



Concours du second degré

Rapport de jury

Concours : CAPES INTERNE et CAER

Section : PHILOSOPHIE

Session 2014

Rapport de jury présenté par :

Souâd AYADA, Président du jury

Rapport présenté par Madame Souâd AYADA
Inspecteur général de l'Éducation nationale
Présidente du jury

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

SOMMAIRE

COMPOSITION DU JURY	4
PRÉAMBULE	5
ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ	6
Introduction	7
La présentation du parcours de formation et du parcours professionnel	10
La présentation d'une réalisation pédagogique	11
ÉPREUVE D'ADMISSION	16
Introduction	17
Les sujets de la matrice 1	21
Les sujets de la matrice 2	24
Les sujets de la matrice 3	26
Les sujets de la matrice 4	28
L'entretien	31
Conclusion	33
Les sujets proposés	34
DONNÉES STATISTIQUES	41
1. Bilan de l'admissibilité	41
2. Bilan de l'admission	42
3. Répartition par académie d'inscription	43
INDICATIONS RÉGLEMENTAIRES ET NOTE DE COMMENTAIRE	45
Indications réglementaires	45
Note de commentaire relative à l'épreuve d'admissibilité du CAPES interne de philosophie	48

COMPOSITION DU JURY

Président du jury :

Madame Souâd AYADA
Inspecteur général de l'Éducation nationale

Vice-président du jury :

Claire ETCHEGARAY
Maître de conférences, Université Paris Ouest Nanterre La Défense - NANTERRE

Secrétaire général du jury :

Alain LASALLE
Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional – PARIS

Membres du jury :

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

Hélène DEVISSAGUET
Professeur agrégé, lycée Condorcet, Paris – ACADÉMIE DE PARIS

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

Catherine LAMARQUE
Professeur agrégé, lycée Albert Schweitzer, Le Raincy – ACADÉMIE DE CRÉTEIL

Jean-Michel LESPADÉ
Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional – ACADÉMIE DE BORDEAUX

Jean MONTENOT
Professeur agrégé, École Alsacienne, Paris – ACADÉMIE DE PARIS

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

PRÉAMBULE

La session 2012 du CAPES interne de philosophie et du Concours d'accès à l'échelle de rémunération correspondante s'appuyait sur une maquette rénovée des épreuves. Elle marquait l'introduction d'une nouvelle procédure d'admissibilité : la constitution d'un dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle (dossier dit de RAEP) se substituait à la composition écrite d'une dissertation en temps limité et dans des conditions communes pour tous les candidats. Nous ne reviendrons pas sur les modifications induites par cette nouvelle procédure d'admissibilité. Nous renvoyons les lecteurs aux remarques et analyses formulées dans le rapport du jury de la session 2012 du CAPES interne et du CAER de philosophie.

La session 2014 du CAPES interne et du CAER de philosophie présente des traits généraux similaires à ceux de la session précédente. Si 420 candidats se sont inscrits au concours (440 en 2013), seuls 194 d'entre eux ont effectivement soumis au jury un dossier recevable (184 en 2013). Les dossiers transmis aux membres du jury ont fait l'objet d'une double évaluation. 59 candidats (58 en 2013) ont été déclarés admissibles, 58 candidats se sont présentés à l'épreuve orale d'admission. Cette année, comme pour la session 2013, 15 postes étaient proposés pour le CAPES interne. Pour le CAER, 14 supports étaient à pourvoir (10 en 2013). Tous les postes proposés au CAPES et au CAER ont été pourvus, le jury ayant été globalement satisfait des barres d'admission.

Cette année, l'écart entre les barres d'admission du CAPES et du CAER est en faveur du concours de l'enseignement public : les 15 candidats admis au CAPES interne ont obtenu une moyenne de 11.80/20 à l'épreuve orale d'admission, les 14 admis au CAER une moyenne de 9.21/20. Au regard de la session 2013, le jury a jugé cette moyenne suffisante pour pourvoir tous les postes offerts au CAER.

Le jury se félicite de la relative bonne tenue de la session 2014 du concours du CAPES interne et du CAER de philosophie. Il tient à souligner le niveau honorable des candidats qu'il a admis. Ce niveau atteste la qualité de leur formation philosophique et de leur préparation. Il contribue à renforcer l'unité du corps des professeurs certifiés de philosophie.

Animé par un réel souci de tenir compte des caractéristiques d'un concours interne de recrutement d'enseignants, le jury a veillé à l'équilibre de deux exigences : la vérification des connaissances et des compétences disciplinaires sans lesquelles il est impossible de former convenablement les élèves des classes terminales aux exercices exigeants de l'examen du baccalauréat, et la reconnaissance de l'expérience d'enseignement. Tous les candidats admis ont fait la preuve d'une maîtrise suffisante des connaissances attachées à la philosophie. Ils ont témoigné d'une expérience professionnelle qui méritait d'être reconnue.

ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ

Dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle

Rapport établi par Monsieur Jean MONTENOT 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 Hélène DEVISSAGUET, Claire ETCHEGARAY, Sophie FOCH-REMUSAT, Catherine LAMARQUE, Sophie TRINQUIER, Henri COMMETTI, Alain LASALLE, Jean-Michel LESPAGE, Jean MONTENOT.

Données statistiques :

Nombre de dossiers corrigés	194
Note minimale	02
Note maximale	12
Moyenne des admissibles	12

Introduction

Depuis la session 2012, l'épreuve d'admissibilité au CAPES interne et au CAER de philosophie consiste en l'évaluation chiffrée d'un dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle (désigné par l'acronyme RAEP) adressé à la sous-direction du recrutement du ministère de l'Éducation nationale dans les délais, selon le format et les modalités fixés par l'arrêté d'ouverture du concours. Contrairement à ceux des sessions précédentes et en dépit de quelques exceptions, les candidats de la session 2014 se sont conformés au format prescrit (8 pages dactylographiées maximum).

Rappelons qu'un dossier de RAEP doit comporter deux parties distinctes :

1) D'une part, la présentation (deux pages dactylographiées maximum) d'un parcours de formation et d'un parcours professionnel dans lequel le candidat est censé faire état des responsabilités qui lui ont été confiées durant les différentes étapes de son parcours professionnel, dans le domaine de l'enseignement, que ce soit en formation initiale (collège, lycée, apprentissage) ou dans le cadre de la formation continue des adultes.

On ne saurait trop recommander aux candidats d'être sobres dans la rédaction de ces présentations dont la raison d'être est d'informer le jury. Il ne s'agit donc pas de rédiger son autoportrait, ni de faire état des raisons profondes de sa « vocation » professorale ou philosophique. Le jury attend une présentation simple, précise, concise, rédigée sous la forme d'un curriculum vitae prenant de préférence la forme d'une liste purement informative.

Le candidat doit mentionner impérativement les diplômes universitaires obtenus (Licence, Master, Doctorat), la discipline concernée, les années d'obtention, les établissements universitaires ayant délivré les diplômes, les mentions obtenues, le titre exact et vérifiable des travaux effectués (pour les Masters et les Doctorats) ; le cas échéant, le parcours suivi en classe préparatoire (avec la mention du type de classe préparatoire suivie, les années concernées, l'établissement dans lequel la scolarité a été suivie) ; le cas échéant toujours, la réussite à des concours ou des admissibilités (avec mention de la nature du concours, les années concernées, les rangs de classement) ; le cas échéant enfin, une indication brève des travaux publiés par le candidat (livres ou articles).

De même, pour ce qui est du parcours professionnel, le candidat veillera à préciser la nature des activités exercées, les années concernées, les établissements d'exercice ; pour les candidats qui assurent un enseignement de philosophie, la mention des visites de l'Inspection, avec l'indication du nom de l'inspecteur, de l'année concernée et de l'établissement d'exercice. Enfin, toutes les pièces attestant la validité des informations mentionnées par le candidat sont bienvenues en annexe de cette première partie, à

l'exception toutefois des rapports de visite d'inspecteur et des rapports d'inspection qui ne doivent pas être joints au dossier.

2) D'autre part, la présentation d'une « réalisation pédagogique » (6 pages dactylographiées maximum) où « le candidat développe plus particulièrement, à partir d'une analyse précise et parmi ses réalisations pédagogiques [en philosophie], 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. » (Descriptif des épreuves du CAPES interne et du concours d'accès à l'échelle de rémunération correspondant, section philosophie). En d'autres termes, il faut que cette présentation témoigne de ce que le candidat a intégré les exigences de l'enseignement de la philosophie en classes terminales.

Pour cette seconde partie, le jury recommande aux futurs candidats d'éviter autant que possible l'adjonction de documents annexes. La photocopie d'un volumineux dossier de textes, de copies d'élèves corrigées, de recommandations de chefs d'établissement ou d'articles publiés par les candidats ne constitue pas, le plus souvent, aux yeux des membres du jury des éléments susceptibles d'étayer leur jugement. En général, ils alourdissent inutilement le dossier.

Pour ce qui est des dossiers examinés par le jury cette session de 2014, rappelons d'abord que le fait qu'un dossier ait été jugé admissible à une session ne saurait constituer pour les candidats une garantie d'admissibilité pour la session suivante : la qualité des dossiers présentés peut en effet s'améliorer d'une année sur l'autre. Des candidats qui ont franchi tout juste la barre d'admissibilité lors d'une session antérieure peuvent se voir refuser l'admissibilité avec un dossier similaire ou identique. On ne saurait donc trop leur recommander à l'avenir de ne pas renvoyer *ne varietur* un dossier qui aurait été déclaré admissible lors d'une session précédente. De fait, il est toujours possible d'améliorer un dossier, ne serait-ce qu'en retravaillant sa rédaction et sa présentation. Il est de plus conseillé aux futurs candidats – si cela s'avère possible, autrement dit, si le candidat s'est bien trouvé en situation d'enseignement l'année même de la session – de privilégier pour la partie « présentation d'une réalisation pédagogique » le choix d'une réalisation pédagogique récente.

Le CAPES interne est un concours de recrutement qui permet à des enseignants en exercice de devenir titulaires. Enseigner la philosophie est un métier qui requiert la maîtrise de la langue française : la qualité de l'expression, la maîtrise de l'orthographe et de la syntaxe sont des impératifs auxquels le jury demeure très attentif. Cette exigence est

d'autant plus légitime que les candidats disposent de tout le temps nécessaire pour se relire et se corriger.

Ainsi, on proscriera les répétitions, les néologismes non justifiés par le propos, les pédantismes, les barbarismes, les anglicismes, les solécismes, les ruptures de construction, notamment celles qui laissent à penser que les candidats confondent le style direct et le style indirect. Rappelons que la langue française ne permet pas la mise en facteur des compléments de noms, comme on a pu le voir dans un dossier où l'on relève la tournure suivante, par ailleurs peu intelligible : « la pédagogie des fondamentaux et valeurs ». Les candidats auront aussi à cœur de vérifier attentivement l'orthographe de leur dossier. Trop souvent encore, les expressions latines techniques d'*a priori* ou d'*a posteriori* sont accentuées ou affublées fautivement d'un trait d'union, tandis que les locutions adverbiales comme « peut-être » ou « c'est-à-dire » sont, quant à elles, privées de leurs traits d'union. Le relâchement de l'orthographe affecte jusqu'à la conjugaison des verbes la plus élémentaire.

À force sans doute de s'en remettre aveuglément aux correcteurs automatiques de leurs logiciels de traitement de texte, trop de candidats ont laissé passer des erreurs grossières. En voici quelques exemples : « je travail (sic) en équipe » ; « la fin du cours précédant (sic) » ; « cela m'a conduit en 2001 a postulé (sic) au sein de l'ONG [...] » ; « les difficultés [...] qu'ont (sic) m'a signalées ». Il ne s'agit pas toujours de fautes d'inattention et lorsque de telles erreurs se répètent dans un même dossier, le jury est en droit de se demander si le candidat maîtrise suffisamment la langue française ou s'il a consacré suffisamment de temps à la rédaction et à la relecture de son dossier. Les candidats auront aussi soin de vérifier la ponctuation et, si possible, d'éviter le style télégraphique (au moins pour la présentation de leur « réalisation pédagogique ») et les formules relevant du langage parlé. Que penser d'un candidat écrivant dans son parcours de présentation : « j'ai validé mon DEUG » (sic) ? Ou d'une autre écrivant : « ce projet m'a interpellée ».

Même si cela ne concerne plus exclusivement la forme, on évitera autant que possible tout énoncé confus ou amphigourique du genre : « quoique cette assertion mérite d'y préciser une notion ». On s'abstiendra aussi d'asséner des formules sibyllines qui laissent quelque peu perplexe : « Penser est une activité [...] et une habileté perfectible » ; « Aucune parole ne fait autorité. Parce que la pensée est libre dans ce cadre, elle croît d'elle-même » ; « L'inerte c'est la pure matière » ; « l'inconscient n'est pas une annexe de la conscience, mais qu'il est un champ spécifique qui a permis le développement de la philosophie moderne ».

Enfin, la qualité de la présentation du dossier (clarté, organisation) fait aussi partie des éléments auxquels les candidats doivent être attentifs.

La présentation du parcours de formation et du parcours professionnel

N'ayant pas tenu compte des recommandations formulées dans le rapport du jury de la session précédente, certains candidats ont opté pour une présentation rédigée sur le mode du récit plus ou moins autobiographique. Ces candidats ont le plus souvent tenu à souligner l'originalité de leur parcours en ayant recours à de fâcheux effets de style. Un candidat a ainsi entamé cette partie de son exposé en écrivant : « Je vous propose, dans cette première partie, de me découvrir en naviguant le long de mon parcours universitaire et professionnel, puis en exposant l'expérience qui a enrichi mes connaissances du système éducatif, mes compétences dans le travail en équipe... ». Un autre candidat évoque son parcours comme s'il s'agissait d'une expérience initiatique ou mystique : « après avoir suivi l'alchimie (*sic*) d'un Baccalauréat A2 [...], je n'ai pu que poursuivre ma quête intellectuelle (*sic*) au sein des classes préparatoires des grandes écoles [...], pendant deux années, où j'ai choisi de me faire voyant, si je peux me permettre d'emprunter cette expression à Rimbaud, par un long, immense et raisonné parcours généraliste où la lumière philosophique a séduit mon âme au point de faire l'objet de toutes mes attentions. Dès lors, l'invisible est devenu visible, c'est dans cette continuité initiatique que s'inscrit mon ascension rude et escarpée afin d'atteindre l'éblouissement et pouvoir transmettre cet éclat de vérité aux élèves ».

Ce genre de développement où la découverte de la réflexion philosophique est assimilée à une illumination et non à la formation progressive du jugement n'a pas – on s'en doute – laissé une très bonne impression. Un autre candidat commence par évoquer des éléments autobiographiques relevant de la « mythologie familiale ». Il peut certes être touchant de rappeler la figure de son grand-père directeur d'école et d'y voir l'origine de sa vocation professorale, mais ce genre de confession, en elle-même invérifiable, n'est pas de nature à éclairer le jury sur le parcours d'étude et le parcours professionnel du candidat. Dans un autre dossier, un candidat a bien maladroitement présenté son expérience de l'enseignement comme « un moyen de financement de ses études ».

Dans cette partie du dossier, dont l'objet est essentiellement informatif, les candidats se dispenseront aussi d'énumérer les qualités qu'ils s'attribuent. Ainsi, un candidat affirme posséder de « grandes facultés d'adaptation », un autre confesse qu'il attache « une grande importance à l'accessibilité de [ses] cours... », un autre encore soutient que « [son] aisance à l'oral s'est affirmée à cette époque grâce à des interventions dans des colloques et des conférences [...] ». Un autre candidat, sans doute emporté par son propre récit, se met en scène dans son activité d'enseignement : « Aussi dois-je faire preuve de patience, de dynamisme, de créativité en utilisant tous les moyens mis à ma disposition (livres, photocopies, outils informatiques, CDI, projections de films...) pour transmettre aux élèves les notions du programme ». Le même candidat a estimé nécessaire de préciser que ses

« engagements en tant qu'enseignant se [vérifiaient] au moment de l'évaluation des élèves ». Dans un dossier de RAEP évalué par le jury, un candidat évoque son expérience de directeur d'école maternelle en la présentant d'abord comme une expérience de « ghetto », avant de déclarer y avoir vécu sa « plus grande réussite professionnelle et humaine », le tout étant assorti d'une citation approximative de Lacan : « le réel, c'est quand on se cogne ! ». Le moins que l'on puisse dire au vu de ces exemples est que ces candidats se signalent par un manque évident de distance à l'égard de leur propre expérience professionnelle.

Des candidats ont jugé utile de faire part, chemin faisant, des enseignements qu'ils ont cru pouvoir tirer de leur expérience professionnelle. C'est là une démarche assez périlleuse, surtout lorsque ces enseignements sont formulés de manière énigmatique. Un candidat déclare ainsi que « l'apprenant a un enfant en lui qu'il faut ménager », un autre présente sa tâche de professeur comme relevant de la transmission « d'un savoir être », un autre déclare « [avoir] appris l'internationalisation de l'enseignement », ajoutant aussitôt qu'il « souhaite depuis lors [le] transposer dans le cadre scolaire » et « proposer des ateliers de rédaction en français au sein de [son] futur établissement, internationaliser une classe (sic), passer des certifications complémentaires en DNL ».

Enfin, les candidats éviteront de s'attarder sur les motivations qui les ont conduits à se présenter au concours. Il n'est ainsi pas utile de préciser que, parmi celles-ci, figure la quête d'une « certaine stabilité professionnelle ». Les membres du jury n'ignorent pas les difficultés inhérentes à la précarité que connaissent les enseignants contractuels et tout le profit que peuvent tirer les candidats d'une titularisation consécutive à un succès au concours.

Les bons dossiers étaient ceux où les candidats ont pensé à être précis et synthétiques, fournissant sous une forme claire et aérée tous les éléments pertinents et vérifiables permettant l'évaluation de leur parcours de formation et l'appréciation de leur expérience professionnelle.

La présentation d'une réalisation pédagogique

Cette partie constitue le cœur du dossier, celle qui permet aux candidats de montrer au jury qu'ils ont bien conscience de la spécificité de l'enseignement de la philosophie en classes terminales et de ses exigences pédagogiques et didactiques. Rappelons d'emblée que le jury ne privilégie pas *a priori* un type de réalisation pédagogique par rapport à un autre (leçon, explication de texte, cours de méthodologie, correction de dissertation ou d'explication de texte, exercice de problématisation ou de conceptualisation...), chaque candidat étant libre de choisir le type de réalisation pédagogique qui lui paraît la plus à

même de mettre en valeur ses qualités d'enseignant et sa connaissance de la discipline philosophie. Toutefois, il est vivement recommandé de choisir avec soin un objet de réflexion suffisamment précis et de l'aborder à partir d'une question philosophique, motivée par l'analyse d'un concept, d'un couple de concepts ou bien par l'étude d'un texte. Rien n'interdit que le candidat traite par exemple une question en prenant pour fil conducteur un sujet de dissertation susceptible d'être donné au baccalauréat.

Ainsi, un dossier retenu a pris pour question directrice : « Est-il possible d'assimiler le vivant à l'inerte sans nier sa spécificité ? ». Malgré quelques défauts, son mérite tenait à ce qu'il avait su demeurer d'un bout à l'autre dans le strict cadre de la question posée au départ. Savoir délimiter un problème, et s'y tenir, est une qualité, même si dans la pratique un enseignant peut être conduit à quelques digressions. Après tout, les dialogues de Platon comportent aussi de nombreux développements qui peuvent apparaître comme autant de détours.

Un candidat qui se proposait de traiter la question du travail sous l'angle de la question « Pourquoi travaillons-nous ? » a cru utile de consacrer deux séances « préparatoires » à l'étude de l'homme comme « être de culture », se fondant sur des textes de Bataille et de Bergson censés démontrer que « l'homme humanise le monde en travaillant ». L'ensemble, déjà long, devait simplement servir « à introduire la question » elle-même développée en une série de questions subsidiaires (« Le travail n'est-il que laborieux ? » ; « Le travail n'est-il pas libérateur ? » ; « Le travail aliène-t-il l'homme ? ») dont le lien entre elles et avec la question initiale n'était pas clairement indiqué. La mobilisation de trop nombreuses références, dont certaines n'étaient pas sans originalité, tel *Oblomov* le roman d'Ivan Aleksandrovitch Gontcharov, achevait de donner l'impression qu'on avait affaire à un dossier « fourre-tout » dont le thème était certes bien le travail, mais dont le traitement, tel qu'il était rapporté dans le dossier, ne pouvait guère permettre à des élèves de classes terminales de s'y retrouver. Il aurait fallu déterminer une perspective plus précise, un angle d'attaque du sujet et s'y tenir.

Il n'est pas interdit, bien sûr, d'aborder de front une notion des programmes. Ainsi, tel dossier s'est donné pour objet de séquence la notion « autrui », tel autre pour point de départ la question « Qu'est-ce que le désir ? ». Mais il faut alors éviter de s'en tenir à des généralités démarquées d'un cours, d'une encyclopédie ou d'un chapitre de manuel. Toute la difficulté de l'exercice consiste à montrer en quelques pages comment l'objet de réflexion retenu a été analysé et problématisé en classe. Cette dimension réflexive et critique de la présentation fait partie intégrante du travail de l'enseignant de philosophie. La présentation doit procéder du mouvement de la réflexion et demeurer liée aux exigences du propos développé. Aussi évitera-t-on de donner à cette dimension réflexive et critique la forme d'un discours général extérieur aux analyses précises qui sont menées ou, pire encore, de la dissimuler sous les oripeaux d'un jargon pédagogique abstrait sans rapport avec l'objet de la

réalisation pédagogique. On évitera d'écrire qu'on a invité les élèves « à mobiliser toute une panoplie de comportements cognitifs » (sic) ou encore qu'on a « opté pour une démarche dont le principe consiste à impliquer les élèves dans leurs apprentissages dans l'esprit de la pédagogie de projet ».

On bannira aussi les remarques incidentes faisant état des difficultés d'ordre général rencontrées par l'enseignant, comme tel candidat s'interrogeant en ces termes : « comment rendre accessibles (sic) des pensées puissantes et subtiles sans les caricaturer ? ». Le jury a apprécié au contraire les dossiers dans lesquels les candidats expliquaient pourquoi ils ont fait appel à telle distinction conceptuelle dans telle partie du développement de leur cours, en quoi elle leur paraissait féconde pour la réflexion qu'ils étaient en train de développer, pourquoi ils ont jugé bon de se référer à tel ou tel texte plutôt qu'à un autre, ou encore pourquoi ils ont choisi, pour donner chair à leur propos, tel exemple plutôt qu'un autre. Ainsi, dans un dossier traitant de la notion de l'art, le jury aurait été heureux que le candidat explique pourquoi il a retenu pour le développement de ses analyses telle œuvre d'art plutôt que telle autre. Qu'il s'agisse d'analyser la question de l'imitation en art ou celle du rôle de l'image, il peut être très éclairant de se demander pourquoi on choisit tel tableau ou tel poème comme point d'appui de ses analyses, voire de se demander comment les mêmes questions auraient pu être traitées si l'on avait réfléchi à partir d'une œuvre musicale ou architecturale.

Le candidat ne doit donc pas se contenter de décrire la réalisation pédagogique : une présentation qui consisterait uniquement dans le résumé ou l'exposition d'un cours magistral ayant pour objet un point technique d'histoire de la philosophie – par exemple « le mythe de l'Atlantide » – ne permet pas au jury de se faire une idée bien précise des aptitudes du candidat à enseigner la philosophie dans les classes terminales des lycées généraux et technologiques, enseignement qui exige une aptitude à construire des problématiques à partir d'exemples concrets, à former le jugement critique et à montrer la valeur opératoire de certains concepts, l'ensemble dans les limites déterminées par les programmes en vigueur.

De même, ceux qui ont choisi de proposer la problématisation d'une dissertation comme réalisation pédagogique ne doivent pas oublier que la dissertation n'est pas « un rallye » où l'on épouse pour un temps ce qu'on suppose être la thèse d'un auteur avant de la battre en brèche au profit d'une autre thèse et d'un autre philosophe. Une dissertation, une leçon de philosophie n'est pas une revue de doctrines et l'enseignant de philosophie n'a pas vocation à se faire doxographe. On s'abstiendra donc de toute formule à l'emporte pièce. Ainsi un candidat écrit à propos de la difficile question du libre arbitre : « Spinoza renverse ici le cartésianisme ». Ce genre d'énoncé – *a fortiori* quand il n'est pas explicité – laisse perplexe.

Une réalisation pédagogique dont l'essentiel consiste en un « cours de méthodologie » de la dissertation peut être retenue, mais à condition de porter sur un sujet précis et de ne

pas consister en un catalogue où l'on multiplie les conseils généraux, comme ce fut le cas pour un dossier dont l'essentiel tenait en l'exposé d'une méthode de dissertation destinée à des classes terminales de série scientifique.

Lorsque la réalisation pédagogique consiste en l'explication d'un texte en cours, le candidat veillera à ne pas oublier qu'il s'agit d'un exercice destiné à des élèves de classes terminales et non d'une étude doctrinale. Il n'est certes pas interdit de faire appel aux ressources de l'érudition et à tout ce que les historiens de la philosophie et les diverses monographies peuvent apporter au travail de la classe, mais les remarques érudites, les exposés doctrinaux doivent toujours être mis au service de l'intelligence de la spécificité du texte étudié et non pas servir de prétexte à des développements qui, certes, peuvent instruire les élèves sur ce qu'a pensé ailleurs tel ou tel philosophe, mais ne leur apprendront pas à analyser un texte de philosophie pour en apprécier la valeur de vérité.

Rappelons ici que le troisième sujet proposé au baccalauréat des séries générales est officiellement assorti de la précision suivante : « La connaissance de la doctrine de l'auteur n'est pas requise. Il faut et il suffit que l'explication rende compte, par la compréhension précise du texte, du problème dont il est question ». Certes, le problème se pose un peu différemment lorsque l'explication de texte présentée s'inscrit dans le contexte de l'étude suivie d'une œuvre complète, étude qui, en classes terminales, fait partie intégrante du traitement du programme. Il est d'ailleurs notable que, parmi les rédacteurs ayant retenu l'exercice de l'explication de texte, on n'en trouve qu'un petit nombre qui ont choisi comme réalisation pédagogique une séquence d'explication de texte s'inscrivant dans l'étude suivie d'une œuvre. Le jury ne peut que le regretter. Quoi qu'il en soit, les exigences demeurent les mêmes : l'enseignement de la philosophie n'est pas, en France, un enseignement d'histoire des idées ou des doctrines, mais il consiste en l'apprentissage progressif de l'exercice autonome et critique du jugement.

Certains candidats ont été conduits, faute peut-être d'avoir eu l'occasion d'enseigner en classes terminales, à présenter au titre de leur réalisation pédagogique une séquence destinée à des étudiants du supérieur ou à des adultes en formation continue, voire des expériences de cours de soutien. Il leur incombait de montrer à travers cette expérience qu'ils possédaient aussi les qualités exigées pour l'enseignement de la discipline en classes terminales. D'autres candidats ont proposé des exercices plus ou moins originaux (analyse conceptuelle, débats avec les élèves sous couvert de maïeutique, ateliers d'écriture ou de rédaction...). Le jury n'est nullement opposé à l'invention et aux innovations pédagogiques, à condition, bien entendu, qu'elles soient clairement mises au service de l'enseignement de la discipline et que l'on montre en quoi elles peuvent s'inscrire dans le cadre de l'enseignement de la philosophie tel qu'il est défini par les programmes en vigueur. Il va sans dire qu'un cours d'économie, de sociologie ou d'histoire (fût-ce d'histoire des idéologies ou des

doctrines philosophiques) ne saurait tenir lieu de réalisation pédagogique *en philosophie*.

Les candidats se garderont bien de se mettre eux-mêmes en scène : un candidat dont le dossier n'a pas été retenu a ainsi proposé comme « réalisation pédagogique » le récit « dramatisé » d'une remise de copies à ses élèves. Il explique ainsi avoir provoqué par son intransigeance à l'égard de ce qu'il nomme « la triche » en classe : « pleurs, insurgence (*sic*) et mutisme ». Il va de soi qu'aucun professeur d'aucune discipline ne tolère la fraude et le fait que le candidat déclare avoir « pris différentes mesures de lutte contre le plagiat » (sans en préciser le contenu d'ailleurs) n'éclaire guère le jury sur ses qualités de pédagogue ou de philosophe. Il serait préférable, également, d'éviter de faire part de ses impressions, tel ce candidat qui juge bon de préciser : « je terminai la séquence avec l'impression de leur avoir tout dit et cette sensation nouvelle de maîtriser mon enseignement sans le moindre doute » (*sic*). Un autre candidat se croit obligé de faire état de détails absolument inutiles : « j'ouvre la porte de la classe et salue chaque élève entrant », un autre croit bon de faire savoir au jury qu'il utilise « Facebook » pour échanger avec ses élèves des « sitographies » (des bibliographies de sites internet) ou encore qu'il a « proposé plusieurs fois à [ses] élèves de rencontrer les circassiens de l'école du cirque d'Arlette Gruss ». Rappelons en outre que les candidats sont tenus d'éviter les erreurs factuelles. Ainsi, un candidat évoque le « *Stuff* » de Tübingen au lieu du *Stift* ; un autre évoque des « pulsions primitives » là où Rousseau parle de « passions primitives ».

Une seule et unique exigence anime le jury dans ses évaluations : il faut avant toute chose que le dossier permette de se faire une idée de l'aptitude du candidat à enseigner la *philosophie* en classes terminales.

ÉPREUVE D'ADMISSION

Rapport établi par Monsieur Henri COMMETTI 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), Hélène DEVISSAGUET, Claire ETCHEGARAY (Présidente de commission), Sophie FOCH-REMUSAT, Catherine LAMARQUE, Sophie TRINQUIER, Henri COMMETTI, Jean-Michel LESPAGE (président de commission), Jean MONTENOT.

Données statistiques :

Nombre de candidats présents	58
Note minimale / Note maximale	03 / 14
Moyenne à l'oral des candidats admissibles	08.00
Moyenne à l'oral des candidats admis	10.50
Moyenne générale des candidats admis	11.00

Introduction

Rappelons tout d'abord les modalités de cette épreuve professionnelle sur dossier. Le dossier proposé aux candidats présente toujours, outre les textes réglementaires qui règlent l'enseignement de la philosophie dans les classes terminales (les programmes et notamment les définitions des épreuves du baccalauréat), deux sujets au choix : un sujet formulé à partir des matrices 1, 2 ou 3, ou une explication de texte formulée à partir de la matrice 4. Les sujets proposés au choix portaient sur des notions différentes figurant au programme officiel de l'épreuve orale d'admission. Le programme retenu pour la session 2014 comprenait les notions suivantes : L'expérience, Le langage, La conscience, L'art, La raison et le réel (nouvelles notions, remplacent « La morale »), Le bonheur (nouvelle notion, remplace « La technique »).

Nous ne saurions commencer ce compte rendu sans revenir sur ce qui, depuis la mise en place de cette nouvelle formule du CAPES interne et du CAER de philosophie, guide l'ensemble du jury dans l'appréciation des exposés prononcés par les candidats et des entretiens qui les suivent. Les sujets proposés, formulés à partir de quatre matrices – une question, une notion, un couple de notions et un texte – réfèrent l'épreuve au « cadre d'une leçon de philosophie en classe de terminale ». Une telle référence indique clairement l'attente du jury : il s'agit que l'exposé, aussi bien dans sa forme rhétorique que dans son contenu et dans ses enjeux philosophiques, soit construit en relation avec les exigences formulées dans les programmes de l'enseignement de la philosophie en classes terminales et qu'il atteste le souci de réflexion, d'analyse, de définition, de construction qui anime le travail philosophique du professeur.

Lors de cette épreuve, il ne s'agit en aucun cas, nous y insistons, de prendre une leçon éventuelle pour objet et de l'analyser, de l'extérieur, dans ses intentions pédagogiques et ses justifications didactiques. Il ne s'agit pas de commenter la leçon qu'on ferait, mais bien de la faire, c'est-à-dire de la produire et de la développer dans le temps des trente minutes imparties. La durée réglementaire de l'exposé peut paraître insuffisante pour réaliser l'équivalent d'un cours. Mais précisément, une leçon ne recoupe pas ce qu'on nomme communément un cours : elle porte sur une question déterminée, elle se déploie à partir de la position d'un problème précis, elle développe une réflexion argumentée et construite dont le but est d'envisager les aspects les plus saillants du problème posé. Parce qu'il espère entendre une leçon, le jury n'attend pas l'exposé d'ensemble d'un savoir doxographique relatif à un thème. Il n'attend pas davantage des résumés de doctrines ou des « topos » scolaires à la fois fastidieux et sans intérêt philosophique. Il invite plutôt les candidats à se concentrer sur les points les plus difficiles, mais toujours simples et essentiels relativement à

la problématique choisie. Le simple n'est jamais donné d'avance, c'est une conquête de la pensée qui analyse, le résultat d'une démarche réflexive. Ce qui vient tout de suite à l'esprit est toujours prolifique et, en réalité, plus complexe qu'il n'y paraît. Densifier le propos, ce n'est pas le surcharger à la périphérie, c'est aller au cœur des questions. Autant de qualités qui caractérisent une véritable réflexion et que nous n'observons que bien rarement.

Nous rappelons donc ce que mentionnait déjà le rapport de l'année précédente et dont certains n'ont pas tenu compte : « sous ces formes différentes, l'exercice reste foncièrement le même : il s'agit de développer une pensée philosophique qui fasse apparaître la dimension problématique d'un sujet. » Une telle attente peut paraître assez élémentaire. Elle n'est pourtant pas toujours satisfaite, loin s'en faut, ce qui explique les notes particulièrement faibles obtenues par quelques candidats.

Cette recommandation, parfaitement claire, implique un certain nombre d'exigences qu'il s'agit de satisfaire :

1) Une question, une notion, un couple de notions, un texte ne suffisent pas en tant que tels à fixer l'objet d'une interrogation. Ce ne sont pas des modes d'indexation d'une connaissance philosophique canonique répertoriée et instituée que le candidat serait supposé posséder et qu'il n'aurait plus qu'à exposer comme autant de choses bien connues de la part de ceux qui l'écoutent. Ces notions, ces textes doivent être articulés à une interrogation en prise avec le monde, la culture et l'expérience. C'est cela qu'il convient en premier lieu de prendre en compte en retrouvant l'interrogation initiale qui leur a donné lieu dans le langage comme « notion » ou en les fixant dans des énoncés textuels. Il s'agit donc toujours pour le candidat de s'interroger pour conduire le jury (et ses élèves plus tard) à s'interroger à nouveau avec lui.

Malheureusement, beaucoup de leçons se réduisent aux *ready-made* philosophiques fournis clefs en main par une vulgate doxographique qui leur sert de viatique intellectuel. Evidemment, les questions ne s'imposent pas d'elles-mêmes. Le but d'une introduction est précisément d'explicitier les analyses qui les motivent et y conduisent. À cela, un catalogue de définitions juxtaposées des différents termes du sujet, outre son caractère mécanique et artificiel, n'y suffit pas.

C'est sur ce point notamment qu'il est particulièrement attendu du candidat qu'il n'omette pas l'identité de l'auditoire auquel il réfère son discours, en prenant en compte le monde familier (ce qui ne se réduit pas à l'anecdote), ce que savent (c'est-à-dire des connaissances relatives aux contenus académiques des autres enseignement disciplinaires) et ce que peuvent penser (non pas des opinions animant le bavardage social, mais ce qui relève à proprement parler d'un sens commun historiquement et culturellement informé) des élèves de terminale.

2) Bien entendu, les sujets proposés ne viennent pas de nulle part et peuvent s'inscrire pour certains d'entre eux (par exemple *La méthode*, *le Souverain Bien*, *Une vie heureuse est-elle une vie de plaisir ?*, etc.) dans une tradition philosophique aisément identifiable. Ce savoir ne fait pas l'objet de la leçon, bien que celle-ci puisse très certainement le mettre en œuvre. Il ne va pas de soi. Il ne vaut pas pour lui-même. Il n'a de vie que par l'interrogation qui l'anime – au risque de rester lettre morte pour un élève qui n'y verra qu'un musée des pensées passées éventuellement utiles pour les épreuves de baccalauréat (ce qui reviendrait, par ailleurs, à le tromper sur les attentes de celui-ci !).

Beaucoup trop de leçons, ne sont que l'occasion pour les candidats d'organiser l'exposé de références textuelles dont l'autorité prend le pas sur toute problématisation du sujet retenu et le développement d'un chemin de pensée qui aurait une valeur exemplaire pour les élèves qui sont, eux-mêmes, conduits à s'interroger et à se l'approprier pour parvenir à la suivre.

Concernant les références, nous devons également préciser aux candidats que, s'il s'agit de proposer un cours accessible à des élèves de terminale, leur culture philosophique personnelle ne saurait se réduire aux extraits de textes figurant dans les différents recueils publiés et destinés à un usage scolaire. S'agissant d'un concours interne, nous comprenons bien qu'un certain nombre de références leur soient familières en raison de l'usage fréquent qu'ils en font, mais la lecture directe et la connaissance intériorisée des œuvres elles-mêmes sont exigées. Trop souvent, les membres du jury qui ont eux-mêmes une pratique, ou le souvenir encore vif, d'un tel enseignement de terminale, s'inquiètent de ne reconnaître et de ne voir citer des œuvres convoquées que les extraits figurant le plus fréquemment dans de tels ouvrages. Nous demandons aux candidats de revenir aux œuvres elles-mêmes et de nourrir leur activité professorale de la lecture de ces œuvres. Une connaissance de seconde main ne permet pas d'interroger philosophiquement des textes, mais seulement d'en résumer vaguement ce qui serait supposé en constituer les « thèses ». Il s'agit d'avoir une connaissance réelle et précise de ces œuvres, non pas un vague souvenir tenant lieu de sauve-qui-peut doxographique.

3) On rappellera, enfin, pour terminer ces considérations générales, qu'un professeur de philosophie ne saurait ignorer les autres domaines de connaissances et négliger ce que l'histoire des sciences, des arts et des techniques, comme l'histoire politique, juridique, sociale et économique des sociétés nous apprennent. Une réflexion sur l'art ne saurait faire abstraction de l'histoire de l'art (abusivement réduit la plupart du temps à la peinture) et donc de l'expérience que les élèves en ont. Une réflexion sur la méthode ne saurait faire l'impasse sur l'histoire des sciences (celles-ci ne se réduisent pas à la physique), sur des

connaissances élémentaires de logique (on ne saurait la réduire à la théorie du syllogisme). Une réflexion sur la religion ne saurait se réduire à une connaissance vague des religions historiques monothéistes et faire l'impasse sur ce que l'anthropologie nous apprend du sacré et du religieux dans des cultures où le religieux n'est pas fondé sur le prophétisme. Une réflexion sur la technique ne saurait se réduire à convoquer les artisanats, à penser la machine sous le seul paradigme du système mécanique, tout en omettant la diversité des activités humaines à laquelle ce terme peut éventuellement référer (technique du discours, du corps, des conduites, etc.).

Nous venons de l'affirmer, une leçon n'est pas un exposé doxographique. Les sujets doivent être interrogés à travers l'exercice autonome de la pensée, celle-ci entrant en dialogue avec ce que d'autres ont pensé et renvoyant à cela même qui suscite l'interrogation. La philosophie ne se réduit pas à un ensemble de textes formant système qui se commentent mutuellement dans une intertextualité close sur elle-même. Le cours de philosophie ne se réduit pas à exposer ce que d'autres ont pensé, sur un thème donné, thème n'existant comme tel que dans l'histoire des textes philosophiques.

Pour exemple, un sujet tel que « Faut-il accorder de l'importance aux mots ? » a été traité en trente minutes en convoquant Aristote, Bergson, Nietzsche, Platon, Hegel, Freud (nous mentionnons ces philosophes dans l'ordre dans lequel ils sont apparus dans la leçon). Non que ces références n'aient aucune pertinence pour le sujet, mais leur accumulation ne pouvait laisser ouvert un espace dans lequel le rapport au langage qui est celui de tout sujet parlant pouvait être sollicité et servir de point de départ au développement de la leçon. Justifier la pertinence de la question par le fait que « toute pensée se pense dans le langage et donc doit se rendre attentive à ce qui se pense dans le langage » ne peut, à aucun égard, suffire pour amorcer la réflexion devant des élèves de classe terminale. Dans le cadre d'une leçon, ce serait plutôt l'objet d'une conclusion. En revanche, rien n'est dit de la prudence que manifestent les actes d'énonciation, des erreurs que suscite un usage abusif des mots, des activités langagières qui exigent une telle attention : l'écriture, la traduction, etc. Bref, on part d'une thèse philosophique pour exposer des thèses philosophiques référables à des auteurs. Les élèves n'en retiennent, dans ce cas, qu'une seule chose : il s'agit pour eux de retenir ce que des auteurs qualifiés de « philosophes » ont pu dire à propos du rapport du langage à la pensée, soit pour la leçon évoquée, quelques formules peu intelligibles : « langage et pensée spatialisante », « le concept comme métaphore », « l'essentialisme ontologique contre la sophistique », « langage et concept », « l'inconscient de la parole ».

Le rapport du jury de la session 2013 le disait clairement dans son second point relatif aux sujets des matrices 1, 2 et 3 : « A vouloir tout dire [...] la leçon finit par ne plus rien vouloir dire. Surtout, elle expose inévitablement le candidat à de grandes et de graves approximations. »

Les sujets de la matrice 1

Ils sont énoncés sous la forme de questions avec l'indication suivante : « Comment traiteriez-vous ce sujet dans le cadre d'une leçon de philosophie en classe terminale ? ».

On pourrait penser que tout va pour le mieux avec les sujets de la matrice 1, le candidat retrouvant ce qui fait le pain ordinaire du professeur de philosophie en classe terminale, le sujet de dissertation. Une question est explicitement posée et il est demandé au candidat de présenter la manière dont il la traiterait dans le cadre d'une leçon en classe terminale. Force est de constater que sur des questions apparemment « classiques » de nombreux candidats éprouvent des difficultés et tombent dans un certain nombre de travers qu'il s'agirait d'éviter – et que les élèves, novices en la matière, n'évitent pas. Que l'élève, sur ce point, n'enseigne pas le maître !

Quels sont les écueils principaux ? Tous peuvent être résumés en comprenant ce qui distingue une « interrogation » d'une simple « exposition ». Croire que les questions s'imposent d'elles-mêmes sans s'interroger sur ce qui est interrogé dans la question et proposer, en conséquence, un exposé de connaissances, c'est considérer qu'il suffit de proposer aux élèves des questions parce qu'elles seraient celles de la philosophie, et de leur enseigner ce qu'en disent les philosophes, puisqu'ils sont dans un cours de philosophie et non ailleurs. À ce compte, en français, on donnerait des réponses littéraires, en histoire des réponses historiques, en sociologie des réponses culturalistes..., chacun prêchant pour sa chapelle. Il faut maintenir la question tout au long de la leçon. Répétons-le, même si ceci peut paraître aller de soi : traiter une question, c'est d'abord se la poser réellement, c'est interroger réellement ce qu'elle propose d'interroger.

Les questions posées ne sont pas factuelles, antithétiques ou des occasions d'exposer les réponses que les « doctrines » de différents philosophes auraient proposées. Les questions réfèrent à un concept ou à une notion qu'elles se proposent d'explorer. Un sujet tel que « *Suis-je ce que je fais ?* » ne peut être d'emblée identifié à la question de la responsabilité au sens où « faire quelque chose de mal serait être méchant » pour ensuite s'efforcer de montrer que la responsabilité n'est pas de la catégorie de l'être, mais du rapport de la conscience au devoir. C'est une manière de remplacer un sujet référant initialement à la question « Que suis-je ? » ou « Qui suis-je ? » par un autre : « Suis-je responsable de mes actions ? ».

La présence, dans la formulation d'un sujet, de termes de modalité (« peut-on », « est-il possible », « toujours », « n'est-il que » ou « n'est-elle que ») ne doit pas inciter le candidat à des distinctions préformées, rigides et mécaniques qui deviennent inévitablement chez les

élèves caricaturales : en fait / en droit ; possibilité théorique / possibilité pratique ; parfois / jamais ; pas seulement / mais encore, etc. Ce genre de fausse rigueur est ce qui peut empêcher une leçon qui, en elle-même touchait à des questions intéressantes si elle leur avait donné libre cours, d'être autre chose qu'une leçon ordinaire. Ainsi d'une leçon dont le sujet était « *Peut-on douter de tout ?* ». L'introduction se demandait si le « tout » du monde pouvait être pensé et interrogé comme « tout » ou si la pensée s'ancrait nécessairement dans une intra-mondanéité du sujet. Elle aurait sans doute permis d'ébaucher une interrogation critique originale sur une perspective de type cartésien. Mais les scrupules, les détours sinueux et les sophistications inutiles ont fait retomber le candidat dans une interrogation au fil directeur désespérant de banalité : possibilité factuelle du doute universel, possibilité *de jure* du doute universel, et puisqu'il faut une dernière partie, possibilité logique et pratique du doute universel. Le jury se demande comment ce qui serait logiquement ou pratiquement impossible pourrait être possible en fait. Qu'appelle-t-on « de fait » dans ce cas ? Le candidat y répond dans sa première partie : il y a des connaissances douteuses, la connaissance est faillible. Mais est-ce là s'interroger sur la « possibilité de fait » de quelque chose ? Ne nous y arrêtons pas trop : tout cela n'a d'autre but que de dire qu'une démarche schématique n'est pas une authentique réflexion.

Une autre leçon examinait la question « *Faut-il accorder de l'importance aux mots ?* ». Là aussi, des distinctions forcées conduisent à une organisation du propos dont les articulations n'ont d'autre motif que celui de mettre en place une partition composée de thèmes bien connus du professeur de philosophie. Une fois distingués dans « accorder », les sens d'« attribuer » et de « reconnaître » et après avoir, de manière un peu forcée, renvoyé « attribuer » à l'idée d'une reconnaissance extérieure d'une utilité et « reconnaître » à l'idée d'une valeur intrinsèque des mots, la leçon se structure selon un plan dont l'unité d'intention paraît bien légère : 1) de la valeur d'usage des mots à la conception du langage outil, 2) sens et rapport interne du vrai au langage, la langue comme information de la pensée, 3) Comment la vérité du sujet se dit dans l'inconscient du discours ? Chacune de ces parties ne se révèle rapidement qu'un prétexte pour organiser une multitude de références hétérogènes (dans la même première partie, la spatialité du langage chez Bergson et la réfutation d'une conception essentialiste du langage autour de la réflexion nietzschéenne sur l'identité et la métaphore) dont les thèses sont parfois l'occasion d'amalgames ou d'imprécisions (la question de la justesse des mots dans le *Cratyle* de Platon, l'idée que l'essence du vrai se situe dans le langage attribuée à Hegel) et où presque tout d'un cours sur le langage est abordé (langage et concept, intuition et discursivité de la pensée, essence et concept linguistique, rhétorique et logique, l'universel et le particulier, sens manifeste et sens latent, dire et se dire, etc.).

Les questions ne sont pas de simples *topoi* rhétoriques. Les pensées vivent de même que la *res cogitans* est vie. Un cours est une parole habitée par quelqu'un et non une récitation de connaissances. Un discours est assumé à la première personne, et cette parole qui est aussi une adresse, est située. Sans quoi, il n'y a ni écoute, ni rien à entendre. Et sans voix, le cours se perd. Bien entendu, il y a l'autre voie, celle de l'injonction ; mais réduire l'élève au silence n'est pas produire les conditions de l'écoute. Les murs n'ont pas d'oreille. Le cours doit parler à ceux qui en sont les destinataires et, pour cela, il convient parfois qu'il les saisisse.

C'est d'autant plus important quand le sujet traite de cela même qu'est le saisissement et son autre forme, la violence. Aussi ne pouvons-nous pas résister à donner l'exemple d'une leçon qui, certes, a pu pécher sous plusieurs aspects qui ne sont pas étrangers à ce qui faisait, par ailleurs, littéralement sa force (le candidat a commencé *ex abrupto* par dire un poème en langue étrangère, créant ainsi les conditions de pertinence d'un propos qui se proposait d'analyser ce qu'il venait de produire) tant la question était animée de la vivacité et même de la vie du candidat.

Il ne s'agit absolument pas, et nous insistons sur ce point, d'ériger le cas de cette leçon comme un exemple à suivre. Une présentation orale devant un jury de CAPES n'est pas à théâtraliser ; mais il s'agit simplement, par contraste, d'inciter les candidats à s'appropriier plus intensément les questions qu'ils posent et dont ils veulent convaincre de l'importance et de la portée philosophique. Le candidat aspire à devenir un professeur, il ne doit pas se mettre en position d'élève.

La leçon répondait à la question « *Recourir au langage est-ce renoncer à la violence ?* ». Sa valeur résidait en cela même qu'elle s'affranchissait, dès l'introduction, d'une compréhension trop attendue du sujet, en le justifiant brièvement, mais efficacement – on rappelle que l'entretien fait partie de l'épreuve et qu'on peut alors toujours revenir sur un point qu'on doit alors anticiper. Au lieu de faire du langage, suivant en cela l'héritage aristotélicien, le fondement de possibilité d'une sociabilité et d'une discussion sur le juste, le candidat prend le parti des sophistes pour qui le langage est constitutif de l'espace agonistique de la cité. De même que la « barbarie » condamne le langage de l'autre, de même le langage est, nous dit le candidat, habité par la violence. Il s'agit de montrer que la violence, entendue comme hétéronomie et force extérieure aliénante, est annulation symbolique du tiers, bien plus que ne l'est la contrainte physique. Le candidat se propose alors de répondre à la question de savoir à quelle condition il serait possible de se libérer de la violence du langage, et si l'espace de l'écriture et, plus particulièrement, du poétique n'en est pas une des voies, peut-être la seule possible. Une première partie réinterprète l'espace politique du langage à partir d'une conception rhétorique du discours ; la seconde, en introduisant le concept de violence symbolique, montre comment une politique de la langue

engage toujours une langue du politique, l'exercice de la domination. Une interrogation sur la question de la traduction, comme exemple de relation à l'autre, permet d'examiner comment l'altérité de la langue de l'autre est mise à l'épreuve, voire refusée, par la langue cible. Enfin une dernière partie s'efforce de dégager une éthique du langage en se demandant comment dans la langue et par la langue se libérer de la violence du langage et comment dans la langue accueillir l'autre. Suivent de belles considérations, totalement personnelles, sur la douceur, la vertu du dialogue et l'accueil poétique du monde.

En résumant cette leçon, nous avons pris le parti de passer sur ce qui nous avait, par ailleurs, paru insuffisant – philosophiquement, du point de vue des références et dans la détermination des concepts. Si nous l'avons retenue, c'est qu'elle présentait cette qualité très rare, mais si précieuse, d'une véritable autonomie de pensée ; d'éviter le pensum d'une vulgate philosophique superficiellement maîtrisée ; de mettre à contribution toute une culture philosophique et non philosophique ; d'enrichir au cours de son développement notre compréhension de ce qui est en jeu dans le langage et la parole (au lieu de se perdre dans des considérations générales sur l'échange et le dialogue) ; et *the last, but not the least*, d'avoir suscité l'attention de ceux qui l'écoutaient en aiguisant leur intérêt pour un sujet qui, au départ, leur faisait craindre le plus grand ennui. Intéresser ses destinataires, c'est là, sans aucun doute, une qualité essentielle !

Les sujets de la matrice 2

Une notion, rapportée au programme officiel de l'épreuve orale d'admission, est proposée précédée de la recommandation suivante : « Posez et développez le problème que vous jugez essentiel pour étudier cette notion dans le cadre d'une leçon de philosophie en classe terminale ».

Que faire quand on se retrouve face à un mot ? Le lexicographe en décrira les usages, le philologue en reconstruira l'histoire, le poète en fera éclore les résonances et les harmoniques, mais le philosophe ? Les candidats leur en empruntent trop souvent les habits dans la recherche introductive désespérée de ce problème supposé provoquer l'étonnement philosophique – combien d'introductions commencent par un dictionnaire de la langue française, étymologique, des synonymes, de la langue, etc. Trop de candidats font état de paradoxes, de contradictions, de dépassements nécessaires de la doxa, comme s'il s'agissait de passages obligés pour l'exercice de toute pensée, la réduisant ainsi aux stéréotypes qui servent le plus souvent de pis-aller aux dissertations d'élèves en panne d'inspiration.

La matrice 2 propose en réalité au candidat non pas un mot ou une expression, mais une notion. Le professeur de philosophie, en regard de cette notion, dispose d'un programme de six notions, d'une culture fondée sur la lecture des œuvres des divers philosophes, notamment ceux qui figurent dans la liste des auteurs des programmes des classes terminales. Ses maîtres n'ont donc pas pour noms Emile Littré, Larousse, Robert, Albert Rey et les autres. A moins de supposer que ces grands noms de la lexicographie française, n'ont étudié, pour analyser la langue et en décrire les usages, que les textes de la littérature philosophique. Les références immodérées aux lexicographes sont bien souvent un symptôme : on croit se guérir de la philosophie dès lors qu'elle ne repose que sur une vaine querelle de mots. A appeler un chat, un chat, Rollin, pour paraphraser Boileau, devient bien vite un fripon.

Définir fait partie de l'exercice philosophique, mais l'explicitation du sens ne saurait être dissociée de l'acte philosophique lui-même et de son développement au cours de la réflexion. Poser la signification comme une entité liminaire, comme s'il y avait un « essentialisme du sens », est en soi philosophiquement problématique. Cela risque surtout de compromettre le libre déploiement de la leçon, laquelle s'enrichit de l'obscurcissement progressif de ce qui était présenté comme un donné clair de lui-même. Le jury a pu constater les limites de la démarche à l'occasion de deux leçons portant sur deux sujets relatifs au champ éthique : *Le Souverain Bien* dans un premier cas, *La conscience morale* dans le second.

Le premier candidat, après l'exercice usuel d'un jeu de synonymies relatives à chacun des termes de l'expression (souverain : « monarque qui règne », « le supérieur », « le premier », etc. ; bien : « bien agir », « bonne disposition à l'action », « chose utile à posséder », etc.), en déduit qu'il s'agit de s'interroger sur « cette fin suprême à laquelle toutes les autres fins sont subordonnées ». Jusque-là tout va à l'ordinaire. Mais tout se gâte sitôt que cette fin est identifiée, sans aucune autre forme de procès, au bonheur, puisque telle est bien cette fin commune de tous les hommes. Le sujet est dès lors « le Souverain Bien auquel tous aspirent, c'est-à-dire le Bonheur, est-il possible ? » ; « Existe-t-il des règles du bonheur ? » ; « Si le bonheur ne peut être le principe sur lequel fonder une règle, ne doit-on pas se contenter de se mettre dans la disposition à mériter le bonheur en ayant le devoir pour règle ? ». Rien de faux, certes, mais rien de pertinent. La charrue est mise avant les bœufs : que le bonheur soit le Bien souverain ne saurait être le point de départ. La notion naît précisément d'un écart réflexif au désir humain pour justifier la nécessité d'une discipline éthique. Les eudémonismes ne suivent pas le sens commun. Quant à la suggestion de la troisième partie, éventuellement juste, qui fait de la bonne volonté, au sens kantien, le seul Bien souverain, elle intervient comme ce *deus ex machina* qui vient tout sauver quand, au cœur de la comédie, tout semble perdu. Comme nous le dit le candidat lui-même : « On peut

se demander s'il n'aurait pas été plus judicieux de placer le devoir au-dessus du bonheur ». Kant suit alors Epicure. *Exit* l'interrogation éthique, l'impératif est catégorique.

Le second candidat affronte directement une interrogation morale qui en référerait l'injonction aux évidences de la conscience. Le propos introductif n'est jamais descriptif, il est d'emblée problématique. Il met en évidence des thèses, leurs présupposés. Il développe une initiative intellectuelle claire au principe du projet d'une leçon qui se refuse à voir dans la conscience naturelle le principe de la moralité du sujet. Ce sont les difficultés inhérentes à toute conception doxique de la conscience comme faculté immédiate de jugement qui sont interrogées, la notion d'évidence quand elle dépasse l'ordre de la simple sensibilité, les ressorts de la sympathie pour valoir comme l'équivalent d'une réflexivité de la règle par la distanciation à soi et l'identification à l'autre. Le candidat se demande alors s'il peut y avoir une autre forme d'intersubjectivité que celle informée par la culture à travers le sens commun du louable et du blâmable ou que celle d'une disposition fondée sur la sympathie, mais bien celle d'un rapport à autrui médiatisé par la représentation d'une règle qui, à l'encontre de la première perspective, garantirait l'autonomie morale et, mieux que la seconde, s'articulerait à une pratique du jugement. Les références ne différaient guère de l'autre leçon – Kant y tenait une place centrale (il y a de quoi être toutefois interloqué : Kant serait-il le seul philosophe qui se soit penché sur la question morale ? Toute philosophie morale est-elle kantienne ou grecque ?) – mais leur usage en était tout autre : non plus un exposé du bien connu, mais une réflexion critique pour reformuler la position kantienne relativement à ce qu'elle pouvait suggérer d'une interrogation sur le sujet proposé.

Les sujets de la matrice 3

Deux notions sont proposées, précédées de la recommandation suivante : « 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 ».

Ici, avec deux notions proposées, la situation s'aggrave. Les réflexes lexicaux se déchaînent ; l'introduction devient profuse ; le propos balaie un répertoire thématique indéfini ; la forêt n'est plus cachée par l'arbre, mais devient un bois obscur et labyrinthique où s'égare l'esprit. Le retour au calme, après l'explosion lexicale, recourt alors aux techniques les plus éculées de l'apparence de maîtrise : « Étudier la relation entre les deux termes. L'un peut-il se réduire à l'autre ? L'autre à l'un ? Néanmoins les deux ne nous disent-ils pas quelque chose d'un tiers ? »

Par exemple, pour un sujet tel que *Voir et savoir*. Cela a pu donner ceci : le voir est-il un savoir ou nous condamne-t-il à l'apparence ? Le savoir suppose-t-il l'expérience ou

dépasse-t-il toujours ce que cette dernière à elle seule nous apprendrait ? Que nous disent de la vérité le rapport entre connaissance et perception ? Chacune de ces questions a un sens, mais comment voir dans un tel plan autre chose qu'une manière de lier artificiellement des références philosophiques qu'on se propose d'exposer en les résumant à leurs thèses principales. Un cours ne se réduit pas à mettre thématiquement bout à bout des extraits de textes ; une leçon doit, tout autant, éviter de le faire. Il s'agit de conduire des élèves à s'interroger, à comprendre pourquoi les questions que l'on pose se posent, et non à ingérer une série de positions des différents philosophes sur différents thèmes. *Voir et savoir*, comme acte d'énonciation (et non comme énoncé logique abstrait), ce n'est pas la même chose que *Savoir et voir* ; l'interrogation n'interroge pas la même chose : dans un cas le « voir », dans le second le « savoir ». C'est là le point initial de toute initiative. L'indifférence au sujet a, alors, pour conséquence une leçon qui, ne polarisant jamais son analyse sur l'ordre du visible et l'acte de voir, mais plutôt sur ce que c'est que savoir, ne convoque à aucun moment les concepts où le savoir tient explicitement au voir, comme ceux d'« intuition », d'« évidence », de « clarté », etc. voire même de *theoria*.

Un autre sujet proposait à l'examen *Bonheur et société*. Le candidat parvient rapidement et clairement à proposer une problématisation pertinente, rigoureuse et vigoureuse du sujet. Il ne se perd pas dans les questions éthiques relatives à l'eudémonisme, ni sur les modes de socialisation de l'homme et les différents biens qu'ils y viseraient ; il ne part pas d'une opposition, suggérée par les termes, qu'il s'agirait de maintenir ou de résoudre entre le « bonheur » comme ordre subjectif et privé de l'existence et la « société » comme sphère commune de coopération et d'interaction visant ou non la réalisation d'un « bonheur collectif ». Après avoir fait remarquer et justifié que l'ordre des finalités humaines ne pouvait s'analyser en dehors de la sphère pratique de la sociabilité, il pose une question et une seule : « Peut-on penser la question du bonheur indépendamment d'une réflexion politique ? ». L'ensemble du propos est concentré sur cette question : une première partie réfute les éthiques eudémonistes et l'idéal du sage pour réaffirmer la politicalité essentielle de l'homme à travers une analyse des passions comme passions sociales (nature mimétique du désir, insociable sociabilité, etc.) ; une seconde partie, montre comment le bonheur comme état de la conscience de soi médiatisé par le rapport à l'autre est au cœur du problème de la réconciliation entre conditions intersubjectives de l'estime de soi et rapports entre les hommes fondés sur les formes historiques de production de la reproduction sociale (la propriété, notamment dans ses implications relatives à la question du juste) ; enfin, une dernière partie, après avoir vu une issue dans les mécanismes du contrat, s'interroge sur l'État libéral et les théories minimalistes de l'État dans leur critique de l'État paternaliste : « L'État peut-il se donner pour fin le bonheur des citoyens ? ». Tout n'est pas parfait dans les enchaînements ; la dernière partie aurait pu en particulier donner lieu à

une tentative de redéfinition de la notion de bonheur, sitôt que sa dimension intersubjective était affirmée : en effet, il ne peut plus, dès lors, être rapporté à un état de satisfaction du désir, ou à une compréhension éthique subjective de la « vie bonne », ni simplement à une satisfaction de soi, mais doit l'être à une théorie de l'émancipation où le concept de liberté jouerait un rôle central. L'interrogation strictement politique n'était évidemment pas hors-sujet, mais elle le décentrait sur le pôle des fonctions et des limites de l'État. Or l'État, n'est pas la société ! Et le sujet n'était pas *Bonheur et État* ou *Bonheur et politique*, mais bien *Bonheur et société* ...

Les sujets de la matrice 4

Le texte proposé est précédé de la recommandation suivante ; « Expliquez ce texte en montrant l'usage que vous en feriez dans une leçon de philosophie en classe terminale ». Il est nécessairement emprunté à l'œuvre d'un philosophe qui figure dans la liste officielle des auteurs du programme de philosophie des classes terminales.

Nous en venons aux sujets qui se rapportent au plus près à cela même que l'enseignant fait dans sa salle de classe. Il s'agit de proposer une explication de texte comme on le ferait si on était dans une séance de cours.

Si l'an dernier, peu de candidats lavaient choisi cet exercice (rappelons que chaque enveloppe tirée au hasard par un candidat propose à choisir entre un sujet issu des matrices 1,2 ou 3 et un sujet de la matrice 4), cette année un équilibre semble avoir été trouvé. Doit-on l'attribuer à l'effet bénéfique de la lecture du rapport du jury de l'an dernier qui les aurait rassurés sur les attentes associées à cette matrice ? Doit-on l'imputer à la difficulté des autres sujets ? À l'effet rassurant de textes choisis par le jury en ayant pour règle qu'ils doivent être suffisamment accessibles et importants dans leurs enjeux pour être traités en classe terminale ? Toujours est-il que ces textes sont tels qu'un enseignant de philosophie en classe terminale doit être capable de les expliquer avec précision : ils sont extraits d'œuvres qu'un tel enseignant est supposé connaître, sans nécessairement faire preuve d'érudition ; ils sont tels qu'un cours de terminale puisse y référer sans confronter les élèves à des difficultés de lecture qui en rendraient vain tout espoir d'en faire comprendre le sens. Il va de soi que, s'agissant des œuvres dont on retrouve des extraits dans la plupart des manuels scolaires, leur connaissance juste et approfondie est d'autant plus attendue. La réduction de la culture philosophique à la seule lecture d'extraits figurant dans un manuel scolaire est justement ce dont le constat trop fréquent nous fait souvent désespérer.

Avant d'examiner quelques cas précis, une question doit être réglée : qu'est-il attendu exactement des candidats ? L'intitulé de la matrice le dit explicitement : « Expliquez ce texte

en montrant l'usage que vous en feriez dans une leçon de philosophie en classe terminale. » Les choses sont claires, le rapport de l'an dernier le disait déjà, et il convient de le prendre au pied de la lettre : « l'explication de texte est d'abord et avant tout une confrontation avec un texte précis portant sur un objet déterminé et soutenant à son propos une position singulière. »

Le jury attend très clairement une explication de texte. Il convient donc de rentrer dans le texte, d'être attentif à son mouvement (s'il prend parti pour ou contre une thèse, s'il se livre ou non à un travail de redéfinition, comment évolue la prise de position de l'auteur, etc.) ; à ses énoncés (thèse, définition, antiphrase, analogie, métaphore, etc.) ; à leur agencement argumentatif et analytique (argument en faveur de quoi, objection contre quoi, explication de quoi, déplacement conceptuel, lequel, etc.) ; et aux concepts qu'il mobilise (s'agissant de concepts proprement philosophiques, il convient de les expliquer en fonction de la tradition à laquelle ils appartiennent ou de l'œuvre même de l'auteur). On ne saurait faire l'impasse sur les passages du texte qui seraient à expliquer pour en permettre l'intelligence à des élèves. Le sens ne doit pas en être tenu pour acquis à la seule lecture. Bien évidemment, un tel exercice aura toujours ceci d'artificiel que l'on s'adresse à des enseignants avertis, mais comme ce n'est pas le sens linguistique qu'il s'agit de paraphraser ou d'éclairer, le sens philosophique est toujours à mettre en évidence jusque, parfois, dans ses aspérités. Le candidat doit faire preuve de précision et d'acuité dans la lecture. Rien ne doit être considéré comme trop connu. On ne peut se contenter de la lecture formelle de son plan en distinguant thématiquement des parties ; mais, on ne peut pas, non plus, tirer prétexte de quelques concepts ou énoncés d'un texte pour en faire le support de l'exposé d'une doctrine d'auteur, oubliant ainsi l'objet propre et la singularité même du texte à lire. Rentrer dans un texte, c'est aussi donner la mesure de toutes ses difficultés, donc les affronter et non les éviter en les réduisant grâce à la référence à ce qui est bien connu d'un auteur.

Des contresens majeurs sur des auteurs aussi classiques que ceux choisis pour cette épreuve ne sont pas admissibles. Les candidats ne les évitent pourtant pas toujours. Une connaissance de première main des œuvres est impérative pour enseigner convenablement la philosophie. On comprend mal que des candidats choisissent de composer sur un texte tiré d'une œuvre dont ils ignorent tout, à supposer que cette ignorance soit acceptable. Ainsi, du choix d'expliquer un texte de Hegel consacré à la question de l'union de l'âme et du corps tiré des cours sur *l'Esthétique* (« L'Idée de Beau », p. 168-169 de la traduction de S. Jankélévitch, éd. Champs Flammarion), alors que le candidat se montre incapable d'expliquer des notions telles que « idée », « unité idéale », « organisation systématique du concept lui-même », « unité substantielle », « être pour soi », « vie ». On ne saurait choisir par défaut, quand, d'autre part, les sujets des trois autres matrices réfèrent à un programme qui constitue le lot quotidien d'un enseignant de philosophie.

Pour finir avec ces considérations générales, l'acte de lecture du texte, lors de cet oral, de même qu'en classe, n'est pas une fin en soi. Lire, c'est dialoguer, penser avec un texte. En s'attachant à ses thèses et à ses arguments, il s'agit toujours pour le candidat de garder à l'esprit les raisons qui l'auraient fait choisir le texte pour développer une séquence de cours, expliciter un problème et s'interroger à partir de ce qu'il permet d'interroger. En faire ressortir la signification revient à en mesurer la portée et les enjeux. Si le corps de la leçon est consacré au travail d'explication, une introduction qui situerait philosophiquement l'intérêt que le candidat accorde à ce texte et les questions qui en dirigeront la lecture est loin d'être superflue. Il en va de la conclusion comme de l'introduction : c'est dans ces deux moments de l'explication qu'il convient de prendre à distance la mesure du texte et, éventuellement, de l'interroger de manière critique ou de le confronter à d'autres traditions philosophiques

Le début du traité de Spinoza *De la réforme de l'entendement* a été retenu par un candidat. Son objet, rapporté par le candidat à une interrogation sur les conditions du Souverain Bien et la difficulté d'y accéder, est mal identifié. Il n'est tenu aucun compte du titre du traité, pas plus que d'un passage qui aurait dû, pourtant retenir l'attention du candidat : « Mon âme s'inquiétait de savoir s'il était possible par rencontre d'instituer une vie nouvelle, ou du moins, d'acquérir, une certitude touchant cette institution, sans changer l'ordre ancien, ni la conduite ordinaire de ma vie. » Le candidat généralise le propos à une interrogation sur la valeur véritable des biens qui orientent ordinairement les conduites humaines (« richesse, honneur, plaisir des sens »), sans se rapporter à la seconde partie de cet énoncé et sans tirer parti d'un vocabulaire de la volonté qui parcourt l'ensemble du texte : « je résolu » (2 fois), « si je voulais [...] je devais donc renoncer [...] » ; « s'atteler à une entreprise nouvelle » ; « instituer » ; « je le terti souvent en vain » ; « chacun d'eux distrait l'esprit ». Le « bien véritable » dont parle ici Spinoza est identifié abusivement à la « félicité suprême », alors que le texte dit clairement « un bien dont la découverte et la possession eussent *pour fruit une éternité de joie* ». Tout au long de la leçon, rien n'est proposé pour identifier ce que serait ce « bien » ; l'analyse des biens que seraient la richesse, l'honneur, le plaisir n'est pas interrogée à partir de l'argument de Spinoza qui y voit une « distraction » du « bien véritable » et, plus que des biens apparents, des « égarements » par rapport « l'entreprise nouvelle » à laquelle il convient de s'atteler. Les rapports entre passions (il convenait ici de s'arrêter sur le rapport du bon et du mauvais qualifiant une chose à une « proportion du mouvement qu'elle excite dans l'âme », moment, s'il en est un, spécifiquement spinoziste du texte), entendement et volonté qui parcourent le texte ne sont jamais interrogés.

Une explication de texte, en revanche, a convaincu justement du fait qu'elle n'évitait pas certaines difficultés du texte qui n'apparaissent qu'à la condition de ne pas se laisser prendre à sa simplicité de surface, et qu'elle mettait toute son énergie à leur donner du sens en

dépassant la référence à la seule vulgate cartésienne. La candidate avait choisi d'expliquer la toute fin de la sixième des *Méditations métaphysiques* (p. 209-210 de l'édition GF-Flammarion). Pourquoi une fois le doute « hyperbolique » définitivement écarté, Descartes revient-il à une légitimation du probable et de la croyance sensible qu'il écartait jusqu'alors ? La candidate relève de manière pertinente l'énoncé qui sert de point de basculement du texte à la perspective cartésienne sur la vie sensible : « À *présent*, j'y rencontre une *très notable différence*. » Pourquoi les arguments qu'il refusait alors comme pouvant mettre fin au doute, sont-ils retenus comme justifiant une confiance faite aux sens ? Le moment de la décision est bien mis en valeur : « Je ne *dois* plus craindre *désormais* [...] Je *dois* rejeter. » La leçon, comme l'entretien, ont montré que la candidate n'avait pas une grande familiarité avec cette sixième méditation, mais l'attention au texte aura été suffisante pour bien faire ressortir qu'ici Descartes change de registre. Il ne s'agit plus de savoir ce qu'il convient de tenir pour vrai ou pour faux s'agissant de la science et de la philosophie, mais de savoir ce qui peut orienter la conduite de la vie dans les choses ordinaires « touchant les choses qui regardent les commodités ou incommodités du corps » et, donc, la considération de l'utile et du nuisible en cette vie à travers la sensation de plaisir et de douleur, ce qui peut être attendu et ce qui peut être craint. Pour résumer, la candidate se montre attentive au texte, soucieuse d'en faire ressortir la richesse de sens et d'en rendre ainsi intéressante la lecture pour des élèves.

L'entretien

C'est sans doute le moment le plus redouté par les candidats et là où ils manquent le plus de ressource. Il est vrai que le temps imparti à ce moment de l'oral est important. Que la leçon ait été bonne ou peu réussie, ils éprouvent le plus de difficulté à garder la lucidité et l'aisance relatives qu'ils ont pu montrer jusque-là. Rappelons deux choses.

Premièrement, il s'agit d'un entretien et non d'un interrogatoire, ni d'une correction de la leçon proposée. Un trop grand nombre de candidats a tendance à y voir une mise à l'épreuve et, plus littéralement, une épreuve qui les met en situation de souffrance. Rappeler qu'il s'agit d'un entretien, c'est indiquer que le jury s'efforce tant bien que mal – mais c'est là son intention, nous y insistons – de créer les conditions d'un véritable échange, respectueux de la leçon et du discours du candidat auquel crédit et bienveillance sont immédiatement accordés, de rendre possible un dialogue ouvert non sur ce qui aurait dû être fait, mais sur ce qui a effectivement été proposé par le candidat. L'entretien est donc un exercice du « penser-avec » et non la pratique d'un « penser contre » dont la valeur serait exclusivement

rectificatrice. Le but de ce moment important de l'épreuve est de retrouver un équivalent de ce que pourrait être l'espace dialogique de la classe.

Deuxièmement, l'entretien fait partie intégrante de la procédure d'admission : il est évalué au même titre que la leçon ; il permet d'approfondir certains points évoqués par le candidat ; il lui offre plus de temps pour clarifier un propos ou une référence sur lesquels le temps imparti l'a contraint à passer un peu vite. C'est pourquoi une règle intangible y préside : partir de ce que le candidat a dit, du sens qu'il a accordé au sujet, des directions qu'il a privilégiées. A aucun moment il ne s'agit de dire qu'il n'a pas compris le sujet, qu'il n'en a pas vu les enjeux, qu'il ne s'est pas référé à tels ou tels auteurs dont il aurait été attendu qu'il parle. Le jury ne se pose pas en maître qui corrigerait une leçon d'élève. Trop souvent, les candidats se trouvent abusivement désarçonnés par les questions posées ; parce qu'ils y voient, avant même d'y avoir réfléchi, des objections. Le jury se contente de poser une question qu'il se pose, il ne suppose pas qu'il a raison, il n'impose pas au candidat un discours, il ne met pas le candidat en position de minorité. Si certaines questions peuvent sembler, à juste titre, difficiles, le candidat doit savoir qu'elles ne sont jamais posées pour le « piéger » mais toujours pour éclairer, approfondir, comprendre vraiment ce qu'a avancé le candidat, sans savoir par avance comment il y répondrait lui-même.

Un jury n'est pas infallible dans sa manière de mener l'entretien et de formuler les questions. Il ne faut pas supposer qu'il est mal intentionné, au point de mener les entretiens par élimination et conservation des candidats les moins pires. Il faut en être persuadé : l'entretien vise à bonifier la leçon qui a été exposée. Aller plus loin n'est pas réfuter, c'est enrichir un propos initial. Quelle que soit la leçon, le jury cherche à mettre en valeur le candidat, ses connaissances, ses compétences, sa clarté intellectuelle, sa capacité à penser en se mettant à la place d'un autre. Il ne s'agit pas non plus d'un jeu dialectique de l'argument et du contre-argument. Le jury apprécie les entretiens où le candidat sait soutenir sa position et la défendre, mais sans non plus se cramponner à ce qui a été dit et refuser d'en démordre en dépit de l'invitation qui lui est faite d'approfondir, d'élargir ou de remettre en cause certaines idées.

Encore une fois, il s'agit d'un exercice en acte du « penser avec ». Le décentrement comme mise à l'épreuve de la pensée est ce à quoi le candidat est invité lors de cet entretien, de même qu'il est contraint de le pratiquer dans le cadre de ses fonctions dans une classe, sans jamais perdre de vue qu'il tient les rênes d'un processus dont il garantit la cohérence contre tout danger de dispersion et de délitement du propos.

Conclusion

Après avoir été aussi disert, comment mieux conclure qu'en reprenant les termes mêmes du rapport du jury de la session 2013 : « L'épreuve orale du CAPES interne et du CAER de philosophie, dans son double moment d'exposé et d'entretien, est l'occasion d'un exercice pleinement philosophique. Le jury attend des candidats qu'ils fassent preuve des qualités constitutives d'un enseignement philosophique formateur et instructif. Une bonne leçon, une bonne explication résultent d'un effort de problématisation, de questionnement et de conceptualisation ; elles témoignent d'une culture philosophique solide, patiemment élaborée par la lecture directe et personnelle des œuvres dans leur intégralité, et non par fragments. À l'inverse, des exposés tout faits, fiches ternes et ennuyeuses sans objet déterminé, constituent des entraves à l'exercice d'une pensée philosophique. »

Reprenant à notre compte ce passage, nous n'entendons rien réaffirmer d'autre que l'impératif présidant à toute pratique de la philosophie : *Sapere aude !*

LES SUJETS PROPOSÉS

Nous indiquons le sujet traité par le candidat en gras. Le sujet écarté 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 ?*

- L'art rend-il les hommes meilleurs ?

(M4 : Hume, sur l'expérience, « Supposé qu'une personne [...] et qui est connu par ses effets », *Enquête sur l'entendement humain*, trad. Michel Malherbe, GF, p. 80.)

- Le réel se réduit-il à ce que l'on perçoit ?

(M4 : Kant, sur l'art, « Les Beaux-arts ne sont de l'art que [...] aux facultés de son âme. », § 45, *Critique de la faculté de juger*, trad. Alexis Philonenko, Vrin, p.137-138.)

- Une vie heureuse est-elle une vie de plaisirs ?

(M4 : Leibniz, sur la raison et le réel, « En plus du monde [...] ni pourquoi un tel monde. », *Sur l'origine radicale des choses*, § 1, Hatier, p.42.)

- Pourquoi refuse-t-on la conscience à l'animal ?

(M4 : Leibniz, sur l'expérience, « Il s'agit de savoir [...] d'y penser. », Préface aux *Nouveaux Essais sur l'entendement humain*, GF, p. 34-35.)

- Le langage n'est-il qu'un instrument de communication ?

(M4 : Locke, sur la conscience, « La question en effet est de savoir [...] que les membres qui lui appartenaient auparavant en aient été retranchés. », *Essais concernant l'entendement humain*, dans *Identité et différence*, trad. Étienne Balibar, p. xx.)

- À quoi reconnaît-on qu'une expérience est scientifique ?

(M4 : Hegel, sur l'art, « Mais de même que l'art a son *avant* [...] pour autant son genou. », *Esthétique*, Aubier, trad. J.-P. Lefebvre, p.143.)

- Recourir au langage, est-ce renoncer à la violence ?

(M4 : Husserl, sur l'expérience, « L'évidence de l'existence du monde [...] d'être en soi antérieur. », *Méditations cartésiennes*, § 7, Vrin, trad. E. Levinas, p.40-42.)

- Peut-on avoir raisons contre les faits ?

(M4 : Platon, sur l'art, « Voilà donc ce qui a été jugé [...] quand on prononce cela. », *Le Sophiste*, trad. Nestor-Luis Cordero, GF, p. 120-123.)

- Faut-il accorder de l'importance aux mots ?

(M4 : Kant, sur l'expérience, « Même la proposition principale [...] elle n'en est pas moins certaine. », *Prolégomènes à toute métaphysique future*, § 36, trad. L. Guillermit, Vrin, p. 90.)

- Suis-je ce que je fais ?

(M4 : Rousseau, sur le langage, « Que la première invention de la parole ne vint pas des besoins mais des passions. Il est donc [...] et méthodiques. », *Essai sur l'origine des langues*, chapitre II, Gallimard, Folio, 1990, p.66-67.)

- Peut-on rendre raison du réel ?

(M4 : Sartre, sur la conscience, « Mais voici un mode d'être [...] modalité constitutive. », *L'Être et le Néant*, TEL, p. 97.)

- Faut-il obéir à la voix de sa conscience ?

(M4 : Hegel, sur l'art, « Pour atteindre le point culminant [...] l'art du portrait. », *Esthétique*, « Les arts plastiques », trad. Samuel Jankélévitch, Aubier, p. 202.)

- Y a-t-il des progrès en art ?

(M4 : Leibniz, sur la raison et le réel, « Jusqu'ici nous n'avons parlé [...] et original de la créature. », *Principes de la nature et de la grâce*, G-F, éd. Chr. Frémont), p. 229.)

- Peut-on se tromper en se croyant heureux ?

(M4 : Hume, sur l'expérience, « Quand se présente un objet [...] en l'occurrence. », *Enquête sur l'entendement humain*, Section VII, trad. Leroy, Aubier-Montaigne, p.141-142.)

- L'œuvre d'art doit-elle être belle ?

(M4 : Hume, sur la conscience, « Il est des philosophes [...] une telle idée. », *Traité de la Nature humaine*, Section VI, « De l'identité personnelle », GF, trad. Philippe Saltel, p. 342-343.)

- Le bonheur est-il l'absence de maux ?

(M4 : Kant, sur l'art, « § 69 [...] et la poésie. », *Anthropologie du point de vue pragmatique*, Livre II, § 69-70, trad. M. Foucault, Vrin, p.103-104.)

- L'artiste doit-il se donner des modèles ?

(M4 : Descartes, sur la raison et le réel, « Ces pensées m'ayant fait passer [...] un esprit plus libre. », *Règles pour la direction de l'esprit*, Règle IV, trad. J. Brunschwig, Livre de poche, p. 97.)

- Peut-on douter de tout ?

(M4 : Mill, sur le bonheur, « Un être possédant des facultés [...] des deux côtés. », *L'utilitarisme*, chapitre II, Quadrige, trad. Audard, PUF, p.35-37.)

- La conscience morale n'est-elle que le fruit de l'éducation ?

(M4 : Hobbes, sur l'expérience, « Vu que la succession des conceptions [...] marque est imposée. », *Les Éléments de la loi naturelle*, trad. Dominique Weber, LDP, p.103 -104.)

- Peut-on être heureux sans philosophie ?

(M4 : Marx, sur l'art, « À propos de l'art [...] indépendante de la mythologie. », *Fondements de la critique de l'économie politique*, éditions sociales, p. 40-41.)

- Suis-je ce que j'ai conscience d'être ?

(M4 : Bachelard, sur la raison et le réel, « L'idée de partir de zéro pour fonder [...] Tout est construit. », Bachelard, *La Formation de l'esprit scientifique*, Vrin, p. 14.)

- A quoi bon se parler ?

(M4 : Aristote, sur l'expérience, « Tous les humains ont par nature [...] l'on soigne est le singulier. », *Métaphysique*, GF, Paris, 2008, p.71-73.)

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.

- La méthode

(M4 : Hegel, sur la conscience, « Seul l'homme [...] ou son contraire. », *Propédeutique philosophique*, § 11, trad. Maurice de Gandillac, Les éditions de Minuit, 1963, p. 28-29.)

- La traduction

(M4 : Kant, sur l'art, « On distinguera l'art [...] un simple jeu. », *Critique de la faculté de juger*, § 43, Pléiade, p.1085.)

- L'imitation

M4 : Leibniz, sur la raison et le réel, « Théophile : L'opinion [...] plus d'une fois. », *Nouveaux Essais sur l'entendement humain*, IV, 2, § 14, GF, p. 293-294.)

- La mauvaise conscience

(M4 : Popper, sur l'expérience, « Les tests expérimentaux [...] critique de la vérité. », *La Logique de la découverte scientifique*, Payot, p.286-287.)

- Avoir raison

(M4 : Nietzsche, sur le langage, « Tandis que chaque métaphore [...] faite de l'homme. », *Le livre du philosophe*, trad. Kremer-Marietti, GF, p.124-125.)

- La vérification expérimentale

(M4 : Sénèque, sur le bonheur, « Ces hommes que tu crois heureux [...] frapper votre âme. », *De la Providence*, VI, 5-7, trad. Misceric, G. F., p.65-66.)

- Le souverain bien

(M4 : Leibniz, sur l'expérience, « Théophile : Il est à propos de remarquer [...] qui est en nous. », *Nouveaux Essais sur l'entendement humain*, II, 9, § 8, GF, p. 105-106.)

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.

- Langage et communication

(M4 : Pascal, sur la raison et le réel, « Nous connaissons la vérité [...] inutile pour le salut. », *Pensées*, § 101, édition Le Guern, Folio, p.104-105.)

- L'artiste et l'artisan

(M4 : Platon, sur le bonheur, « L'Étranger d'Athènes : Étranger, fallait-il dire [...] la richesse et l'ambition. », *Les Lois*, I, 631d-624d, trad. Luc Brisson Jean-François Pradeau, GF.)

- Voir et savoir

(M4 : Augustin d'Hippone, sur le bonheur, « Car n'éprouver aucune douleur [...] il faut l'espérer à tout prix. », *La Cité de Dieu*, livre XIV, trad. Lucien Jerphagnon, Pléiade, p. 565.)

- Bonheur et société

(M4 : Kant, sur l'expérience, « Nous devons par suite [...] universellement valable. », *Prolégomènes à toute métaphysique future*, trad. Jacques Rivelaygue, *Œuvres II*, Pléiade, p. 72-74.)

- Beauté et moralité

(M4 : Descartes, sur la raison et le réel, « Et maintenant, comme nous avons dit un peu [...] et de la Géométrie. », *Règles pour la direction de l'esprit*, Règle II, trad. Boivin, Vrin, p. 8-10.)

- Observer et expérimenter.

(M4 : Platon, sur l'art, « - Si tu réfléchis au fait [...] ce qu'il y a de mieux : la raison. », *La République*, X, 606a-607a, trad. Georges Leroux, GF, 2002, p.499-501.)

- Le plaisir et la joie

(M4 : Kant, sur la raison et le réel, « Du principe de raison suffisante. Dans les manuels [...] synthétique *a priori*. », *Leçons de métaphysique*, « Du principe de raison suffisante », *Ontologie*, trad. Monique Castillo, LdP, 148-149.)

- Chance et bonheur

(M4 : Aristote, sur l'expérience, « Ceci dit, au regard de la pratique [...] et connaissent les causes. », *Métaphysique A 1*, trad. Tricot, Vrin, p.5 -7.)

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

- Descartes, sur le bonheur, « Madame, [...] viendrait que de la fortune. », *Lettre à Elisabeth*, 6 octobre 1645, Pléiade, p. 1209.

(M1 : Que nous apprend l'expérience ?)

- Nietzsche, sur le bonheur, « Explication de la joie maligne [...] la joie maligne. », *Humain trop humain*, § 27, trad. Henri Albert, p.539.

(M1 : La raison ordonne-t-elle le réel ?)

- Leibniz, sur le langage, « Des termes généraux. §1. Philalèthe : [...] un livre exprès. », *Nouveaux Essais sur l'entendement humain*, éd. Jacques Brunschwig, GF, p.223-224.

(M1 : Existe-t-il une méthode pour être heureux ?)

- Descartes, sur la conscience, « Il faut outre cela, [...] en soi leur ressemblance. », *La Dioptrique*, éd. Ferdinand Alquié, Garnier, p.684-685.

(M1 : Peut-on être heureux dans la solitude ?)

- Descartes, sur la raison et le réel, « Sachant que tous les sens [...] en cela trompé. », *Méditations métaphysique*, Méditation sixième, GF, éd. J. M. Beyssade, p.209-211.

(M1 : L'art n'est-il qu'un jeu ?)

- Spinoza, sur le bonheur, « Corollaire 1, L'Envie la Moquerie [...] plus longuement. », *L'Éthique*, trad. B. Pautrat, Points Seuil, p.413.

(M1 : L'expérience est-elle une preuve ?)

- **Aristote, sur le bonheur, « Nous avons dit que le bonheur [...] consiste le bonheur. », *Éthique à Nicomaque*, X, 6, trad. Jules Tricot, Vrin, p. 505.**
(M1 : Que doit la pensée au langage ?)
- **Bergson, sur le langage, « Nulle part cet écrasement [...] en présence de nous mêmes », *Essais sur les données immédiates de la conscience*, GF, 2014, p.111-113.**
(M1 : L'expérience est-elle un critère de vérité ?)
- **Platon, sur le langage, « Socrate : Allons bon ! Voici [...] qu'aucune ne demeure. », *Cratyle*, trad. Léon Robin, La Pléiade, p. 688-690.**
(M1 : Faut-il être digne d'être heureux ?)
- **Bergson, sur la conscience, « On dit quelque fois : [...] à cette conclusion. », *L'Énergie spirituelle*, La conscience et la vie, PUF p. 7-8.**
(M1 : L'art est-il indifférent à la vérité ?)
- **Merleau-Ponty, sur le langage, « La parole est un véritable [...] sa signification un monde. », *Phénoménologie de la perception*, « TEL », Gallimard, p.214.**
(M2 : Le bien être)
- **Hegel, sur la conscience, « Si nous scrutons [...] qui est seul à l'éprouver. », *Esthétique*, trad. S. Jankélévitch, Champs Flammarion, p.168.**
(M2 : La souffrance)
- **Kant, sur l'art, « Il n'y a pas de science du beau [...] juger réfléchissante. », *Critique de la faculté de juger*, § 44, Pléiade, p. 1086-1087.**
(M2 : La reconnaissance)
- **Kant, sur la raison et le réel, « Quand Galilée fit rouler [...] simples tâtonnements. », *Critique de la raison pure*, PUF, Quadrige, trad. Traymesague et Pacaud, p.17-18.**
(M2 : La signification)
- **Hegel, sur l'art, « Mais venons en maintenant [...] et une plus véritable existence. », *Cours d'esthétique*, I, trad. Jean-Pierre Lefebvre et V. von Schenk, p.14-15.**
(M2 : La discussion)
- **Spinoza, sur le bonheur, « L'expérience m'avait appris [...] et chercher ce qu'ils cherchent. », *De la Réforme de l'entendement*, trad. Appuhn, p. 181-182.**
(M3 : Signe et signal)
- **Locke, sur le langage, « Ils sont des signes [...] non à celles qu'il n'a pas. », *Essai sur l'entendement humain*, § 2, trad. Coste, livre de poche, p.615-616.**
(M3 : Conscience de soi et connaissance de soi)
- **Marx, sur la conscience, « Dans la production sociale [...] et les rapports de production. », *Critique de l'économie politique*, trad. Rubel, Evrard, Pléiade, I, *Œuvres*, p.272-273.**
(M3 : L'écriture et la pensée)
- **Kant, sur le bonheur, « Assurer son propre bonheur [...] véritable valeur morale. », *Fondements de la métaphysique des mœurs*, Première section, trad. Victor Delbos, Delagrave, p. 97-98.**
(M3 : Percevoir et concevoir)

- Descartes, sur le langage, « Enfin il n'y a aucune de nos actions extérieures [...] s'ils en avaient. », *Lettre au Marquis de Newcastle*, 23 novembre 1646, La Pléiade, 1953, p. 1255-1256.

(M3 : Ordre et désordre)

- Kant, sur l'art, « Des pouvoirs de l'esprit qui constituent le génie », « De certaines productions [...] représentations de l'imagination. », *Critique de la faculté de juger*, § 49, trad. A. Renaut, GF, p.299-300.

(M3 : La conscience et le corps)

DONNÉES STATISTIQUES

1. Bilan de l'admissibilité

1. 1 – CAPES interne

- Nombre de candidats inscrits : 284.
- Nombre de candidats non éliminés : 117 (il s'agit du nombre de candidats dont le dossier de RAEP a fait l'objet d'une évaluation).
- Nombre de candidats admissibles : 31.
- Moyenne des candidats non éliminés : 07.92.
- Moyenne des candidats admissibles : 12.00
- Barre d'admissibilité : 12.00.
- Nombre de postes offerts : 15.

1. 2 – CAER-CAPES interne privé

- Nombre de candidats inscrits : 136.
- Nombre de candidats non éliminés : 77 (il s'agit du nombre de candidats dont le dossier de RAEP a fait l'objet d'une évaluation).
- Nombre de candidats admissibles : 28.
- Moyenne des candidats non éliminés : 08.51.
- Moyenne des candidats admissibles : 12.00.
- Barre d'admissibilité : 12.00.
- Nombre de postes offerts : 14.

2. Bilan de l'admission

2. 1 – CAPES interne

- Nombre de candidats admissibles : 31.
- Nombre de candidats non éliminés : 31 (soit 100.00 % des admissibles. Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire).
- Nombre de postes : 15.
- Nombre de candidats admis sur liste principale : 15.
- Moyenne des candidats non éliminés (moyenne portant sur le total de la seule épreuve d'admission) : 17.61 ; soit une moyenne de 08.81 / 20.
- Moyenne des candidats admis sur la liste principale (moyenne portant sur le total de la seule épreuve d'admission) : 23.60 ; soit une moyenne de 11.80 / 20.
- Barre de la liste principale : 32.00 ; soit un total de 10.67 / 20.

2. 2 – CAER-CAPES interne privé

- Nombre de candidats admissibles : 28.
- Nombre de candidats non éliminés : 27 (soit 96.43 % des admissibles. Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire).
- Nombre de postes : 14.
- Nombre de candidats admis sur liste principale : 14.
- Moyenne des candidats non éliminés (moyenne portant sur le total de la seule épreuve d'admission) : 14.37 ; soit une moyenne de 07.19 / 20.
- Moyenne des candidats admis sur la liste principale (moyenne portant sur le total de la seule épreuve d'admission) : 18.43 ; soit une moyenne de 09.21 / 20.
- Barre de la liste principale : 28.00 ; soit un total de 09.33 / 20.

3. Répartition par académie d'inscription

CAPES INTERNE

ACADÉMIE	INSCRITS	PRÉSENTS	ADMISSIBLES	ADMIS
D' AIX-MARSEILLE	13	9	3	1
DE BESANCON	1	1	0	0
DE BORDEAUX	10	5	1	1
DE CAEN	2	0	0	0
DE CLERMONT-FERRAND	4	2	0	0
DE DIJON	2	2	1	0
DE GRENOBLE	8	3	1	1
DE LILLE	16	6	3	2
DE LYON	18	8	3	3
DE MONTPELLIER	18	6	1	1
DE NANCY-METZ	14	5	0	0
DE POITIERS	6	3	2	2
DE RENNES	9	6	2	0
DE STRASBOURG	8	2	1	1
DE TOULOUSE	17	8	3	0
DE NANTES	14	8	1	1
D' ORLEANS-TOURS	16	8	2	1
DE REIMS	4	2	0	0
D' AMIENS	7	2	1	0
DE ROUEN	6	5	0	0
DE LIMOGES	2	1	0	0
DE NICE	5	1	0	0
DE CORSE	1	1	1	0
DE LA REUNION	9	2	0	0
DE LA MARTINIQUE	7	2	1	0
DE LA GUADELOUPE	5	3	1	0
DE LA GUYANE	4	0	0	0
DE LA NOUVELLE CALEDONIE	1	1	0	0
DE LA POLYNESIE FRANCAISE	1	0	0	0
DE MAYOTTE	3	0	0	0
DE CRETEIL-PARIS-VERSAILLES	53	16	3	1

CAER-CAPES INTERNE PRIVÉ

ACADÉMIE	INSCRITS	PRÉSENTS	ADMISSIBLES	ADMIS
D' AIX-MARSEILLE	4	2	1	0
DE BESANCON	1	0	0	0
DE BORDEAUX	5	2	0	0
DE CAEN	3	1	0	0
DE CLERMONT-FERRAND	3	2	1	0
DE DIJON	1	1	0	0
DE GRENOBLE	12	5	4	2
DE LILLE	6	3	2	1
DE LYON	8	4	1	1
DE MONTPELLIER	5	5	1	0
DE NANCY-METZ	1	1	0	0
DE POITIERS	8	4	2	0
DE RENNES	7	4	1	0
DE STRASBOURG	1	1	0	0
DE TOULOUSE	4	1	0	0
DE NANTES	9	2	0	0
D' ORLEANS-TOURS	8	6	1	1
DE REIMS	1	1	0	0
D' AMIENS	6	5	3	3
DE ROUEN	4	3	1	0
DE LIMOGES	3	2	1	1
DE NICE	4	4	2	0
DE LA REUNION	1	0	0	0
DE LA GUADELOUPE	1	1	0	0
DE CRETEIL-PARIS-VERSAILLES	30	18	7	5

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 x 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.