERSAILLES

Sophie FOCH-REMUSAT  
Professeur agrégé, lycée Fénelon, Paris – ACADÉMIE DE PARIS

Sophie TRINQUIER  
Professeur agrégé, lycée Albert Schweitzer, Le Raincy – ACADÉMIE DE CRÉTEIL

Hélène VASSAL  
Professeur agrégé, lycée Saint Sernin, Toulouse – ACADÉMIE DE TOULOUSE

Dominique WEBER  
Professeur agrégé, Lycée Lakanal, Sceaux – ACADÉMIE DE VERSAILLES



## PRÉAMBULE

La session 2012 du CAPES interne de philosophie et du Concours d'accès à l'échelle de rémunération correspondante présente une nouveauté qui modifie de manière significative la forme du concours : l'épreuve écrite qui jusque-là décidait de l'admissibilité est remplacée par l'évaluation d'un dossier de « reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle » (RAEP).

Cette nouveauté détermine les traits saillants du concours 2012.

1) La grande majorité des candidats, incontestablement déstabilisée par la suppression de l'épreuve écrite d'admission – une dissertation composée en temps limité (cinq heures) dont le sujet se rapporte au programme de philosophie en vigueur en classes terminales – n'a pas pu bénéficier de conseils et de recommandations spécifiquement articulés à la nouvelle épreuve de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle. Certes, les académies ont souvent mis en place des formations dont le cadre était fixé par les textes réglementaires et par la « note de commentaire relative à l'épreuve d'admissibilité » du nouveau concours du CAPES interne de philosophie figurant dans le rapport du CAPES interne et CAER de philosophie session 2011. Certaines ont même proposé aux candidats un véritable accompagnement, notamment en guidant de manière très précise la rédaction du dossier de RAEP. Cependant, toutes les formations, qu'elles fussent ponctuelles ou substantielles, ont dû composer avec une difficulté incontournable, inhérente à l'introduction d'une nouvelle épreuve : l'impossibilité de cerner à l'avance des exigences et des attentes qui ne peuvent être déterminées qu'à l'issue de la première session, une fois le jury confronté aux dossiers de RAEP et capable d'identifier les contraintes liées à l'exercice. Le nouveau concours nous reconduit ainsi à une vérité philosophique qu'aucun formateur en philosophie ne saurait ignorer ou vouloir supprimer : il est impossible d'énoncer abstraitement et à l'avance ce qui ne peut s'atteindre que concrètement, dans la confrontation à la chose même.

Ce rapport est le fruit de cette confrontation. Il entend dégager, autant que faire se peut, dans les limites que permet une première session, les attentes du jury du CAPES interne et CAER de philosophie et les exigences liées à la nouvelle épreuve de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle.

2) Le concours du CAPES interne de philosophie et du Concours d'accès à l'échelle de rémunération correspondante a été fermé de 2004 à 2010. La session 2011 qui inaugurerait sa réouverture marquait aussi la fin d'un modèle éprouvé : l'épreuve écrite d'admissibilité qui en philosophie prenait la forme de la dissertation. Soumis dès sa renaissance à des changements considérables, notre jeune concours se devait d'attester une certaine continuité et de rappeler sa fidélité à ce qui constitue les éléments fondamentaux de la philosophie et de son enseignement. Les exercices canoniques traditionnellement retenus pour sélectionner les professeurs de philosophie – la dissertation et l'explication de texte – ne désignent pas une pratique ancienne de la philosophie qu'il conviendrait d'adapter aux réalités et aux caprices du temps présent. C'est qu'ils mettent en jeu l'essence de notre discipline et manifestent des exigences qui continueront d'être au cœur, quelques formes qu'elles prennent, des épreuves des concours de recrutement de professeurs de philosophie. Si les règlements, selon la nécessité qui leur est propre, exigent le changement, la philosophie, quant à elle, ne saurait exister ni s'enseigner sans reproduire le geste inaugural et fondamental qui la définit. C'est pourquoi nous invitons les futurs candidats, dont le désir est d'enseigner effectivement la philosophie, à ne jamais perdre de vue ce geste et les pratiques discursives qu'il appelle.

Ces remarques préliminaires énoncées, les objectifs de ce rapport sont :

- de rendre compte des travaux des candidats ayant subi soit la seule épreuve de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle, soit les deux épreuves d'admissibilité et d'admission ;
- d'aider les futurs candidats dans leur préparation aux deux épreuves du CAPES interne de philosophie, la nouvelle épreuve de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle et l'épreuve orale d'admission que constitue l'épreuve professionnelle d'analyse d'une situation d'enseignement.

# ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ

Dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle

Rapport établi par monsieur Henri COMMETTI à partir des remarques des correcteurs.

## Intitulé de l'épreuve :

« Épreuve de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle. »

Dossier soumis à une double correction et noté de 0 à 20 ; coefficient 1.

## Correcteurs :

Mesdames et messieurs Anne BARTISSOL, Hélène DEVISSAGUET, Sophie FOCH-REMUSAT, Jeanne SZPIRGLAS, Sophie TRINQUIER, Hélène VASSAL, Thibaut COLLIN, Henri COMMETTI, Joseph VIDAL-ROSSET, Dominique WEBER.

## Données statistiques :

Nombre de dossiers corrigés	198
Note minimale / Note maximale	04 / 14
Moyenne des candidats admissibles	11,92

Cette année, l'épreuve d'admissibilité au CAPES interne et CAER de philosophie s'inscrivait dans le cadre d'une procédure de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle. Il s'agissait de reconnaître un travail d'enseignant et un enseignement qu'on ne saurait distinguer de l'acte même de philosopher dont les modalités sont libres et ouvertes mais dont la finalité principale reste, conformément aux directives associées à la présentation du programme officiel régissant cet enseignement, de « former le goût des notions exactes et le sens de la responsabilité intellectuelle, [...] former des esprits autonomes, avertis de la complexité du réel et capables de mettre en œuvre une conscience critique du monde contemporain ».

Jointe au rapport du jury de l'année précédente, la « note de commentaire relative à l'épreuve d'admissibilité du CAPES [interne] de philosophie » insistait sur le soin que les candidats devraient apporter à la justification didactique et à l'analyse pédagogique de la (ou les) séquence(s) qui font l'objet du dossier. Elle indiquait clairement l'exigence attachée à une épreuve dont le but principal est de distinguer les mérites d'un enseignement dont l'enseignant garde l'initiative mais dont il doit pouvoir expliquer les choix, relativement aux normes fixées par le programme et à une interprétation réfléchie et assumée de ce que signifie, à ses yeux, la philosophie.

Ainsi, le jury fut particulièrement attentif à l'effort déployé par les candidats pour réfléchir leur pratique de la philosophie ainsi que leurs représentations des rapports que la philosophie entretient avec son histoire et avec les autres dimensions de la culture. Il fut soucieux de reconnaître les démarches et les analyses qui, en reconduisant le sens et la nature des questions que la philosophie pose dans les termes mêmes où elle les pose, attestent l'identité d'une discipline. Il fut sensible aux présentations soulignant la dimension éminemment discursive de la philosophie dont l'enseignement s'inscrit toujours dans l'espace pluriel et ouvert de la confrontation à des destinataires – les élèves – qui sont en même temps des énonciateurs. C'est de cet espace dialogique que relève proprement la dimension pédagogique de la philosophie.

Que l'on nous permette une remarque sur ce dernier point. De manière assez générale, la pédagogie semble se réduire pour de nombreux candidats à la seule considération de ce que les élèves sont supposés « pouvoir comprendre » et qui déterminerait le contenu de l'enseignement et les simplifications auxquelles il devrait se soumettre. Bien des candidats semblent, en effet, concevoir la pédagogie comme un ensemble de recettes plus ou moins éprouvées destinées à surmonter, sans grand espoir de succès, les « préjugés », l'ignorance et la « superficialité » des élèves. Certains dossiers ne manifestent à aucun moment le doute que pourtant ils présentent, de manière abstraite, comme essentiel à l'activité philosophique : doute porté sur la supériorité d'une position épistémologique institutionnelle –

celle de l'enseignant – dès lors qu'elle ne se soumet pas à l'épreuve effective de la transmission, doute porté sur l'ignorance et la prétendue « apathie intellectuelle » des élèves. L'enseignant apparaît dans bien des dossiers comme celui qui sait et auquel revient la lourde tâche de transmettre ce qui est en sa possession. Quant à l'élève, il serait cet être dont l'esprit est obscurci par l'ignorance et les préjugés, qu'il s'agirait avant tout de détromper, de sortir – avec la plus grande difficulté, souligne-t-on – de son état, avant d'espérer lui enseigner quoi que ce soit et le former un tant soit peu aux idées claires et aux notions exactes.

Ainsi, à la lecture de quelques dossiers, l'on se demande si l'enseignement philosophique ne s'apparente pas pour certains candidats, quoi qu'ils en disent, à une véritable mise sous tutelle de l'esprit des élèves. Il y aurait d'une part ce qu'il s'agit de comprendre et qu'on se donne pour but d'expliquer – ces vérités philosophiques foncièrement inaccessibles aux élèves –, et d'autre part les ersatz de vérités auxquels contraint la nature récalcitrante et le « niveau » des élèves, dont il faudrait pourtant se contenter, pédagogie oblige.

Sans doute les obstacles pédagogiques et les obstacles épistémologiques se recourent-ils – pour autant que l'on suppose comme stade initial de la connaissance la naturalité d'une pensée empirique déficiente – et il convient, en effet, d'élucider conceptuellement ce que Bachelard proposait de nommer ainsi pour désigner non une ignorance, mais un champ de *raisons* que seuls l'énonciation et l'examen critique autorisent, après coup, à qualifier d'« erreurs ». Mais sans discuter plus avant les concepts bachelardiens, nous rappellerons fermement que toute pédagogie repose sur le postulat a priori de la rationalité de l'enseigné auquel le crédit de pouvoir comprendre et s'élever est d'emblée accordé, par l'acte même d'enseigner. Ce postulat est sans rapport avec une quelconque condescendance, mais bien au contraire l'exclut. C'est qu'il s'agit toujours, en pédagogie, d'identifier le système de représentations, de pratiques et d'habitudes en fonction desquels s'éclairent les énoncés des élèves, et non pas d'annuler la signification de ces derniers en les renvoyant à l'absence de tout arrière-plan de construction réflexive et conceptuelle, de justification et d'interprétation. « La lumière aussi projette des ombres » et produit ces points aveugles auxquels succombent bien des candidats. Il suffirait pour l'attester de mentionner la multitude de « perles » dont les dossiers examinés ne sont pas exempts.

La nouvelle formule de l'épreuve du CAPES interne exige la réalisation d'un dossier de RAEP composé de deux parties distinctes :

- 1) la présentation d'un parcours de formation et d'un parcours professionnel ;
- 2) la présentation d'une réalisation pédagogique.

Nous rappelons qu'il s'agit là d'une norme dont aucun candidat ne saurait estimer pouvoir se dispenser, comme cela a pu être parfois le cas lorsque, prétextant de ses seuls diplômes et/ou d'admissibilités antérieures à des concours de recrutement de l'enseignement, le candidat s'estimait pouvoir, de droit, prétendre se soustraire à tout autre mode d'évaluation, ou encore lorsque ne disposant pas des diplômes permettant de garantir une formation académique suffisante, le candidat tentait d'y pallier en produisant une narration valant pour profession de foi philosophique à travers le récit d'une conversion, quand il ne s'agissait pas d'une révélation.

Les objectifs de la première partie du dossier auront, d'ailleurs, été mal compris et auront donné lieu parfois aux présentations les plus extravagantes : la profession emphatique d'un engagement sans faille dans une vie consacrée à la philosophie motivée par un pompeux commentaire des fins qui en déterminent l'enseignement (« former des citoyens libres », etc.), l'autopromotion de soi à travers un récit hagiographique ressortant des techniques du *story telling*, voire parfois du roman-photo, le développement d'un discours militant sur les valeurs de l'enseignement, de l'engagement citoyen auprès des élèves, et sur la nature de l'acte pédagogique en s'appuyant sur une terminologie qui, séparée de son champ pratique d'application, perdait toute pertinence pour ne revêtir que la valeur de slogans (« transversalité », « décrochage scolaire », etc.), témoignage ému du « plaisir d'enseigner » ou, encore, autobiographies désespérées ou rocambolesques.

Pour faire bref, les qualités que se reconnaissent les candidats sont aussi estimables que nécessaires à la déontologie et à l'acte d'enseigner, mais il ne revient pas au candidat d'en témoigner, ni de s'en porter garant. Ce concours n'est pas un concours de recrutement de spécialistes des sciences de l'éducation, mais une procédure de titularisation d'enseignants de philosophie. Ces derniers n'ont donc pas à produire un discours sur la pédagogie ou un récit de soi qu'un jury n'a aucun moyen de distinguer d'une simple « ego-fiction ». Il leur revient, en revanche, de montrer, à travers le compte-rendu d'une séquence d'enseignement, ces mêmes qualités ou préoccupations, dans l'exercice et le déroulement même de l'acte d'enseigner. Beaucoup trop souvent, ce qui relevait donc de la seconde partie du dossier devenait l'objet d'un discours initial *pro domo*. Les candidats doivent bien

se rendre compte que le jury ne saurait en apprécier la crédibilité, mais bien, par défaut, le ridicule.

Sans vouloir trop nous étendre sur ce point, nous nous permettrons de citer en exemples, dans le seul but d'être parfaitement explicite, un certain nombre d'énoncés qui nous paraissent devoir être absolument évités, mais pourtant trouvés en abondance. « Voir dans les yeux cet éclat de lumière unique quand après un effort intense [...] ils reçoivent et font leur le savoir » ; « se noyer avec délectation dans les notions » ; « je postule avec enthousiasme à des vacances » : autant de formules qui conduisent le jury à douter sérieusement que le candidat soit pleinement conscient de la nature de l'épreuve à laquelle il se présente.

Pour résumer, un concours de recrutement national de futurs professeurs de philosophie qui posséderont un statut institutionnellement défini n'a pas pour objectif que les candidats sachent « se vendre ». Le jury attend simplement de pouvoir apprécier la réalité et la solidité des compétences académiques, intellectuelles et institutionnelles acquises.

Une fois admis qu'il ne saurait s'agir, avec cette première partie, de rédiger l'équivalent d'une lettre de motivation, nous demandons aux candidats de s'en tenir à ce à quoi se sont prudemment restreints un certain nombre des dossiers les plus valables, à savoir :

1) une présentation sobre, concise et précise rédigée sous forme d'un *curriculum vitae* faisant part de manière purement informative d'un parcours scolaire et universitaire, des diplômes obtenus dans différentes disciplines, des publications éventuelles et des concours ou admissibilités passés et/ou obtenus antérieurement ;

2) une présentation strictement factuelle de leur parcours professionnel, de la nature des activités exercées et du lieu de leur exercice. Le dossier ne doit faire figurer que les documents attestant des informations déclarées. Tout autre document est inutile et malvenu.

Dans une seconde partie, dont la longueur était explicitement limitée à six pages (nous nous permettons d'y insister), il s'agissait de rendre compte d'une expérience d'enseignement liée à la discipline *philosophie*. Ceci écartait tout compte-rendu relatif à un projet sans rapport avec un tel enseignement. Nous demandons ainsi aux futurs candidats de bien prendre en compte ce que spécifiait déjà la note de commentaire mentionnée ci-dessus : « le jury n'entend pas privilégier telle réalisation pédagogique plutôt que telle autre [...] mais elles [les réalisations pédagogiques] doivent concerner la discipline *Philosophie* et être fondées sur une réelle réflexion didactique. »

L'attente d'une analyse didactique et pédagogique détaillée en regard des enjeux et de leur pertinence disciplinaires écartait clairement toutes les réalisations des types suivants : micro-analyse (par exemple précisée jusqu'au chronométrage minute par minute) de séance ; parcours trop rapide d'un ensemble de séquences étalées sur plusieurs mois, voire une année entière, qui se rapportent à un contenu académique plus ou moins précis ; ou encore, substitution à l'exercice demandé d'articles publiés (un candidat a cru bon, pour asseoir son autorité académique, de présenter un article rédigé en allemand), voire même la relation d'expériences de « café-philosophie » ou autres « conférence-débat », de « sortie-cinéma » ou autres activités extérieures, diverses et variées.

Pour l'essentiel, il s'agit d'exposer dans un même temps un *acte*, celui de *philosopher*, et les motivations didactiques et pédagogiques qui le sous-tendent dans ses lignes directrices, ses articulations principales et dans l'usage du corpus qu'il mobilise. Encore une fois, toute manière de s'auto-évaluer et d'apprécier ce qui rendrait l'enseignant plus propre à enseigner ce qu'il enseigne, qu'à convaincre le jury qu'il serait préférable qu'il cesse de le faire, n'a pas à faire l'objet d'une déclaration. Que les candidats laissent le jury en être juge sur pièces. Des phrases telles « mon autorité se fonde sur un savoir en histoire de l'art [...] qui me permet de répondre aux questions » ou, s'agissant d'un enseignement présenté comme une « initiation à la philosophie » en Première, « le parti pris qui a été le mien est à la fois simple et ambitieux » sont à proscrire. Il relève, en effet, de la première partie du dossier de fournir les éléments qui garantissent officiellement et extérieurement une connaissance ou une expérience. Pour le reste, il s'agit seulement de la culture philosophique, scientifique et artistique, large et solide, ordinairement attendue de tout professeur philosophie et que le cours proposé doit suffire à attester.

Les exigences sont claires : il s'agit de rapporter, d'analyser et de tirer les conséquences conceptuelles d'une séquence de travail, quelles qu'en soient les modalités, consacrée à l'examen d'une question, d'un problème, d'une notion ou d'un concept clairement délimité dans le cadre du programme de philosophie des classes terminales. C'est pourquoi nous invitons fermement les candidats à lire attentivement ce programme, dans la totalité de sa présentation qui donne sens à la liste des notions et à la liste des auteurs, et à en méditer patiemment la lettre et l'esprit.

On ne saurait trop insister, en raison des conditions mêmes de réalisation des dossiers, sur l'exigence d'exactitude attendue de la part des candidats :

1) exactitude et précision de l'exposé de références qui ne saurait s'en tenir à une vulgate, mais qui malgré sa concision doit assurer la maîtrise académique des contenus de savoir convoqués. Par exemple, s'agissant d'astronomie, tel dossier qui évoque la question

de la rétrogradation des planètes ne présente aucun élément permettant de savoir avec certitude si le candidat est en mesure ou non d'exposer à ses élèves la façon dont le problème est résolu dans le cadre copernicien et ce qui fait qu'il ait pu être décisif dans la confrontation de l'héliocentrisme au géocentrisme. Deux schémas, un pour les planètes sublunaires, l'autre pour les supralunaires, y suffiraient pourtant.

2) Exactitude aussi, en évitant des erreurs grossières. Ainsi tel dossier, au sujet de la confrontation du vitalisme et du mécanisme, fait de Descartes et de Vaucanson des contemporains.

3) Exactitude, enfin, dans le raffinement de la formulation des problématiques qui ne saurait se ramener à la présentation de « ficelles » ou à l'exposé d'une vulgate philosophique, surtout quand il s'agit des notions les plus traditionnelles de la philosophie.

Pour reprendre l'exemple précédent, nous invitons les candidats à ne pas confondre l'érudition, qui conduit à un amoncellement de références à l'école de Montpellier autour de Barthez pour mettre en évidence les aspects qui l'apparentent à la notion hippocratique de « *natura medicatrix* », avec une élaboration conceptuelle et épistémologique du concept de « force vitale » qui, par exemple, en dégagerait les attendus positivistes dans la présentation proposée par X. Bichat dans les articles 7 et 8 des *Recherches Physiologiques sur la vie et la mort*.

De même, dans un dossier présentant une leçon sur la notion de machine, on regrettera le caractère superficiel et partiel d'une analyse peu en prise avec la réalité contemporaine, qui réduit la perspective au paradigme mécaniste et se montre incapable de solliciter les apports de la thermodynamique et de la cybernétique. Pourtant, sans une méditation de ces apports, il est bien difficile de construire une réflexion philosophique sur les machines que nous utilisons aujourd'hui. C'est là qu'on distingue une véritable culture d'un *antiquitarisme* philosophique incapable de saisir les innovations scientifiques et techniques.

Ces remarques doivent suffire pour comprendre que des dossiers qui s'en tiendraient, sous prétexte d'accessibilité du cours et de « niveau » des élèves, à exposer un « *ready made* » philosophique, autrement appelé *vulgate*, auront été loin de satisfaire aux attentes du jury : plans de cours, corrigés convenus de sujets très communs, cours de méthodologie, fiches du type « annales de baccalauréat », exposés encyclopédiques reposant sur des distinctions conceptuelles anémiques sous prétexte d'une proximité apparente avec les repères du programme (ces derniers ne sauraient être identifiés à une simple topique sur laquelle jongler avec plus ou moins de bonheur). L'aptitude à dégager le simple suppose toujours une saisie synoptique claire d'une géographie conceptuelle complexe et d'enjeux

que les candidats ont trop souvent omis d'explicitier, faisant assaut de connaissances détaillées, par peur d'être taxés d'ignorance, alors que sélectionner, motiver un choix, mettre à distance un savoir scolaire, reformuler les apports d'une tradition philosophique permettent à la fois de se positionner comme auteur d'un discours tenu à la première personne et de faire apprécier la valeur philosophique d'un propos qui ne peut consister en une simple leçon apprise, mais doit impérativement relever d'une expérience réflexive originale impliquant les élèves auxquels elle est destinée.

Pour en revenir à l'exemple des machines, d'autres êtres que les automates mettent à l'épreuve notre ontologie et c'est peut-être à travers un commerce avec ces nouveaux habitants du monde que le commerce avec les « élèves » pourra se trouver facilité : pour eux, les créatures de P.K Dick évoquent sans doute quelque chose de plus concret que celles bien pastorales de Vaucanson. Même les bons dossiers font preuve, à cet égard, d'une pusillanimité dommageable là où il s'agit de prendre les initiatives intellectuelles indispensables à toute expérience de pensée, d'interroger le sens d'un problème en évitant de réduire le propos à une entreprise purement livresque. Le courage pédagogique ne saurait se résumer à affronter la ville pour entrer dans la *terra incognita* des musées de la culture (manière de faire allusion à ces trop nombreux dossiers centrés sur des « sorties » scolaires), ou à trouver des exemples exotiques dans le but, au bout du compte, d'exposer des points bien ordinaires (par exemple « montrer la distinction entre l'agréable, le bon et le beau » puisqu'il est notoire que cette distinction est incontestable et doit, à ce titre, être enseignée – et tant pis pour l'*ut pictura poesis* cher à Horace et consorts, c'est à dire pour le dire brièvement pour le régime classique de l'art !). Autant d'expéditions bien éloignées de l'engagement philosophique, tant leurs motivations et objectifs sont exposés de manière plate et conventionnelle.

Sans doute était-il bien plus pertinent de tenter une confrontation avec une tradition philosophique déterminée. Ainsi un candidat a-t-il pu montrer, lors d'une séquence de cours, comment la question du moi, indécidable sur le plan métaphysique – ce qui était établi à partir de l'explication d'un texte de Locke revisité par Hume –, trouvait une justification pratique sur le plan moral d'une cohérence avec soi-même à travers une analyse de la promesse inspirée de la lecture de l'œuvre de Paul Ricœur. Étaient ainsi assumées une prise de position philosophique – le scepticisme – et un choix didactique : fonder l'analyse du *je* à partir d'un énoncé performatif *je promets* dont on montrait comment il permettait de sortir des apories du *je pense*. On faisait en même temps preuve de pédagogie, en partant des présupposés structurant des réponses d'élèves qui formulent l'évidence du sujet en termes de libre arbitre et de volonté subjective (« être soi » c'est « vivre comme on l'entend », « agir selon sa propre volonté », etc.), autant qu'en terme d'auto-perception. On ne confondait pas

une *vulgate* scolaire – un cours sur le libre arbitre + un cours sur le sujet – et un acte philosophique d'élucidation conceptuelle – identité du moi, unité réflexive de la conscience, cohésion pratique et intégrité morale – conduisant à une prise de position sur la nature langagière du *je* (en un sens non nietzschéen) impliquée dans l'acte de *dire je*. Le candidat retrouvait ainsi l'idée selon laquelle la subjectivité n'a pas pour fondement l'arrière-plan de perception d'une conscience de soi, mais une égologie au sens d'une aptitude réflexive et narrative fondée dans le langage.

La philosophie étant une activité strictement discursive et son enseignement se déroulant sous les contraintes d'un usage public de la raison et d'un exercice réfléchi du jugement, l'exigence fixée par les modalités de l'épreuve d'une analyse didactique et d'une analyse pédagogique explicitement développées correspond, en un certain sens, à la distinction d'un double niveau de justification des choix inhérents au développement d'une séquence, justification qui s'effectue aussi bien au niveau topique et argumentatif de la pertinence académique d'une interrogation, qu'au niveau dialogique d'une interaction du discours de l'enseignant avec les prises de position énonciatives plus ou moins prévisibles, mais toujours interprétables et discutables, dont ses destinataires sont potentiellement ou explicitement porteurs.

À cet égard, « évaluer le déroulement de la réalisation pédagogique choisie » ne consiste nullement, comme certains ont paru le penser, dans le fait de témoigner de la satisfaction ou de confesser que ses attentes ont été déçues. Ainsi sont tout à fait inappropriées les formules qui s'extasient sur le « bonheur d'enseigner », par exemple « l'étude de l'*ousia* m'a permis de partager de grands moments de philosophie avec les étudiants », « cet aperçu du geste philosophique constitue un précédent qui par la suite s'avèrera un atout précieux ». De même, réfléchir sur la dimension pédagogique d'une leçon, ce n'est pas s'appesantir sur les « difficultés des élèves » pour finir par admettre la nécessité, « dans le futur », de « s'y prendre autrement ».

Finalement, les termes de *didactique* et de *pédagogique* ne semblent pas avoir une signification très précise pour une grande partie des candidats qui, par le premier, entendent le fait de surenchérir sur l'importance philosophique des notions ou des questions qu'ils privilégient et, par le second, le seul art d'attirer l'attention des élèves en fonction des intérêts ou désintérêts qu'ils leur prêtent. Il est sans doute important de ne pas prendre l'arbre pour la forêt, mais un énoncé tel que « la notion du vivant renvoie à des problèmes et des enjeux philosophiques susceptibles d'intéresser vivement des jeunes gens issus de la filière scientifique. C'est dans cette mesure que j'ai délibérément choisi cette notion du programme afin de faire ressortir les questions les plus contemporaines, mais également pour donner aux élèves les outils conceptuels pour... » est didactiquement aussi vague qu'inutile,

puisqu'il revient simplement à traiter une notion du programme des classes terminales. Un tel énoncé ne dit rien de ce qui fait du vivant ou du discours sur le vivant un lieu d'exercice de la pensée philosophique ou un champ qui obligerait la philosophie à problématiser certaines de ses positions. Il n'a rien non plus de pédagogique puisqu'il n'apporte aucune précision sur la nature des « croyances », des « préjugés », des « réticences » qu'il faudrait envisager, ni sur les moyens discursifs spécifiques qu'exigerait la mise en œuvre d'une démarche réflexive permettant d'atteindre un objectif conceptuel déterminé. Enfin, « susciter l'intérêt » est certes essentiel, mais ceci n'a rien de spécifique à cet enseignement particulier qui est celui de la philosophie. Pour le dire en quelques mots : on n'attend rien d'autre des candidats que l'exercice dialogique du philosophe. Concours ou cours, il s'agit toujours de courir le risque du discours de l'autre : d'un côté, celui de ses pairs, un discours enraciné dans une tradition lettrée, discutée, commentée et sans cesse reformulée, de l'autre, le discours des élèves dont les systèmes de représentations sont tributaires de ce qu'ils ont appris, autant que de leur inscription biographique.

Après avoir éclairé les principaux défauts apparus à la lecture des dossiers proposés lors de cette session, le jury exprime, enfin, son refus d'indiquer, au-delà des conditions officiellement fixées, ce qui serait la meilleure façon de réaliser, construire et rédiger un tel dossier. Chaque candidat doit inventer cette « meilleure façon » pour lui-même, comme tout professeur est invité à être l'auteur de son cours. Il nous faut bien admettre que très peu de dossiers, y compris parmi ceux déclarés admissibles, seront parvenus à satisfaire pleinement un jury qui n'avait, cette année, pas d'attente déterminée, sinon les critères d'appréciation qui lui avaient été fixés par la « note de commentaire à l'épreuve d'admissibilité » figurant dans le rapport du jury de la session 2011 du CAPES interne.

D'une certaine manière, l'épreuve en est à ces premiers balbutiements. Mais il apparaît, dès aujourd'hui, qu'elle ne saurait conduire à fixer une norme de réalisation des dossiers, pas plus qu'il n'y a de forme déterminée de ce qu'est un cours de philosophie. Il y a, certes, des exigences académiques dans la pertinence du choix de la notion retenue, des contenus exposés et de l'activité décrite. Mais l'analyse didactique et l'analyse pédagogique qui doivent accompagner l'exposé engagent le rapport même de l'enseignant à la philosophie, de même que la rédaction et la façon de les intégrer à l'exposé de la séquence proposée dépendent d'une mise en œuvre rédactionnelle qui doit être laissée à la créativité et à la liberté des candidats. Le jury évalue et classe ce qui lui est proposé, mais se refuse à être prescripteur. Le candidat lui soumet une proposition philosophique, de la même façon qu'il la met à l'épreuve de la compréhension de ses élèves lors d'un cours dont il ne peut jamais tout à fait présumer l'issue.

# ÉPREUVE D'ADMISSION

Rapport établi par monsieur Dominique WEBER à partir des observations des membres des commissions.

## **Intitulé de l'épreuve :**

Épreuve professionnelle : analyse d'une situation d'enseignement.

Durée de la préparation : 2 heures.

Durée de l'épreuve : 1 heure 15 maximum (exposé : 30 minutes maximum ; entretien : 45 minutes maximum).

Coefficient : 2.

## **Composition des commissions :**

Mesdames et messieurs Souâd AYADA (présidente de commission), Anne BARTISSOL, Hélène DEVISSAGUET, Sophie FOCH-REMUSAT, Jeanne SZPIRGLAS (présidente de commission), Sophie TRINQUIER, Hélène VASSAL, Thibaut COLLIN, Henri COMMETTI, Joseph VIDAL-ROSSET (président de commission), Dominique WEBER

## **Données statistiques :**

Nombre de candidats présents	59
Note minimale / Note maximale	03 / 19
Moyenne à l'oral des candidats admissibles	09,24
Moyenne à l'oral des candidats admis	12,95
Moyenne générale des candidats admis	12,82

## ***Introduction.***

L'introduction, en guise d'épreuve d'admissibilité, d'un dossier de « reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle » (RAEP) a considérablement modifié l'architecture d'ensemble ainsi que le contenu du CAPES interne de philosophie. En 2011, un exercice de dissertation était encore proposé aux candidats pour l'admissibilité, exercice permettant l'évaluation objective, impartiale, différenciée et hiérarchisée de compétences strictement philosophiques. Or, la difficulté à saisir directement de telles compétences dans les dossiers de RAEP a exigé que le jury pense à nouveaux frais le contenu de l'épreuve orale d'admission. Il a fallu, par conséquent, concevoir et construire une épreuve qui permette très clairement aux candidats déclarés admissibles d'attester un niveau de maîtrise disciplinaire suffisant.

Rappelons toutefois que le format de l'épreuve orale d'admission du CAPES interne n'a pas été modifié. L'épreuve se compose, en effet, d'un exposé de 30 minutes suivi d'un entretien de 45 minutes avec le jury. Les candidats disposent de deux heures pour la préparation de l'épreuve et n'ont pas accès à une bibliothèque.

Rappelons également que le dossier proposé aux candidats présente toujours deux sujets au choix. Mais il convient de souligner que les sujets sont formulés à partir de quatre matrices dont les intitulés ont été modifiés et sont les suivants :

- 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 ».

Le texte proposé est nécessairement emprunté à l'œuvre d'un philosophe qui figure dans la liste officielle des auteurs du programme de philosophie des classes terminales.

Rappelons, enfin, que l'épreuve orale d'admission fait appel à des connaissances s'inscrivant dans le cadre d'une « bibliographie » publiée au Bulletin officiel et renouvelable

partiellement chaque année. En philosophie, cette « bibliographie » est une liste de notions. Le programme de notions pour la session 2012 était composé des six notions suivantes : « Le travail » ; « L'inconscient » ; « La morale » ; « La technique » ; « L'expérience » (nouvelle notion) ; « Le langage » (nouvelle notion).

### **Les sujets des matrices 1, 2 et 3.**

S'agissant des sujets des matrices 1, 2 et 3, le jury a adopté et reconduit intégralement toutes les exigences et toutes les recommandations qu'il a déjà formulées dans le rapport de la session 2011, aussi bien pour ce qui concerne l'exposé (première partie de l'épreuve orale) que pour ce qui concerne l'entretien (deuxième partie de l'épreuve orale). Le concours du CAPES interne de philosophie a été modifié, mais il demeure une continuité institutionnelle forte quant à l'esprit et quant aux aspects fondamentaux du travail philosophique. Le jury invite donc les candidats à se reporter au rapport de la session 2011 et à le lire soigneusement, en particulier pour toutes les indications qui portent sur « le sens du problème », « la radicalité philosophique », « l'étendue conceptuelle », « la construction » du propos et « l'usage des références philosophiques ».

Insistons cependant sur quelques dimensions essentielles du travail philosophique attendu, afin de bien marquer le niveau de maîtrise disciplinaire souhaité. Ont été valorisées par le jury toutes les leçons qui sont parvenues à problématiser le sujet qui a été choisi de manière philosophiquement adéquate, puis à proposer un développement précis, cohérent, argumenté, interrogatif.

Ainsi, sur le sujet « La causalité », tel candidat a réussi à élaborer et à analyser avec finesse et précision le problème suivant : le principe de causalité est-il un principe *a priori* de toute pensée ? Il a tout d'abord justifié de manière déductive les raisons qui expliquent pourquoi il est nécessaire d'examiner en quoi la relation de cause à effet peut paraître à bon droit structurante d'une fonction inférentielle de la connaissance. Sur le fondement d'une critique des conceptions qui voient dans les lois scientifiques des « explications », le candidat a tenté ensuite de problématiser les présupposés d'une telle idée (qu'est-ce au juste qu'un « pouvoir causal » ? comment s'articulent antécédence chronologique et antécédence logique ? quel genre d'interprétation faut-il donner aux énoncés nomologiques ?). Il en est venu alors à interroger la position de Kant, afin de se demander si une pensée a-causale était possible. Ce qui l'a conduit à proposer des directions d'analyse fondées sur une triple critique : des analogies de l'expérience, de la pensée

inductive et d'un certain anthropomorphisme intimement attaché à la notion de cause (dont les distinctions aristotéliennes pourraient être caractéristiques).

Bien entendu, toutes les dimensions philosophiques de l'idée de causalité n'ont pas été pleinement abordées – par exemple, tout ce qui peut rapporter la pensée causale à tel ou tel aspect de ce que Bachelard a pu dénoncer sous le titre d'obstacle substantialiste, ou encore la distinction entre « cause » et « raison », dans la perspective ouverte, par exemple, par la pensée de Wittgenstein. Mais la leçon et l'entretien ont montré de la part du candidat une compréhension réelle des problèmes et de leurs enjeux, une connaissance approfondie des auteurs convoqués, une relation ténue et réfléchie aux textes sollicités et une démarche restant sans cesse ouverte à l'interrogation.

Par contraste, ont été sanctionnées, parfois lourdement, les leçons qui n'ont jamais cherché à faire l'effort de mettre au jour des apories et des difficultés pertinentes. Il est ainsi frappant de constater que tel candidat, ayant à examiner le sujet « Justice et pardon », a pensé à interroger les fonctions de la justice pénale et s'est même posé la question de savoir si une peine peut être irrémissible (sans toutefois songer à la question de la prescription et de l'imprescriptible), mais qu'il ne s'est jamais demandé s'il est vraiment juste de pardonner ; pareillement, il ne s'est jamais demandé quel genre d'autorité il faudrait accorder à une instance qui serait en droit de pardonner et quelle définition du juste elle mettrait en jeu. Or, il est évident qu'il convient de ne pas minimiser les apories du pardon lorsque l'on tente de le penser et de le mettre en pratique dans l'ordre politique et dans l'ordre juridique. Le projet du pardon ne peut être d'effacer la mémoire du fait ou de l'acte à pardonner. Bien au contraire, son projet, qui est sans doute de « briser la dette », est incompatible avec celui de « briser l'oubli ». Mais, précisément, la frontière entre le pardon et l'oubli peut être rapidement et insidieusement franchie. Or, la question du pardon ne peut se poser légitimement au plan politique et juridique que là où il y a d'abord eu accusation, condamnation et punition, c'est-à-dire justice rendue en bonne et due forme.

À cet égard, il est manifeste que les ambiguïtés du pardon sont très proches de celles du droit de grâce. Le droit de grâce apparaît, en effet, comme un privilège régalien qui n'est mis en œuvre que périodiquement à la discrétion du chef de l'État. Mais il y a sans doute de très bonnes raisons de penser qu'il s'agit là du résidu d'un droit quasi divin attaché à la souveraineté subjective du prince. Kant a dit tout le bien et tout le mal qu'il faut en penser : « Le droit de gracier (*jus aggratiandi*) le criminel, soit par l'atténuation, soit par la remise complète de sa peine, est assurément de tous les droits du souverain celui qui est le plus délicat, car il témoigne de l'éclat de sa grandeur et cependant fait ainsi courir le plus grand risque de commettre des injustices » – *Métaphysique des mœurs* (1796-1797), *Doctrine du droit* (1796-1797), § 49, Remarque E. Ou encore, comme le dit Hegel, « la justice, comme la

vérité, décline quand tout est traité de manière subjective » – *Principes de la philosophie du droit* (1820), § 99. Signalons encore qu'il est remarquable que le candidat n'ait pris en compte que le pardon demandé, sans jamais envisager qu'il puisse être accordé ou refusé. Il est remarquable également que la notion de pardon ait été abordée sans qu'il fût jamais fait référence au contexte culturel de la doctrine morale et politique chrétienne.

Curieusement, beaucoup de sujets n'ont pas été bien compris parce que les candidats ne se sont pas suffisamment attachés à les lire dans leur littéralité immédiate. Ainsi, le sujet « L'expérience de pensée », si l'on en croit tel candidat, supposerait que l'on se demande prioritairement et exclusivement ce que signifie le fait de faire l'expérience (au sens de se percevoir pensant) de sa propre pensée (d'où de longs développements sur le *cogito* cartésien) ; mais rien n'a été dit sur les enjeux et les difficultés de l'acte qui consiste à formuler des hypothèses à partir de la considération du possible.

Les lectures proposées par beaucoup de candidats des sujets qu'ils avaient à traiter n'ont pas vraiment permis la mise en évidence d'un problème philosophique approprié. C'est tout particulièrement le cas lorsqu'une interprétation trop étroite des termes du sujet en a réduit considérablement la portée. Ainsi, pour construire un développement sur « Les leçons de l'expérience », tel candidat a décidé arbitrairement de s'en tenir à l'acception exclusivement scientifique de la notion, ce qui n'est à l'évidence guère rationnellement justifié. Une leçon consacrée au sujet « Le temps libre » ne réfléchit à aucun moment à la question du temps et se borne à envisager, de façon très floue et très fluctuante, ce que c'est qu'être libre. Tel autre candidat a fait le choix du sujet « Devoirs envers les autres, devoirs envers soi-même » alors qu'il ignorait manifestement tout de ce que pouvait signifier l'expression de « devoir envers soi-même ». Au cours de l'entretien, quand l'un des membres du jury lui a proposé de donner un exemple concret de devoir envers soi-même, il n'en a pas été capable et s'est contenté de parler de « respect », sans d'ailleurs préciser ce que cette notion impliquait. On peut se demander pourquoi le candidat a fait le choix d'un sujet assez technique, sur des questions morales qu'il maîtrisait aussi mal.

Précisons encore que le souci louable de faire montre de ses aptitudes pédagogiques ne peut certainement pas signifier qu'il faille tomber dans une sorte de simplisme. Ayant à examiner le sujet « Faut-il se libérer du travail ? », tel candidat a semblé restituer une sorte de cours tout préparé et tout fait, mais ne s'est à aucun moment de sa leçon demandé pourquoi la question pouvait tout simplement se poser légitimement. Un autre candidat, sur le sujet « L'aliénation », oublie que le thème au programme est celui du travail et construit un exposé assez faible sur le risque de la dilution de la personnalité sous l'effet de la pression sociale et du conformisme, les thèses de Marx au sujet de l'aliénation n'étant évoquées que

de façon extrêmement allusive et lacunaire. Tel autre candidat, qui traite le sujet « Parler pour ne rien dire », se montre incapable, au moment de l'entretien, de préciser un point qu'il a pourtant lui-même évoqué dans sa leçon. Le candidat avait, en effet, indiqué que le sophiste était peut-être celui dont on pouvait se demander s'il ne parlait pas pour ne rien dire, ou, tout du moins, pour ne rien dire de vrai. Mais le candidat n'est pas capable de proposer un exemple tiré d'un dialogue de Platon où Socrate formule précisément ce reproche. Plus encore, il semble ne pas savoir que, dans les dialogues de Platon, les sophistes et autres adversaires de la philosophie veillent toujours à retourner contre Socrate les reproches que ce dernier leur adresse.

Pas de simplisme, donc, mais pas non plus de propos confus. Tel candidat, ayant à examiner le sujet « La traduction », envisage, dans la première partie de son travail, l'obstacle de « l'étanchéité des systèmes moraux » rendant problématiques les pratiques de traduction, sans parvenir pourtant à clarifier ce qui fait la difficulté de cette « épreuve de l'étranger » qu'est l'acte concret de traduire, sans proposer non plus une caractérisation claire et convaincante de ce que peut être une bonne traduction ou une traduction réussie.

Le jury tient encore à souligner qu'il est attendu de la part d'un professeur de philosophie digne de ce nom qu'il possède une ample culture philosophique, ainsi qu'une solide culture en histoire des sciences et en sciences humaines et sociales : comment sinon, autrement que de manière très abstraite et peu analytique, pouvoir penser les questions relatives au travail, à l'inconscient, à la technique ou encore au langage ? C'est ainsi qu'un candidat, sur un sujet aussi pointu que « Le salaire », a proposé une leçon admirable, manifestant une connaissance très précise des textes de Marx, de Nietzsche, d'Arendt ou encore d'Aristote. Les textes sollicités n'ont jamais été considérés comme de simples illustrations renvoyant à de vagues connaissances, mais ont été mis au service d'une réflexion précise sur le risque d'une double réduction, celle du travail au salaire, celle du salaire à la seule rémunération monétaire.

#### ***Les sujets de la matrice 4.***

Pour ce qui concerne les sujets de la matrice 4, le jury tient à souligner que le travail philosophique et méthodique d'explication du texte est trop souvent négligé, les candidats ne cherchant à relever dans l'extrait à commenter qu'une sorte de vague unité thématique. Rares sont, en effet, les leçons qui soient de véritables explications de texte, capables de lire et d'analyser en détail l'extrait proposé, sachant en dégager avec clarté et précision le

problème et la thèse, en reconstruire la démonstration, s'arrêter sur les concepts essentiels ou les exemples analysés par l'auteur. Il faut redire à cet égard que l'explication de texte est un exercice qui se doit d'être maîtrisé avec une extrême précision, car c'est avec beaucoup de rigueur qu'il faudra apprendre aux élèves à lire les textes de philosophie, et les faire ainsi véritablement philosopher : il faut savoir dégager la logique qui soutient les textes, identifier les problèmes qu'ils affrontent, sonder sans relâche leur richesse conceptuelle – sans quoi les élèves eux-mêmes n'auront jamais au cours de leur année de formation philosophique que l'exemple d'une pensée incompréhensible à cause de sa position de survol.

Le plus souvent, les candidats se livrent à une lecture superficielle et peu spéculative du texte, comme pour un texte de Hobbes pourtant riche sur le langage et le problème du nominalisme. En outre, beaucoup de candidats ne privilégient pas une lecture directe des textes, ne s'en servant en somme que comme des prétextes : comment expliquer autrement que la lettre de Descartes à Chanut du 6 juin 1647 ait pu être interprétée comme une sorte de prémisse de l'hypothèse freudienne de l'inconscient psychique ? Certaines ignorances constituent aussi un obstacle massif. Qu'un candidat ne sache pas du tout expliquer les notions hégéliennes de conscience morale (*Gewissen*) et d'éthicité (*Sittlichkeit*) paraît peu compréhensible. Pareillement, un candidat qui choisit d'expliquer un texte de Diderot tiré de la *Lettre sur les aveugles* semble ignorer tout du problème de Molyneux auquel le texte fait pourtant explicitement référence.

Le jury ne reconnaît aux candidats aucun droit à l'ignorance. Tous les auteurs du programme des classes terminales font partie de la culture philosophique dont le jury s'attend à ce que le candidat la possède, certes à des degrés d'approfondissement variés, bien sûr. Dans certains cas, le jury estimera que la possession de cette culture à un degré de profondeur étonnant est méritoire, mais, dans un grand nombre d'autres cas, c'est l'ignorance, tantôt totale, tantôt partielle, qu'il estimera fautive.

Les candidats ne doivent pas se méprendre sur l'esprit de l'exercice proposé en matrice 4. Tel candidat pense ainsi que l'explication de texte se doit de reproduire exactement ce qu'il ferait en classe devant des élèves. Il commence donc par replacer un texte de Leibniz sur les « petites perceptions » dans la progression d'un cours, distribuant en outre au jury une liste de questions qu'il soumettrait aux élèves. Mais, lors de l'entretien, quand des questions précises lui sont posées sur le système leibnizien, il prend conscience, d'une part, que le jury n'est pas tout à fait comparable à un public d'élèves et, d'autre part, qu'il peut aller plus loin dans l'analyse d'un texte et se permettre d'aborder – y compris en classe devant des élèves – la question de l'« harmonie de l'âme et du corps ». Le candidat reconnaît que cet aspect, qu'il préjugait trop difficile pour des élèves, ne figurait pas dans le

découpage habituel du texte proposé dans les manuels des classes terminales, mais c'est là une façon d'avouer un recours systématique aux extraits de texte pour concevoir le questionnement philosophique, ce qui n'est guère satisfaisant.

Le jury invite également les candidats à être plus judicieux dans leur choix : certains textes sont expliqués à contresens de l'extrait proposé, et même à contresens de la pensée de l'auteur, qui, étant à ce point méconnu, n'aurait pas dû être choisi. Un extrait de la *Somme théologique* de Thomas d'Aquin donne lieu ainsi à une honnête paraphrase, mais qui ignore dans sa lecture, et malgré les questions posées lors de l'entretien, l'apport de la raison à la foi. Par contre, le jury a écouté avec intérêt une leçon sur un texte de Sartre à propos de la psychanalyse freudienne, leçon qui maîtrisait très correctement la pensée de l'un et de l'autre auteurs, ainsi que les divers arguments critiques formulés par Sartre à l'encontre de l'hypothèse de l'inconscient psychique, jusqu'à d'ailleurs en voir les limites.

Certains candidats ne pensent pas à mettre en lien le texte qu'ils ont choisi d'expliquer avec le programme de l'épreuve orale d'admission. C'est par exemple le cas d'un candidat qui a opté pour l'explication d'un texte de Sénèque tiré des *Lettres à Lucilius* sans voir que Sénèque réfléchit au rôle néfaste « des industries [...] qui travaillent pour le compte du corps » et qui éloignent de « cette modération naturelle, qui borne le désir à s'outiller du nécessaire ». De façon étrange, la réflexion sur la technique, pourtant explicite dans le texte de Sénèque (« ateliers de tissage », « métallurgie »), n'a pas été repérée par le candidat, qui n'a envisagé le texte que sous l'angle très général de la limitation des désirs.

Il se trouve enfin au moins une cause de médiocrité de l'explication de texte, à laquelle les candidats pourraient remédier pendant les deux heures de leur préparation. Un certain nombre d'explications doivent, en effet, la faiblesse de leur note à la difficulté rencontrée par le candidat pour comprendre en quoi ce que dit le texte peut ne pas aller de soi. Certaines positions philosophiques paraissent devenues à ce point bien connues (à tort) que l'on finit par les prendre pour des évidences dont on ne voit plus comment on pourrait les tenir pour problématiques. Un conseil à donner aux candidats à ce sujet serait donc d'éviter de choisir le texte lorsque son sens leur paraît totalement limpide, parce que c'est dans ce type de situations que l'explication a le plus de chances de verser dans la pure et simple paraphrase et de manquer le sens philosophique du texte. On comprend un texte philosophique et on est en mesure de l'expliquer vraiment quand on comprend pourquoi on peut ne pas dire ce que dit l'auteur, pourquoi on peut ne pas soutenir ce qu'il soutient, voire pourquoi on peut ne pas vouloir soutenir ce qu'il soutient.

Les candidats doivent en outre montrer leur aptitude à produire une leçon ou un commentaire de texte sur la totalité de la durée d'exposition qui leur est impartie. Il est particulièrement inquiétant de constater que l'exposé n'a duré que quinze minutes, ce qui est arrivé trop fréquemment.

### ***L'entretien.***

Un mot au sujet de l'entretien, qui constitue un moment essentiel de l'épreuve. Les candidats doivent savoir que le jury adopte à leur égard une attitude de neutralité bienveillante. Les questions posées ne sont donc jamais des pièges. Elles visent ou à faire préciser le contenu philosophique de l'exposé qui a été présenté, donnant ainsi le cas échéant aux candidats l'occasion de corriger un contresens ou un grave oubli, ou à faire approfondir telle ou telle dimension du sujet ou du texte qui n'aurait pas été vue ou qui n'aurait pas été suffisamment prise en compte. En d'autres termes, l'entretien n'est pas un interrogatoire mais une sorte de recherche commune : les candidats doivent le considérer comme un espace de discussion philosophique, les questions qui leur sont adressées leur permettant de montrer leur aptitude philosophique à percevoir des problèmes, des présupposés, des logiques conceptuelles ou des oppositions théoriques, mais aussi à identifier la situation d'un discours afin de mieux pouvoir le discuter avec pertinence.

À cet égard, sont appréciés et valorisés le sens de l'à propos, la clarté et l'exactitude de l'expression verbale, ainsi que la capacité à ne pas fuir ou contourner les difficultés. Est également appréciée et valorisée la capacité à penser de manière décentrée. Les meilleurs entretiens sont ceux au cours desquels les candidats parviennent à prendre de la distance par rapport à leur propos initial pour entrer dans un processus de réflexion ouverte. La capacité, lors de la discussion qui suit l'exposé, de revenir sur une première idée ou de la modifier, manifeste l'esprit d'analyse du candidat, et le jury ne peut que juger positivement l'attention d'un jugement qui reste constamment alerte et spéculatif. L'entretien prend alors l'allure d'une véritable discussion philosophique, et la compréhension du sujet à traiter ou du texte à expliquer en est finalement considérablement enrichie, pour le candidat comme pour le jury.

Par contraste, il est des candidats qui ne savent pas tirer parti de l'entretien, tout simplement parce qu'ils se trompent sur sa nature et sa finalité. Ils semblent chercher, dans les questions du jury, un indice de l'opinion qu'il s'est faite de leur exposé ou, pire, imaginent

que le jury cherche à les pousser à la faute. Cette appréhension erronée du sens de l'entretien conduit certains candidats à une attitude crispée, voire réticente. Le jury regrette ainsi le manque de développement des réponses apportées par les candidats. Certains semblent d'ailleurs renoncer à se battre jusqu'au bout et n'essaient pas de construire des réponses qui permettraient d'enrichir la perspective de la leçon. À l'inverse, on a pu voir des candidats qui, après une leçon plutôt quelconque, parvenaient à valoriser leur travail en manifestant, lors de l'échange avec le jury, des aptitudes proprement philosophiques. Ainsi, un candidat, qui avait choisi comme sujet « Travail intellectuel, travail manuel », est parvenu, par la rigueur et la cohérence de sa réflexion, a compensé une leçon plutôt approximative, par la vivacité de son attention, la justesse de ses réponses et sa maîtrise de la culture philosophique.

### ***Conclusion.***

Il est ainsi parfaitement clair que l'épreuve orale d'admission, considérée dans ses deux moments – l'exposé et l'entretien – est une épreuve conçue par le jury comme devant être pleinement et véritablement philosophique, de part en part. Il est très clairement attendu par le jury que les candidats déclarés admissibles sachent faire la preuve à cette occasion de leurs aptitudes à problématiser, à conceptualiser, à argumenter rationnellement et à expliquer méthodiquement la pensée d'un grand philosophe. Et il ne fait pas de doute que la clarté et la simplicité des matrices qui ont été élaborées en guise de dossier soumis aux candidats ont permis adéquatement au jury de cerner et d'évaluer des qualités pédagogiques, mais aussi des qualités véritablement philosophiques, ce qui est son objectif. Il convient de préciser encore que les candidats ne doivent pas attribuer aux notes délivrées par le jury une valeur absolue, car le jury cherche essentiellement, par sa notation, à distinguer et à hiérarchiser les candidats les uns par rapport aux autres.

## EXEMPLES DE SUJETS

Le sujet écarté par le candidat apparaît entre parenthèses. (M1 = matrice 1 ; M2 = matrice 2 ; etc.).

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

- La vertu peut-elle s'enseigner ? (M4 : Heidegger, *Être et Temps*)
- Une éducation morale est-elle possible ? (M4 : Comte, *Discours sur l'esprit positif*)
- Peut-on contredire l'expérience ? (M4 : Tocqueville, *De la démocratie en Amérique*)
- Quel est le contraire du travail ? (M4 : Nietzsche, *Le gai savoir*)
- La raison est-elle plus fiable que l'expérience ? (M4 : Russell, *La conquête du bonheur*)
- Qu'est-ce qu'un objet technique ? (M4 : Schopenhauer, *Le Monde comme volonté et représentation*)
- Pourquoi parle-t-on ? (M4 : Marx, *Travail salarié et capital*)
- Le pouvoir des mots. (M4 : Bacon, *Du progrès et de la promotion des savoirs*)
- Parler pour ne rien dire. (M4 : Epictète, *Entretiens*)
- Faut-il se libérer du travail ? (M4 : Guillaume d'Ockham, *Somme de logique*)
- Une expérience peut-elle être fictive ? (M4 : Rousseau, *Essai sur l'origine des langues*)
- Puis-je invoquer l'inconscient sans ruiner la morale ? (M4 : Durkheim, *De la division du travail social*)
- Les maladies de l'âme. (M4 : Aristote, *Ethique à Nicomaque*)

### **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.**

- L'inexpérience. (M4 : Pascal, *De l'esprit géométrique et de l'art de persuader*)
- La responsabilité. (M4 : Berkeley, *Trois dialogues entre Hylas et Philonous*)
- L'aliénation. (M4 : Hume, *Enquête sur l'entendement humain*)
- L'expérience de pensée. (M4 : Malebranche, *De la recherche de la vérité*)
- La fin du travail. (M4 : Kant, *Critique de la raison pure*)
- La pénibilité du travail. (M4 : Kant, *Anthropologie du point de vue pragmatique*)

- Le bricolage. (M4 : Cicéron, *De l'orateur*)
- La causalité. (M4 : Rousseau, *Les rêveries du promeneur solitaire*)
- Le temps libre. (M4 : Sartre, *Critique de la raison dialectique*)
- Le salaire. (M4 : Pascal, *Pensées*)
- La traduction. (M4 : Descartes, *Méditations métaphysiques*)
- Le mal. (M4 : Wittgenstein, *Grammaire philosophique*)

**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.**

- La parole et le geste. (M4 : Marc-Aurèle, *Pensées*)
- Devoirs envers les autres et devoirs envers soi-même. (M4 : Hegel, *Propédeutique philosophique*)
- Expérience immédiate et expérimentation scientifique. (M4 : Nietzsche, *Le livre du philosophe*)
- L'acte et la parole. (M4 : Descartes, *Lettre à Chanut du 6 juin 1647*)
- Production et création. (M4 : Platon, *Phédon*)
- La parole et l'écriture. (M4 : Montesquieu, *De l'esprit des lois*)
- Justice et pardon. (M4 : Aristote, *De l'interprétation*)
- Observer et comprendre. (M4 : Foucault, *Surveiller et punir*)
- Travail manuel et travail intellectuel. (M4 : Mill, *De la liberté*)
- La volonté et le désir. (M4 : Merleau-Ponty, *Signes*)
- Liberté et responsabilité. (M4 : Hobbes, *De la nature humaine*)
- Le travail et le temps. (M4 : Aristote, *Ethique à Nicomaque*)
- L'inconscient et l'oubli. (M4 : Bachelard, *Le nouvel esprit scientifique*)

**Matrice 4 : Expliquez ce texte en montrant l'usage que vous en feriez dans une leçon de philosophie en classe terminale.**

- Hobbes, *De la nature humaine* (M3 : Désirs naturels et luxe.)
- Sartre, *L'Être et le Néant* (M1 : Peut-on communiquer son expérience ?)
- Sénèque, *Lettres à Lucilius* (M2 : L'hypothèse.)

- Diderot, *Lettre sur les aveugles* (M2 : Le cas de conscience.)
- Lucrèce, *De la nature* (M3 : Le su et l'insu.)
- Leibniz, *Nouveaux essais sur l'entendement humain* (M2 : Le langage du corps.)
- Kant, *La religion dans les limites de la simple raison* (M1 : À quoi reconnaît-on qu'une expérience est scientifique ?)
- Hume, *Enquête sur les principes de la morale* (M1 : La technique n'est-elle qu'un ensemble de moyens ?)
- Arendt, *Condition de l'homme moderne* (M2 : Le dialogue.)
- Hegel, *Principes de la philosophie du droit* (M3 : L'art et la technique.)
- Descartes, *Lettre à Mersenne du 20 novembre 1629* (M2 : L'habileté technique.)
- Bergson, *L'énergie spirituelle* (M2 : L'œuvre.)
- Montaigne, *Essais* (M1 : Les mathématiques sont-elles un langage ?)
- Thomas d'Aquin, *Textes sur la morale* (M2 : L'expérimentation scientifique.)
- Rousseau, *Emile* (M1 : Travailler et faire travailler.)
- Locke, *Deuxième traité du gouvernement* (M3 : Rêve et réalité.)
- Saint Augustin, *Homélie sur la première épître de saint Jean* (M3 : Travail et propriété.)
- Spinoza, *Ethique* (M2 : La rêverie.)
- Freud, *L'interprétation des rêves* (M3 : L'expérience et la mesure.)
- Spinoza, *Traité de la réforme de l'entendement* (M2 : Le sens moral.)
- Condillac, *Cours d'étude pour l'instruction du prince de Parme* (M1 : L'analyse du langage ordinaire peut-elle avoir un intérêt philosophique ?)



# DONNÉES STATISTIQUES

## 1. Bilan de l'admissibilité

### 1. 1 – CAPES interne

- Nombre de candidats inscrits : 271.

- Nombre de candidats non éliminés : 125 (il s'agit du nombre de candidats dont le dossier de RAEP a fait l'objet d'une évaluation).

- Nombre de candidats admissibles : 37.

- Moyenne des candidats non éliminés : 8, 38.

- Moyenne des candidats admissibles : 11,92.

- Barre d'admissibilité : 11.

### 1. 2 – CAER-CAPES interne privé

- Nombre de candidats inscrits : 129.

- Nombre de candidats non éliminés : 73 (il s'agit du nombre de candidats dont le dossier de RAEP a fait l'objet d'une évaluation).

- Nombre de candidats admissibles : 21.

- Moyenne des candidats non éliminés : 8, 81.

- Moyenne des candidats admissibles : 11,76.

- Barre d'admissibilité : 11.

## **2. Bilan de l'admission**

### **2. 1 – CAPES interne**

- Nombre de candidats admissibles : 37.
  
- Nombre de candidats non éliminés : 37 (soit 100% des admissibles, le nombre de candidats non éliminés correspondant aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire).
  
- Nombre de postes : 10.
  
- Nombre de candidats admis sur liste principale : 10.
  
- Moyenne des candidats non éliminés (moyenne portant sur le total général de la seule épreuve d'admission) : 18,43 ; soit une moyenne de 09,22 / 20.
  
- Moyenne des candidats admis sur la liste principale (moyenne portant sur le total général de la seule épreuve d'admission) : 27,80 ; soit une moyenne de 13,90 / 20.
  
- Barre de la liste principale : 36,00 ; soit un total de 12 / 20.

### **2. 2 – CAER-CAPES interne privé**

- Nombre de candidats admissibles : 21.
  
- Nombre de candidats non éliminés : 21 (soit 100% des admissibles, le nombre de candidats non éliminés correspondant aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire).
  
- Nombre de postes : 10.
  
- Nombre de candidats admis sur liste principale : 9.
  
- Moyenne des candidats non éliminés (moyenne portant sur le total général de la seule épreuve d'admission) : 18,38 ; soit une moyenne de 09,19 / 20.

- Moyenne des candidats admis sur la liste principale (moyenne portant sur le total général de la seule épreuve d'admission) : 24,00 ; soit une moyenne de 12 / 20.

- Barre de la liste principale : 30,00 ; soit un total de 10 / 20.

### 3. Répartition par académie d'inscription

#### CAPES INTERNE

ACADÉMIE	INSCRITS	PRÉSENTS	ADMISSIBLES	ADMIS
D' AIX-MARSEILLE	20	13	3	1
DE BORDEAUX	12	6	3	1
DE CAEN	4	1	1	0
DE CLERMONT-FERRAND	2	0	0	0
DE DIJON	6	3	1	1
DE GRENOBLE	18	8	2	1
DE LILLE	11	4	1	0
DE LYON	11	4	0	0
DE MONTPELLIER	16	8	2	0
DE NANCY-METZ	9	4	3	0
DE POITIERS	5	4	1	0
DE RENNES	6	3	0	0
DE STRASBOURG	3	2	1	0
DE TOULOUSE	12	4	3	1
DE NANTES	11	5	1	0
D' ORLEANS-TOURS	13	8	2	1
DE REIMS	3	2	0	0
D' AMIENS	11	5	0	0
DE ROUEN	10	3	1	0
DE LIMOGES	2	1	0	0
DE NICE	12	5	1	1
DE CORSE	2	2	0	0
DE LA REUNION	7	4	2	0
DE LA MARTINIQUE	6	3	0	0
DE LA GUADELOUPE	6	5	1	0
DE LA GUYANE	2	0	0	0
DE LA NOUVELLE CALEDONIE	3	1	0	0
DE LA POLYNESIE FRANCAISE	1	0	0	0
DE MAYOTTE	1	1	0	0
DE CRETEIL-PARIS-VERSAILLES	46	16	8	3

CAER-CAPES INTERNE PRIVÉ

ACADÉMIE	INSCRITS	PRÉSENTS	ADMISSIBLES	ADMIS
D' AIX-MARSEILLE	2	0	0	0
DE BESANCON	1	1	1	1
DE BORDEAUX	6	4	1	0
DE CAEN	1	1	1	0
DE CLERMONT-FERRAND	3	3	1	1
DE DIJON	4	3	2	0
DE GRENOBLE	7	4	0	0
DE LILLE	11	5	3	3
DE LYON	5	3	1	0
DE MONTPELLIER	2	1	1	0
DE NANCY-METZ	4	2	2	1
DE POITIERS	4	1	0	0
DE RENNES	5	2	1	0
DE STRASBOURG	3	3	0	0
DE TOULOUSE	7	3	2	1
DE NANTES	9	4	0	0
D' ORLEANS-TOURS	7	2	0	0
DE REIMS	2	0	0	0
D' AMIENS	4	3	0	0
DE ROUEN	5	2	0	0
DE LIMOGES	3	2	0	0
DE NICE	5	4	0	0
DE LA MARTINIQUE	2	0	0	0
DE LA GUADELOUPE	2	0	0	0
DE LA POLYNESIE FRANCAISE	1	0	0	0
DE CRETEIL-PARIS-VERSAILLES	24	20	5	2



# INDICATIONS RÉGLEMENTAIRES ET NOTE DE COMMENTAIRE

## 1. Indications réglementaires

Les épreuves du concours du CAPES interne de philosophie et du concours d'accès à l'échelle de rémunération correspondante de la session 2012 sont définies par l'arrêté du 27 avril 2011 publié au *Journal officiel* du 3 mai 2011. Nous reproduisons les principales dispositions réglementaires qui figurent dans cet arrêté.

### ÉPREUVES DU CONCOURS INTERNE DU CAPES

#### *Section philosophie*

#### A. - Épreuve d'admissibilité

Épreuve de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle définie à l'annexe II bis (coefficient 1).

#### B. - Épreuve d'admission

Épreuve 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 maximum) ; coefficient 2.

Lors de l'entretien, dix minutes maximum pourront être réservées à un échange sur le dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle établi pour l'épreuve d'admissibilité, qui reste, à cet effet, à la disposition du jury.

## **Annexe II bis**

### ÉPREUVE DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE DU CONCOURS INTERNE DU CAPES

Le dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle comporte deux parties.

Dans une première partie (2 pages dactylographiées maximum), le candidat décrit les responsabilités qui lui ont été confiées durant les différentes étapes de son parcours professionnel, dans le domaine de l'enseignement, en formation initiale (collège, lycée, apprentissage) ou, le cas échéant, en formation continue des adultes.

Dans une seconde partie (6 pages dactylographiées maximum), le candidat développe plus particulièrement, à partir d'une analyse précise et parmi ses réalisations pédagogiques dans la discipline concernée par le concours, celle qui lui paraît la plus significative, relative à une situation d'apprentissage et à la conduite d'une classe qu'il a eue en responsabilité, étendue, le cas échéant, à la prise en compte de la diversité des élèves, ainsi qu'à l'exercice de la responsabilité éducative et à l'éthique professionnelle. Cette analyse devra mettre en évidence les apprentissages, les objectifs, les progressions ainsi que les résultats de la réalisation que le candidat aura choisie de présenter.

Le candidat indique et commente les choix didactiques et pédagogiques qu'il a effectués, relatifs à la conception et à la mise en œuvre d'une ou de plusieurs séquences d'enseignement, au niveau de classe donné, dans le cadre des programmes et référentiels nationaux, à la transmission des connaissances, aux compétences visées et aux savoir-faire prévus par ces programmes et référentiels, à la conception et à la mise en œuvre des modalités d'évaluation, en liaison, le cas échéant, avec d'autres enseignants ou avec des partenaires professionnels. Peuvent également être abordées par le candidat les problématiques rencontrées dans le cadre de son action, celles liées aux conditions du suivi individuel des élèves et à l'aide au travail personnel, à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication au service des apprentissages ainsi que sa contribution au processus d'orientation et d'insertion des jeunes.

Chacune des parties devra être dactylographiée en Arial 11, interligne simple, sur papier de format 21 × 29,7 cm et être ainsi présentée :

- dimension des marges :
- droite et gauche : 2,5 cm ;
- à partir du bord (en-tête et pied de page) : 1,25 cm ;
- sans retrait en début de paragraphe.

À son dossier, le candidat joint, sur support papier, un ou deux exemples de documents ou de travaux, réalisés dans le cadre de l'activité décrite et qu'il juge utile de porter à la connaissance du jury.

L'authenticité des éléments dont il est fait état dans la seconde partie du dossier doit être attestée par le chef d'établissement auprès duquel le candidat exerce ou a exercé les fonctions décrites.

Les critères d'appréciation du jury porteront sur :

- la pertinence du choix de l'activité décrite ;
- la maîtrise des enjeux scientifiques, didactiques et pédagogiques de l'activité décrite ;
- la structuration du propos ;
- la prise de recul dans l'analyse de la situation exposée ;
- la justification argumentée des choix didactiques et pédagogiques opérés ;
- la qualité de l'expression et la maîtrise de l'orthographe et de la syntaxe.

À la suite de la publication de ces nouvelles dispositions, le ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative a publié et mis en ligne une série de « notes de commentaire » relatives à cette épreuve 1.

## **2. Note de commentaire relative à l'épreuve d'admissibilité du CAPES interne de philosophie**

Le jury attend tout d'abord des candidats que leur analyse témoigne d'une bonne connaissance de la discipline « Philosophie », de ses différentes composantes et de ses enjeux. Il attend donc qu'ils connaissent les programmes et les compétences que la discipline a pour objectif de faire acquérir aux élèves, mais également qu'ils maîtrisent les savoirs académiques et les choix théoriques essentiels que supposent ces programmes.

Cette connaissance doit être accompagnée d'une réflexion sur la didactique de la discipline devant permettre une véritable analyse de l'activité décrite dans le dossier, au regard des objectifs de la discipline « Philosophie ».

Le candidat veillera ainsi à évoquer les éléments qui ont présidé à ses choix d'enseignement (programmes, projet pédagogique de l'année ou de la période, acquis des élèves, références bibliographiques, etc.), les objectifs de la ou des séance(s) ou séquence(s) qui font l'objet du compte rendu, les supports et les modalités choisies pour réaliser ces objectifs (textes des traditions philosophiques, références culturelles, ressources numériques, etc.). Il évaluera le déroulement de la réalisation pédagogique choisie ainsi que les résultats obtenus au regard des choix initiaux et des objectifs visés.

Le jury attend également une analyse pédagogique de l'expérience d'enseignement, analyse que le candidat veillera à ne pas confondre avec l'analyse didactique.

Le jury sera sensible, avant tout, à la prise de distance par rapport à l'expérience d'enseignement évoquée : il s'agit moins, en effet, de rendre compte d'une expérience d'enseignement « modèle » ou réussie dans tous ses aspects, que d'être capable d'une analyse critique de cette expérience, aussi bien dans ses réussites que dans ses échecs ou dans les difficultés rencontrées.

De même, le jury n'entend pas privilégier telle réalisation pédagogique plutôt que telle autre : ces réalisations peuvent être de durée variée, devant des groupes de niveau et de taille

également variés, mais elles doivent concerner la discipline « Philosophie » et être fondées sur une réelle réflexion didactique. Il faut éviter, cependant, étant donné la longueur de l'écrit demandé (6 pages), de tomber à la fois dans l'écueil d'une micro-analyse détaillée de séance – qui ne serait pas rattachée à une séquence – et dans celui d'un parcours trop rapide d'un ensemble de séquences étalées sur une année scolaire entière. Peuvent également être envisagées des expériences conduites dans le cadre de l'accompagnement personnalisé ou dans celui de projets pluridisciplinaires (intervention en classe de première de seconde). Quelle que soit la réalisation retenue par le candidat, c'est la pertinence du choix au regard des enjeux disciplinaires qui sera appréciée.

Le jury sera également attentif à la précision et à la clarté du compte rendu de l'expérience choisie. Le jury doit pouvoir se faire une idée précise de l'expérience d'enseignement qui a été conduite afin d'en apprécier ensuite l'analyse. Sans se perdre dans les détails, le candidat veillera donc à donner au jury tous les éléments requis pour se représenter et pour comprendre ce qui a été réalisé. Le jury pourra d'ailleurs demander des compléments d'information au moment de l'épreuve orale, s'il souhaite revenir sur le dossier.

S'agissant de candidats à un CAPES de philosophie qui, inévitablement, auront à enseigner la maîtrise de la langue, la qualité de l'expression et la maîtrise de l'orthographe et de la syntaxe sont des pré-requis auxquels le jury veillera avec une très grande rigueur. Seront appréciées également la qualité et la clarté de la présentation formelle, ainsi que la maîtrise du traitement de texte qu'elle manifeste.

Pour éclairer le jury et étayer ses analyses, le candidat pourra joindre des documents ou des travaux réalisés dans le cadre de l'activité décrite. Ces documents ou ces travaux peuvent être de nature variée : plan de séquence, document pédagogique conçu pour les élèves, sujet(s) de devoir, exercice(s), copie corrigée, transcription d'oral, programme de travail personnalisé, etc. C'est la pertinence du choix et l'intérêt du document au regard de l'expérience d'enseignement analysée qui seront évalués.

Les critères d'appréciation du jury porteront donc sur :

- la pertinence du choix de l'activité décrite au regard de la discipline et de ses enjeux ;
- la maîtrise des enjeux scientifiques, techniques, professionnels, didactiques, pédagogiques et formatifs de l'activité décrite, maîtrise qui se manifestera par une

mise en perspective de l'activité, appuyée sur les connaissances académiques indispensables, sur la connaissance des programmes et de leurs finalités, celle du socle de compétences et de ses finalités, ainsi que sur la prise en compte de l'organisation des apprentissages dans le temps et dans le cursus scolaire ;

- la structuration du propos ainsi que la précision et la clarté du compte rendu de l'activité décrite ;

- la prise de recul dans l'analyse de la situation exposée, incluant la capacité à l'analyse didactique et la distinction entre analyse didactique et analyse pédagogique ;

- la justification argumentée des choix didactiques et pédagogiques opérés ;

- la qualité de l'expression et la maîtrise de l'orthographe et de la syntaxe.

Le jury attachera une attention particulière aux capacités d'analyse de l'activité choisie, fondées sur la prise de recul et sur la justification des choix opérés par le candidat.

## **Commentaire**

Un professeur de philosophie est, en toutes circonstances, astreint à la maîtrise de son discours. Celui-ci doit être savant sans être inaccessible, il doit être clair sans être creux, il doit avoir un contenu spécifique à des traditions multiples, mais formant ce qu'on appelle « l'histoire de la philosophie ». Quelque extension qu'on donne à cette locution, elle désigne non pas une succession chronologique de doctrines, mais un travail de la tradition et de ses problèmes qu'il appartient au professeur de philosophie, sinon de maîtriser tout à fait, du moins de connaître afin de s'y orienter. Non à son seul usage, mais bien à celui de ses élèves.

C'est pourquoi les attendus de l'épreuve de RAEP portent très largement – et, du reste, classiquement – sur la maîtrise disciplinaire de la philosophie, de la diversité de ses auteurs ou de ses problématiques les plus habituelles. Assurément, les programmes des classes terminales permettent de circonscrire le champ de compétence des enseignants de philosophie aspirant à devenir des professeurs « certifiés ». De même, donc, qu'ils conditionnent l'enseignement dispensé par chacun, de même ils serviront de norme pour l'évaluation des dossiers que les candidats au CAPES et au CAER présenteront au jury.

Le candidat au CAPES interne ou au CAER de philosophie est ainsi amené à décrire, dans le cadre d'un court dossier – équivalant à peu près à une composition écrite de philosophie –

, une séquence d'enseignement telle qu'elle a pu être réellement conduite dans le contexte de sa propre expérience professionnelle. Cette séquence peut avoir consisté en une leçon articulée à une ou plusieurs notions du programme de philosophie des classes terminales, comme elle peut avoir consisté en l'explication d'un court texte extrait ou non de l'étude d'une œuvre suivie. Le candidat décrit donc son travail face à ses élèves en insistant particulièrement sur les contenus de connaissance qu'il leur dispense. À cet égard, la mise en problème, l'analyse notionnelle, les distinctions conceptuelles convoquées forment les jalons essentiels de son propos.

Dès lors, appliquées au dossier de RAEP, les normes sur la base desquelles seront évalués les dossiers peuvent être rapportées aux trois points suivants :

- un contenu scientifique déterminé : textes ou problématiques philosophiques, approche philosophique d'un champ clairement délimité de la réalité (la société, la technique, les pratiques scientifiques, etc.) ;
- une structure argumentative consolidée : rigueur et clarté de la démonstration, mise au jour d'enjeux théoriques significatifs, cohérence et portée globale du projet ou de la pratique pédagogique convoqués ;
- des capacités langagières avérées : fermeté et sobriété rhétoriques, syntaxe et morphologie irréprochables.

Les qualités attendues des futurs professeurs certifiés de philosophie ne sont en somme pas autres que celles qu'eux-mêmes sont en droit d'attendre de leurs élèves, qu'ils évaluent déjà et qu'ils continueront d'évaluer en ces termes tout au long de leur activité professionnelle. Ce qui est en jeu, en somme, c'est la professionnalité du métier de professeur de philosophie qui n'est peut-être pas celui du philosophe, mais, très certainement, celui du maître face à ses élèves.