



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Concours : Capes interne

Section : Philosophie

Session 2017

Rapport de jury présenté par : Mme Brigitte SITBON

Présidente du jury

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS

COMPOSITION DU JURY.....

RÉCAPITULATIF.....

ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ

Introduction

1 - Présentation du parcours de formation et du parcours professionnel

2- Présentation d'une réalisation pédagogique

Conclusion

ÉPREUVE D'ADMISSION

I - Remarques générales sur l'épreuve d'oral

- 1 Comment comprendre les « matrices »
- 2 Gérer les contraintes du temps
- 3 Ce que sait le jury
- 4 La question de la diction
- 5 Mettre à profit l'entretien

II - La matrice 1 : le sujet de dissertation

- 1 - Sujets choisis
- 2 - Traiter le sujet
- 3 - Problématiser
- 4 - L'usage des connaissances
- 5 - L'emploi des exemples
- 6 - Exemples de leçons réussies

III - La matrice 2 : l'explication de texte

- 1- Textes choisis
- 2- Identifier le problème
- 3- Le texte n'est pas un prétexte
- 4- Le raisonnement du texte
- 5- Lire et ne pas préjuger
- 6- Se confronter aux difficultés

Conclusion : Se préparer

IV – BILANS ET DONNÉES STATISTIQUES

1. Bilan de l'admissibilité
2. Bilan de l'admission

V - INDICATIONS RÉGLEMENTAIRES ET NOTE DE COMMENTAIRE

1. Indications réglementaires
2. Note de commentaire relative à l'épreuve d'admissibilité du CAPES interne de philosophie

REMERCIEMENTS

Nous adressons nos plus vifs remerciements à Madame Véronique DUPAYRAT, proviseure du lycée Jean Lurçat à Paris qui nous a accueillis dans son établissement, ainsi que M. Jean-Luc POTUT, proviseur-adjoint, qui a permis un déroulement optimal des épreuves du Capes interne de philosophie (session 2017), a réservé à notre jury le meilleur accueil et en a grandement facilité le travail.

Cela n'aurait également pas été possible sans la présence et l'efficacité de l'équipe de direction, de l'équipe d'entretien, et de tout le personnel participant à la vie du lycée.

Qu'ils en soient tous chaleureusement remerciés et acceptent, au nom des membres du jury et de sa Présidente, l'expression de notre sincère gratitude.

COMPOSITION DU JURY

Présidente du jury :

Madame Brigitte SITBON
Inspectrice générale de l'éducation nationale

Vice-présidente

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

Membres du jury

Arnaud Bouaniche
Professeur agrégé, lycée Gambetta-Carnot, Arras - ACADÉMIE DE LILLE

Philippe Danino
Professeur agrégé, lycée Bussière PARIS - ACADÉMIE DE PARIS

Nicolas Dubos
Professeur agrégé, lycée Faidherbe, Lille - ACADÉMIE DE LILLE

Grégori JEAN
Maître de conférences, Université Nice Sophia-Antipolis, Nice – NICE

Bruno PARADIS
Professeur de chaire supérieure, lycée Jules Ferry, Paris - ACADÉMIE DE PARIS

Nadine LAVAND
Professeure de chaire supérieure, lycée Montaigne, BORDEAUX – ACADÉMIE DE BORDEAUX

Pierre-Louis SALLÈS
Professeur agrégé, lycée Paul Valéry, Paris - ACADÉMIE DE PARIS

Fulcran Teisserenc
Professeur agrégé, Lycée Henri Poincaré, Nancy – ACADÉMIE DE NANCY-METZ

RÉCAPITULATIF

ADMISSIBILITÉ

	CAPES interne	CAER (enseignement privé)
Inscrits	284	110
Présentés	148	69
Admissibles	42	12
Moyenne générale	9.12	9.75
Moyenne des admissibles	12	12
Barre d'admissibilité	12	12

ADMISSION

	CAPES Interne	CAER (enseignement privé)
Admissibles	42	36
Présentés	42	33
Admis	15	15
Moyenne générale	17.62	17.33
Moyenne des admis	26.40	23.73
Barre d'admission	32	28

ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ

Rapport établi par Nadine LAVAND et Arnaud BOUANICHE 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 Brigitte SITBON, Claire ETCHEGARAY, Nadine LAVAND, Arnaud BOUANICHE, Philippe DANINO, Nicolas DUBOS, Grégori JEAN, Bruno PARADIS, Pierre-Louis SALLES, Fulcran TEISSERENC.

D'une manière générale — et dans la continuité des précédents rapports—, les candidats qui échouent n'ont pas compris la nature de l'exercice, tant pour la présentation du parcours que pour la séquence pédagogique. Le but des remarques qui suivent est donc de fournir un certain nombre d'indications précises afin d'aider à une meilleure constitution des dossiers.

1- Présentation du parcours de formation et du parcours professionnel

Les attentes du jury portent ici principalement sur deux points :

a/ D'une part, *des informations claires et précises sur la nature de ce parcours* : les études accomplies, les postes occupés, etc. Trop de candidats indiquent par exemple qu'ils sont titulaires d'une Maîtrise ou d'un Master, mais n'indiquent ni le sujet de leur mémoire, ni son directeur, ni le lieu de son obtention.

b/ D'autre part, la mise en lumière de la consistance d'une formation philosophique et d'une pratique de son enseignement. Or, trop de candidats confondent cela avec l'exposé de leur conception de la philosophie et de sa fonction dans les classes de terminale – ce qui, sauf exception, est l'occasion de dire des banalités insignifiantes. De la même manière, d'autres candidats se croient bien à tort tenus d'énoncer, sur un mode managérial, leurs « compétences », d'en dresser un tableau, (« je sais être à l'écoute », « je suis organisé », etc.), de les formuler avec un certain pédantisme, évoquant la « recherche qui tend à préciser la zone proximale de l'élève », quand ce n'est pas de se perdre dans des digressions sur le caractère des « enfants ».

c/ Il convient de rappeler enfin que cette partie du dossier doit rester sobre et synthétique. Beaucoup trop de candidats se livrent à d'interminables développements qui noient les éléments importants de leur parcours sous une avalanche de détails autobiographiques parfaitement inutiles.

2- Présentation d'une réalisation pédagogique

Il s'agit d'un moment essentiel du dossier. Le jury attend de *lire de la philosophie*, et

plus exactement de la *philosophie générale*, mais pas pour autant de la philosophie « en général ». Une candidate qui choisit pour thème de sa séquence pédagogique le sujet « Qu'est-ce que la philosophie ? », et qui liste sur deux pages et par ordre chronologique « les grands philosophes » aura du mal à retenir l'attention. Ce qui est exigé, c'est de traiter un sujet précis *en philosophie générale*, ce qui exclut :

a/ Les séquences qui ne sont pas *de la philosophie* mais *de la pédagogie*, ou des récits de « vie de la classe » lors de telle ou telle séance et sur tel ou tel sujet. Beaucoup de dossiers tombent dans ce travers, certains jusqu'à la caricature : par exemple, on raconte un voyage de classe à Prague, combien la ville a intéressé les élèves, et combien les explications de l'auteur du dossier sur son histoire culturelle les ont fascinés. Mais la plupart n'en viennent sans doute pas jusque là — ils confondent juste *faire (philosophiquement) quelque chose et expliquer (pédagogiquement) ce qu'ils font*. Or, en dehors de la dimension parfois farfelue que prend la seconde option, il est tout à fait clair que les candidats inventent ces séquences ; comme dans ce dossier où un élève est supposé avoir posé spontanément une question sur la « dialectique transcendantale », ou bien dans cet autre où, lors d'une séquence sur la technique, un élève aurait interrogé le professeur sur « l'oubli de l'Être » heideggérien. De telles séquences ne présentent aucun intérêt, puisqu'il ne s'agit pas d'évaluer les réactions des élèves, mais le contenu élaboré par le professeur pour les faire accéder à la compréhension philosophique d'un problème.

D'une manière générale, les candidats qui insistent lourdement sur leurs supposées qualités de pédagogues ne voient pas que le jury a pour tâche d'évaluer des qualités *philosophiques* et non une myriade d'outils, pour ne pas dire de gadgets, de communication. Les références, qui manifestement se multiplient, à la technique des « *nuages de mots* », inquiètent un jury soucieux d'exigence conceptuelle. Il s'alarme de ce que, pour traiter le sujet : « *Peut-on dire que l'homme est maître et possesseur de la nature ?* », l'on raconte comment on a organisé un jeu de rôles avec les élèves — les uns incarnant des écologistes, les autres de simples « consommateurs » ou encore des PDG de grandes entreprises, etc. Mais il y a pire. On a pu lire une séquence pédagogique intitulée : « *Le colloque des philosophes – je disserte donc je suis* », et réduite au récit de cette « *innovation pédagogique* » qu'est le « *colloque* », destiné notamment à conduire l'élève à une « *immersion totale dans l'acte dissertif* » (sic).

Bien entendu, cela ne signifie pas que telle ou telle trouvaille pédagogique qu'un candidat relaterait — l'usage de tel ou tel film par exemple, la manière dont il a orchestré la réaction de ses élèves — ne puisse, par principe, trouver sa place ici. Mais son intérêt pour le correcteur résidera toujours *dans la pertinence explicitée du choix cinématographique et dans les usages philosophiques que le candidat en fait*, et non pas dans le fait qu'il ait choisi de montrer un film à ses élèves plutôt que de leur avoir fait lire un texte.

b/ Les séquences qui, pour philosophiques qu'elles soient, ne sont pas de la philosophie *générale*.

Le programme de philosophie des classes terminales exige la lecture suivie d'une œuvre (préparation à l'oral du baccalauréat), et l'un des sujets proposés aux candidats à l'écrit est un texte à expliquer. Il est donc parfaitement légitime de procéder à divers types d'études suivies, de différentes ampleurs, et partant de présenter une séquence pédagogique articulée sur un texte. Le jury a pu lire, par exemple, des séquences où se trouvaient expliquées ici une *Lettre* de Descartes, là, un appendice de *L'Éthique* ou

encore, un long extrait de *l'Ethique à Nicomaque*, ailleurs, un texte de Leibniz sur les « petites perceptions ».

Cependant, il doit attirer l'attention des candidats sur ce point qu'une explication doctrinalement correcte d'un texte ne saurait suffire, sauf à le réduire insidieusement à un fait, dans une perspective encyclopédiste. Le texte de Leibniz sur les « petites perceptions » mentionné a pu, par exemple, être pris pour prétexte à la récapitulation, en extériorité, des éléments les plus connus de sa philosophie, de l'harmonie préétablie au principe de raison suffisante. Tout à l'opposé, le sens d'un texte se manifestera au lecteur qui aura su construire, à sa rencontre, un véritable problème philosophique et en proposer un traitement progressif, argumenté et rigoureux. C'est à cette condition seulement que l'explication de texte, d'ailleurs proposée, avec la leçon, en épreuve d'admission, devient un exercice de philosophie générale ; et l'on se demande bien d'ailleurs comment ce qui n'y satisferait pas pourrait encore mériter le nom d'explication.

c/ Les séquences qui, s'inscrivant dans le champ de la philosophie générale, n'ont finalement *aucun intérêt*.

Le jury ne peut exiger des candidats une originalité *philosophique* ; on ne peut pas leur demander, en six pages, de créer et de traiter un problème philosophique nouveau ou d'inventer une manière radicalement nouvelle de traiter un problème traditionnel. Il ne peut toutefois surmonter ses réticences face à une séquence ne comportant pas la moindre originalité dans la *construction* du problème, dans les références mobilisées pour son traitement — ou leur usage — et dans les conclusions auxquelles il aboutit. Pourtant, si une dimension pédagogique compte pour ce concours, c'est bien là qu'elle doit s'exprimer : dans la *manière* de poser et de traiter les problèmes de manière à les rendre stimulants pour les élèves. Trop de dossiers, parmi ceux qui satisfont pourtant les deux exigences élémentaires, celle d'expliquer toute citation, tout texte mentionnés en cours, et d'analyser tous les termes du sujet, sont tout simplement ennuyeux — et si nous nous ennuyons, il y a peu de chances que les élèves s'intéressent, et donc apprennent quelque chose. Dans bien des séquences pédagogiques, les candidats donnent l'impression de réciter un cours — ou de paraphraser un mauvais manuel — et l'on devine la fin avant d'avoir lu le début.

Notons que l'on se fourvoie davantage encore, lorsque l'on s'enferme dans la description d'une séquence qui semble n'avoir d'autre raison d'être que de marquer une transition entre deux notions, ou de traiter un thème plutôt qu'un problème, ou encore lorsque l'on se défausse sur un élément du travail des élèves, comme la tenue d'un cahier personnel. Plus grave encore est l'insignifiance d'un propos réduit à la présentation d'un cours de « méthodologie formelle », déclaration d'intention sans mise en œuvre effective.

Mais bien entendu, il ne suffit pas de choisir un sujet « original » pour l'être. À cet égard, certains choix de sujets à traiter pour la séquence pédagogique sont tout simplement inappropriés — soit qu'ils sont très difficiles, soit qu'ils sont tout simplement l'expression d'un problème mal posé. Par exemple, un candidat se propose de traiter : « *Comment l'être humain accède-t-il au statut de sujet ?* » ; un autre le sujet : « *Prendre ses désirs pour des réalités* », en l'utilisant pour faire un cours sur le « dualisme » ; un autre encore : « *Le désir, quête d'idéal ou quête de sens ?* », comme si l'idéal et le sens s'opposaient par principe. Le jury doit redire ici combien il est déterminant pour la qualité de la leçon de partir d'une question (ce qui n'est pas une obligation), qui (dès lors que c'est le choix du professeur) possède un premier sens

immédiatement accessible à une classe. Par exemple, la question « *Y a-t-il des lois injustes?* » paraît bien susceptible de provoquer un questionnement constructif des élèves, mais que penser de cette séquence proposée par un candidat qui demande de but en blanc à sa classe : « *L'existence mérite-t-elle d'être vécue?* » ? On peine à concevoir l'intérêt philosophique d'un cours qui se donnerait un tel point de départ...

Conclusion

Les meilleurs dossiers sont ceux qui abordent un problème traditionnel sous un angle intéressant, et progressent dans son traitement d'une manière qui, si elle reste parfois classique dans les références, apparaît tout de suite *ingénieuse* : et c'est bien ainsi que le jury entend l'exigence d'originalité qu'il a voulu rappeler ici.

Un bon dossier se proposait ainsi de traiter, pour aborder le thème d'autrui, le sujet suivant : « *Peut-on se mettre à la place d'autrui ?* ». Après une bonne position du problème d'autrui dans sa dimension paradoxale d'*alter ego*, le candidat propose, en liant intelligemment Sartre, Tournier, Aristote, etc., une lecture critique intelligente de la métaphore spatiale de la « place », pour lui substituer l'idée de « rôle » qui, justement, masquerait notre rapport à l'autre. Telle serait à ses yeux l'aporie centrale de l'idée selon laquelle nous ne pourrions entrer en contact avec autrui qu'en nous mettant à sa « place » : cette « place » n'est pas autrui *lui-même* mais la fonction sociale qu'il occupe. Critiquant, en généralisant ce trait, l'idée d'empathie, le candidat en vient à conclure qu'autrui « n'est pas un objet qu'il s'agit de connaître, mais un sujet qu'il s'agit de rencontrer » et propose à cet égard un développement intéressant sur l'amitié qui, faite à ses yeux de proximité mais aussi de distance, constitue justement – contre tout « échange des places » – la condition de possibilité d'une telle *rencontre*.

La progression est claire, simple, mais originale et bien illustrée : on a tout simplement l'impression d'avoir lu un fragment de philosophie en acte.

Puissent cet exemple, et les conseils qui précèdent, aider tous les candidats à surmonter leurs difficultés, et les encourager, dans le cas où ils auraient échoué cette année aux épreuves d'admissibilité, à composer, pour la prochaine session, un dossier nouveau, plus convaincant. C'est ce que nous leur souhaitons.

ÉPREUVE D'ADMISSION
*Rapport établi par Nicolas DUBOS et Pierre-Louis SALLES, à partir des
 remarques des membres du jury.*

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 Brigitte SITBON (Présidente du jury), Claire ETCHEGARAY (Présidente de commission), Nadine LAVAND (Présidente de commission), Arnaud BOUANICHE (Président de commission), Philippe DANINO, Nicolas DUBOS, Grégori JEAN, Bruno PARADIS, Pierre-Louis SALLES, Fulcran TEISSERENC.

I - Remarques générales sur l'épreuve d'oral :

L'épreuve professionnelle d'admission consiste dans le traitement d'un des deux sujets au choix (matrice 1 ou matrice 2) contenus dans une enveloppe tirée au sort par chaque candidat.

Cette année encore les types de sujets ou « matrices » étaient au nombre de deux :

- une leçon (**matrice 1**) dont le sujet consiste en une question de type dissertation avec pour libellé :

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

- une explication de texte (**matrice 2**) extrait de l'œuvre d'un des auteurs du programme avec pour libellé :

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

Le membre du jury procédant au tirage des sujets a soin d'indiquer à chaque candidat les bornes du texte qui lui est proposé (matrice 2), bornes qui, par ailleurs, sont clairement indiquées sur la photocopie du texte.

Rappelons que les candidats se présentant aux épreuves orales du CAPES interne n'ont en main que la photocopie du texte à expliquer. À la différence de ce qui se passe dans d'autres concours (CAPES externe ou agrégation), ils ne disposent pas de l'ouvrage dont le texte est extrait, d'aucune bibliothèque, ni d'aucune ressource documentaire pendant la durée de préparation, qui est de deux heures.

Comme lors des sessions précédentes, les sujets proposés (matrices 1 et 2) se rattachaient à six des notions figurant au programme officiel de philosophie en classes terminales.

Le programme du Capes interne de la session 2017 proposait les notions suivantes :

- « Le bonheur »
- « Le désir »
- « L'État »
- « L'histoire »
- « La raison et le réel »
- « Le vivant »

Les candidats disposent de 15 minutes pour choisir leur sujet. Il est conseillé à ce moment crucial de tenir compte à la fois des difficultés spécifiques des sujets proposés et de ses propres qualités ou faiblesses.

1 - Comment comprendre les « matrices »

Les énoncés des « matrices » indiquent un cadre, celui « d'une leçon de philosophie en classe de Terminale ». Ce qu'attend le jury, c'est donc une dissertation ou une explication qui soit à la fois claire, articulée et problématique. En ce sens, un propos purement doxographique, un simple bavardage ou une intervention exclusivement destinée à un public savant sont à proscrire. Mais en aucun cas le jury n'attend un propos au conditionnel (« Si j'avais à traiter ce sujet en classe, je ferais... ») ou sur le mode de l'intention. Il s'agit de produire devant le jury un traitement *effectif* du sujet ou du texte.

Par exemple, telle candidate, sur un extrait du *Banquet*, ne cesse de rappeler qu'elle profiterait du texte pour expliquer la distinction entre essence ou accident, ou bien entre croire et savoir. Mais c'est bien la démarche inverse qu'il faut avoir : questionner et examiner précisément le texte, et n'utiliser ces repères du programme que s'ils se montrent utiles à l'intelligibilité du texte.

2 - Gérer les contraintes du temps

Les candidats ont l'obligation de respecter impérativement le format de l'épreuve stipulant que l'exposé ne saurait pas excéder 30 minutes. Les exposés sont suivis d'un entretien avec les membres du jury qui ne saurait excéder 45 minutes. Pour d'évidentes raisons d'équité, les présidents de commission se doivent d'interrompre l'exposé si celui-ci dépasse le temps imparti.

Les trente minutes d'exposé sont donc un maximum, et en même temps un cadre. Pour qui se destine à l'enseignement, il est indispensable de savoir utiliser le temps imparti. Par exemple, un candidat qui passe plus de 20 minutes à analyser le sujet et le problème, qui ne peut donc structurer son développement en plus de 10 minutes, passe objectivement à côté des exigences de l'épreuve, malgré les pistes intéressantes qu'il a pu suggérer. La justification qui a été donnée dans l'entretien, selon laquelle en classe, il n'aurait qu'à distribuer les textes des auteurs, se dispensant ainsi de développer, est évidemment non recevable.

On peut, par ailleurs, considérer qu'une leçon de moins de 20 minutes témoigne déjà du fait que l'exercice n'est pas pleinement maîtrisé.

3 - Ce que sait le jury

Suite aux questions de certains candidats, il semble important de préciser que le jury de l'oral ne dispose pas du dossier écrit du candidat au moment où il l'écoute et l'évalue. Les deux épreuves sont indépendantes. Il est donc inutile de se référer à son dossier au cours de l'entretien, comme certains ont été tentés de le faire.

4 - La question de la diction

Ce point n'est certainement pas à négliger dans un concours d'enseignement. Si la plupart des exposés étaient sur ce plan parfaitement compréhensibles, le jury a eu à connaître quelques candidats très difficiles à suivre en raison de la rapidité de leur débit, tandis que d'autres, fort économes de leurs paroles, lui imposaient de longues phases de silence. Si naturellement le candidat peut prendre son temps pour réfléchir et répondre à la question posée, il doit aussi se souvenir que le jury s'efforce d'apprécier les qualités d'un futur professeur, qui doit savoir retenir l'attention de ses élèves.

5 - Mettre à profit l'entretien

Dans le cadre d'un entretien également, dont la seule vocation est de tirer le meilleur parti du candidat, le sang-froid et la bonne volonté doivent l'emporter, comme du reste la courtoisie. Les candidats doivent se tenir à l'écart aussi bien de l'arrogance de celui qui n'aurait rien à apprendre ou aurait déjà tout expliqué dans sa leçon, que de l'excessif remords ou contrition, et enfin de l'agressivité. Ainsi tel candidat commence la réponse à chaque question par « c'est ce que nous avons essayé d'expliquer ». Tel autre s'excuse presque avant chaque réponse. Certains candidats font manifestement preuve d'impatience face aux questions du jury, qui n'ont pourtant pas d'autre objectif que d'aider le candidat à revenir sur une erreur ou un manquement manifestes. Ainsi, un candidat ayant choisi de traiter le sujet « *Sommes-nous prisonniers de notre histoire ?* », s'étonne qu'un membre du jury lui fasse remarquer la dimension métaphorique de l'expression dès lors que l'histoire engage le temps et non, comme une prison, l'espace. Ce même candidat, conduit par un autre membre du jury à distinguer différentes modalités de notre rapport au passé et de la manière dont il est susceptible de peser sur le présent, finit par évoquer l'habitude, en reprochant quasiment à son examinateur de le forcer à aborder des questions n'ayant à ses yeux rien à voir avec le sujet. Enfin, la désinvolture est aussi parfois celle de l'expression : est-il nécessaire, pour illustrer l'idée selon laquelle nous pourrions être prisonniers de notre histoire, d'affirmer que ceux qui « traînent des casseroles » sont des « losers » ?

Le jury s'est aperçu, d'autre part, de la difficulté des candidats à soutenir l'entretien dans la durée (de 30 minutes minimum, mais qui bien souvent s'étend jusqu'à sa limite de 45 minutes). Perte de concentration, relâchement de l'attention, sentiment d'échec eu égard à la multiplication des questions des trois membres du jury, – questions comprises comme autant d'insuffisances de l'exposé alors qu'elles ne font bien souvent qu'explorer

des pistes laissées de côté –, peu de candidats résistent bien à cette épreuve. Que la concentration ou que l'attention se relâchent est compréhensible après deux heures de préparation écrite et une heure de passage, mais il ne faut surtout pas que le candidat fasse de cet entretien le moment d'un bilan décourageant alors même qu'il est encore en train de concourir, quand bien même il se rendrait compte de certaines insuffisances de sa leçon ou de son explication.

Nous rappelons aux candidats que les membres du jury ne sont pas seulement là pour les évaluer froidement sur une prestation, mais pour mesurer leurs aptitudes philosophiques, sur le terrain choisi de l'épreuve mais aussi sur d'autres terrains, et que, pour ce faire, il faut bien en passer par un exercice dialectique qui peut, certes, les mettre face à certains défauts de leur exposé ou de leur méthodologie. La prise de conscience de certaines faiblesses de l'exposé ou de l'entretien lui-même ne doit surtout pas prendre le pas sur la participation à un dialogue qui peut, quand il est bien conduit, contribuer à la formation du candidat.

Enfin, une épreuve orale exige de la part des candidats, qui l'ont comprise pour l'immense majorité, un certain sérieux. Le jury comprend bien entendu qu'un oral de concours soit un moment particulier qui génère du trouble et de l'anxiété. Mais la désinvolture et la familiarité ne sauraient avoir ici leur place. Il n'est pas acceptable, par exemple, qu'un candidat laisse échapper un tutoiement à l'adresse d'un membre de la commission qui l'interroge, tout en manifestant que les questions qui lui sont posées sont confuses voire non pertinentes, ni que ce même candidat s'affale à moitié sur la table, demande l'heure toutes les cinq minutes parce qu'elle s'avère difficilement lisible sur sa montre, etc.

II - LA MATRICE 1 : LE SUJET DE DISSERTATION

1 - Sujets choisis :

- « Le bonheur »

Suffit-il d'être vertueux pour être heureux ?
 Peut-on ne pas connaître son bonheur ?
 N'y a-t-il de bonheur qu'éphémère ?
 Être heureux, est-ce devoir ?
 Peut-on promettre le bonheur ?
 Faut-il rechercher le bonheur ?
 Peut-on renoncer au bonheur ?

- « Le désir »

Peut-on distinguer entre les bons et les mauvais désirs ?
 Pourquoi désire-t-on ce dont on n'a nul besoin ?
 Sommes-nous responsables de nos désirs ?
 Peut-on désirer sans souffrir ?
 Être à l'écoute de son désir, est-ce nier le désir de l'autre ?
 Le désir est-il désir de l'autre ?

- « L'État »

L'État est-il un mal nécessaire ?
 L'État doit-il être sans pitié ?
 L'État a-t-il tous les droits ?
 Que peut l'État ?
 Quelle est la fonction première de l'État ?
 L'État doit-il préférer l'injustice au désordre ?

- « L'histoire »

Y a-t-il du nouveau dans l'histoire ?
 L'histoire est-elle une science ?
 L'histoire a-t-elle un sens ?
 Y a-t-il des leçons de l'histoire ?
 Sommes-nous prisonniers de notre histoire ?
 L'histoire nous appartient-elle ?
 L'histoire est-elle le théâtre des passions ?

- « La raison et le réel »

Être raisonnable, est-ce renoncer à ses désirs ?
 Tout ce qui est rationnel est-il raisonnable ?
 Peut-on avoir raison tout seul ?
 La raison est-elle seulement affaire de logique ?

Faut-il se fier à sa propre raison ?
 Le réel se limite-t-il à ce que nous percevons ?
 Peut-on rendre raison de tout ?

- « **Le vivant** »

Peut-on réparer le vivant ?
 Peut-on connaître le vivant sans le dénaturer ?
 Vivre, est-ce lutter pour survivre ?
 Vivre, est-ce résister à la mort ?
 Le vivant n'est-il que matière ?
 La connaissance du vivant est-elle désintéressée ?

2 - Traiter le sujet

Trop de candidats considèrent encore la leçon comme une épreuve doxographique consistant à tourner autour d'un thème en évoquant les positions des « grands philosophes » de la tradition. Il faut donc toujours rappeler que la leçon ne comporte pas d'abord un « thème » mais un sujet, que ce sujet enveloppe un problème — soit une manière bien déterminée d'appréhender philosophiquement le thème en question —, problème qu'il s'agit de poser afin de le développer rigoureusement et de tenter de le résoudre. Le plus important à souligner est donc que le jury n'attend rien de déterminé — trop de candidats estiment manifestement que le jury, pour des raisons plus ou moins idéologiques, considère que tel ou tel philosophe constitue un « passage obligé » —, si ce n'est d'assister à un acte de philosopher tel que nous le mettons tous en œuvre dans nos classes.

Il faut donc d'abord faire attention à la formulation du sujet pour en dégager le ou les problèmes spécifiques. À ce titre, le travail d'analyse sur la question est, la plupart du temps, insuffisant. Certains éléments du sujet, qui en font le sens, sont purement et simplement escamotés. À propos du sujet « *L'homme doit-il se fier à sa propre raison ?* », le jury a entendu des considérations sur ce qui détourne l'homme de sa raison ou sur ce qui l'oblige à la prendre pour guide, mais rien sur le « propre », et donc sur l'opposition sous-jacente entre sa raison (la sienne) et celle des autres, ou sur les liens entre un usage privé ou monologique de la raison et un usage public, ou dialogique, de la raison. D'autres candidats, confrontés à l'expression « *le désir de l'autre* », n'ont pas toujours songé à l'ambiguïté de son génitif, l'autre pouvant être l'objet du désir en question (génitif objectif), ou encore, le sujet (le porteur) du désir (génitif subjectif). Du même coup, c'est toute la problématique du mimétisme des désirs qui est passée sous silence.

Le candidat se doit d'abord de saisir et d'établir le sens précis de la question posée. Les sujets proposés aux candidats ont un sens « global » que l'analyse doit enrichir progressivement et non pas détruire *a priori* (en s'interrogeant séparément sur le sens de tous les « mots » du sujet). Ils sont formulés dans une langue dont le sens des mots est d'abord fixé par leur *usage*. Par exemple, un candidat ayant choisi de traiter le sujet « *Vivre, est-ce lutter pour survivre ?* » donne dès le départ à l'idée de « survie » un sens tout à fait étrange — « survivre », c'est faire « plus » que simplement « vivre », au sens où, explique-t-il, le « surhomme » nietzschéen est « plus que l'homme » —, qui n'est évidemment pas injustifiable mais empêche tout simplement le candidat de comprendre le problème auquel le sujet le confronte.

Le défaut inverse, et plus fréquent, consiste à s'affranchir du travail de définition précise des concepts, qui ne peut se mener que progressivement dans la leçon. Ainsi, un candidat ayant à traiter le sujet « *Peut-on promettre le bonheur?* » ne procède que rarement à des définitions conceptuelles, mais seulement à des associations : la promesse est associée au pacte, au contrat d'engagement et donc au mariage ; si le bonheur est d'abord défini comme un « sentiment de bien-être durable », il est ensuite associé à l'amour, à « l'être-ensemble », sans être interrogé plus avant ou redéfini en tant que tel. Au terme de cette leçon, il était finalement impossible de savoir ce qu'il fallait entendre par l'expression « promettre le bonheur », tant ses différents sens avaient été manipulés sans jamais être analysés.

Or le travail philosophique ne peut manquer de s'attacher à la signification des concepts en présence, dans la mesure où, polysémiques ou s'appliquant à des domaines différents, le travail conceptuel structure voire détermine l'argumentation, sa clarté, sa pertinence et son orientation.

Ainsi, traitant le sujet : « *Sommes-nous prisonniers de notre histoire ?* », le candidat a manqué d'explorer les dimensions possibles de l'histoire, susceptibles d'articuler différents niveaux de traitement : « notre histoire » au sens individuel, au sens collectif, pouvant renvoyer à notre éducation voire à notre lignée génétique, aux traditions ou au « refoulé » freudien, à une histoire politique ou intellectuelle.

Dans une leçon entendue : « *Sommes-nous responsables de nos désirs ?* », non seulement la notion de responsabilité s'est trouvée réduite à l'idée d' « être la cause de » (alors qu'elle est d'abord celle d'assumer et de supporter des conséquences), mais celle même de désir a manqué de s'ouvrir à la multiplicité des objets possibles : désir de la paix dans le monde ou d'aller au cinéma, de vérité ou d'amour, de conserver la santé ou de nuire à autrui. Un autre candidat, ayant choisi de traiter le sujet : « *Tout ce qui est rationnel est-il raisonnable ?* », a cruellement manqué, à travers la multiplicité des références convoquées, de donner sens aux notions de « raison », « rationnel » et « raisonnable », conçues de façons nécessairement différentes entre Aristote, Kant et Adorno.

Enfin, rares sont ceux qui prennent le temps de repérer les présupposés de la question (condition nécessaire pour en percevoir radicalement le sens), méthode que tout enseignant apprend pourtant à ses élèves de terminale. Les candidats ont ainsi tendance à « aller dans le sens de la question », à la descendre vers l'aval de réponses convenues (quoique parfois philosophiquement bien argumentées) plutôt qu'à s'interroger sur l'intention qui la précède. Rares aussi sont les candidats qui « bousculent » l'intitulé, serait-ce en passant simplement par les contraires. Ainsi, une candidate à laquelle la question « *Être heureux, est-ce un devoir?* » ne se pose jamais la question du lien du malheur à la faute. L'application de méthodologies de type définitionnel finit par enfermer le candidat dans une compréhension pauvre, univoque et sans imagination de l'intitulé, dont le sens et l'intention sont toujours à travailler.

3 - Problématiser

La rapidité des introductions interpelle : si une introduction doit articuler une analyse précise de l'intitulé – qui n'est pas une définition de ses termes, une fois la question découpée en tranches, mais un travail sur sa signification complète et sur ce qui en constitue l'impensé – à une problématisation rivée à cette analyse et qui prend toujours appui sur elle, elle doit constituer un temps relativement long.

Rappelons qu'une leçon ne vise pas à résoudre un problème ou à répondre à une question en enchaînant des arguments attribués (souvent arbitrairement quand on approfondit) à des auteurs censés se contredire ou se dépasser les uns les autres, mais avant tout à construire un problème dont tout le développement consiste à préciser les termes et à enrichir le sens. La construction d'un problème philosophique riche et précis, même s'il ne donne pas lieu à un plan parfaitement articulé vaut toujours mieux qu'un plan en trois parties en apparence solide mais dont la problématisation reste pauvre.

Il importe de donner à voir au jury une capacité, fil directeur du travail devant élèves, de formuler, de justifier et de traiter un problème ; non pas pour des motifs simplement rhétoriques ni seulement parce que les instructions officielles y invitent, mais parce qu'il s'agit là de l'élément essentiel du travail philosophique, répondant à une nécessité interne de la réflexion. Une leçon de philosophie met ainsi nécessairement en place une discussion, justifiée en sa pertinence, et ne peut se présenter comme un simple exposé de doctrines. Il est indispensable de souligner et de développer ce qui, dans la question posée, fait réellement problème. Aucune réponse au sujet ne peut être considérée comme allant de soi.

Ainsi, tel candidat, traitant la question : « *Peut-on distinguer entre de bons et de mauvais désirs ?* » aura fait se succéder Épicure, Épictète, Spinoza, Sade et Kant, sans s'attacher à montrer ce qui fait que la question se pose, sans exhiber, par exemple, l'articulation entre nature et morale ni le problème, donc, du fondement et de la légitimité d'une telle distinction.

Telle autre leçon, sur le sujet : « *Suffit-il d'être heureux pour être vertueux ?* », s'est montrée sans projet car sans problématisation, par exemple justifiée par la tension entre le comportement vertueux, objet de prescription, et le bonheur, objet d'aspiration.

Un candidat ayant choisi la leçon « *L'histoire a-t-elle un sens ?* », évoque ainsi de manière fort peu dialectique les différentes manières dont on a pu répondre positivement à cette question, sans jamais envisager que l'on puisse au contraire y répondre négativement. Il a fallu attendre l'entretien pour que le candidat, sollicité par un membre du jury, admette la pertinence de la catégorie de « non-sens » en histoire, laquelle constitue pourtant la condition de possibilité pour que le sujet lui-même soit justifié — pourquoi poser cette question du sens de l'histoire s'il va de soi qu'elle en a un ?

Bien établir le problème suppose d'éviter deux écueils symétriques.

Le premier est celui de dissoudre progressivement le sujet, dans une sorte d'élargissement indéfini. Ainsi, dans un exposé consacré au sujet « *Vivre, est-ce résister à la mort ?* », le candidat, après avoir décrit une première opposition « métaphysique » mettant aux prises un principe immortel (l'âme) et un corps susceptible de l'entraîner vers le néant (opposition abstraite et stérile, car si le principe est posé comme immortel, la vie, quelle qu'elle soit, ne saurait lui faire courir le risque de la mort) a ensuite basculé, dans un deuxième temps, sur un « traitement biologique » de la question, en rappelant les fonctions vitales de Bichat, pour évoquer, dans un troisième temps, un « dépassement » de ces fonctions biologiques, dépassement propre à l'homme ; ce qui lui donne l'occasion de mentionner en vrac l'art, le travail, la religion, la technique, la philosophie.

Le second écueil est de traiter le sujet de façon dogmatique, dans le cadre d'une problématique arbitrairement étroite. Un candidat ayant à réfléchir sur les rapports entre réel et perception (« *Le réel se limite-t-il à ce que nous percevons ?* ») privilégie l'approche neurobiologique et souligne la nature intentionnelle de toute perception, tout

en notant que la perception serait d'abord aperception (saisie de soi) avant d'être saisie d'une chose extérieure. Dans cette leçon, ne sont absolument pas pris en compte la question de la validité d'un certain innéisme, ou encore la manière dont sont connus les « communs » qui ne sont le propre d'aucun sens (Platon et Aristote) ou encore les faits institutionnels (Searle). Toute mise à l'écart d'un aspect du problème ou d'un auteur apparemment topique, surtout si elle est annoncée, doit faire l'objet d'une justification. Et dans le contexte d'un enseignement en classe terminale, il est à première vue peu judicieux de se priver des ressources canoniques, qu'elles soient thématiques ou doctrinales, quitte naturellement à les soumettre à un examen particulièrement critique.

4 - L'usage des connaissances

S'il n'est pas de passage obligé en philosophie, il est tout de même important que les candidats ne fassent pas preuve d'une docte ignorance et ne s'engagent pas à parler de ce qu'ils ne connaissent manifestement pas.

Un candidat, ayant à traiter le sujet « *Vivre, est-ce lutter pour survivre ?* », s'engage par exemple dans un développement sur Darwin, le confondant plus ou moins, et de manière souvent extravagante, avec Lamarck. Le jury a donc dû entendre que, selon l'auteur de *L'Origine des espèces*, les individus s'auto-transforment grâce à leur intelligence dans le but de subvenir à leurs besoins — ainsi des girafes qui auraient eu la présence d'esprit de se faire pousser le cou pour attraper des feuilles initialement trop hautes pour elles. Le même candidat a également passé de longues minutes à expliquer que, pour le Kant de la *Critique de la faculté de juger*, la finalité des vivants était fondamentalement « externe », ce qui permettait d'opposer la téléologie kantienne à la téléonomie de Monod. L'entretien n'a malheureusement pas permis à ce candidat de corriger ses erreurs.

Pour éviter ce genre de bévues, le jury ne saurait que conseiller aux candidats de se confronter, pour leur préparation, aux œuvres elles-mêmes. Trop souvent les idées des auteurs du programme de terminale ne semblent connues que par des textes isolés, voire par des citations ou par de la littérature de seconde main, ce qui conduit à les présenter de manière peu satisfaisante. Ainsi, telle candidate s'efforce d'utiliser les antinomies de la raison pure, vaguement rappelées, pour traiter le sujet « *La raison est-elle seulement affaire de logique ?* », mais ne songe pas à distinguer la raison et l'entendement. Non pas que cette distinction soit exigée par le jury, mais elle aurait pu permettre à la candidate d'approfondir réellement son analyse.

5 - L'emploi des exemples

Il est également attendu des candidats une concrétisation pertinente du propos, non seulement parce que la philosophie trouve son ancrage dans le réel ou y déploie ses enjeux, mais également parce qu'on ne peut manquer, devant des élèves, de nourrir très fréquemment le propos d'exemples et d'illustrations empruntés à l'expérience, à l'histoire, à la littérature ou à la réalité politique.

Tel candidat, dans une leçon traitant le sujet : « *L'histoire est-elle une science ?* », n'examine aucun exemple de fait ou d'événement afin d'y appliquer la question de la preuve en histoire ou de l'objectivité de l'historien. De même, il est difficile de rendre un propos intéressant, intelligible et clair pour des élèves de terminale sur le sujet « *Le réel*

se limite-t-il à ce que nous percevons ? », en ne donnant sur l'ensemble de l'exposé que les exemples du soleil et du chat noir.

6 - Exemples de leçons réussies

Il a été donné au jury d'entendre plusieurs interventions de qualité, dont une leçon, qui a reçu la note maximale (20/20), sur le sujet suivant : « *Peut-on ne pas connaître son bonheur ?* ». Le candidat a débuté sa prestation par l'analyse de l'expression « *Tu ne connais pas ton bonheur* », qui s'apparente à la fois à un reproche d'ordre moral et à un paradoxe. Si, en effet, le bonheur est un état durable de satisfaction, comment pourrait-on ne pas en prendre conscience ? Faut-il alors comprendre qu'en tant qu'idéal inaccessible le bonheur serait impossible à reconnaître ? Dans un premier temps, le candidat a montré, à l'aide du *Gorgias* puis de la *Lettre à Ménécée*, qu'on ne peut pas ne pas connaître son bonheur *pour peu qu'on s'y prenne bien*. Puis, après avoir établi grâce à Kant, et quelques exemples bien choisis, qu'en tant qu'idéal de l'imagination, le bonheur ne pouvait pas être objet de connaissance, une analyse de la structure du désir, appuyée sur des textes précisément cités du *Monde comme volonté et comme représentation*, et illustrée par des exemples clairs et parlants, a montré que le bonheur était peut-être un de ces états, comme la santé ou la jeunesse, dont on ne peut s'apercevoir qu'une fois qu'on les a perdus, et non pas quand nous les possédons. Enfin, dans une troisième partie, en s'appuyant sur un propos d'Alain, le candidat a opposé la figure du prince insatisfait à celle de l'enfant pour mettre en évidence le fait que l'effort pour connaître son bonheur était un devoir envers autrui. Cette analyse a été rapprochée par la suite de l'idée de René Girard, dans *Mensonge romantique et vérité romanesque*, selon laquelle l'individu a toujours tendance à voir le bonheur en l'autre. Ainsi, on pouvait conclure qu'il était sans doute possible de ne pas vivre son bonheur, mais qu'il importait de tendre vers lui pour souffrir et faire souffrir le moins possible. L'entretien a alors été l'occasion d'approfondir et de préciser la réflexion ainsi amorcée. Un membre du jury a par exemple demandé s'il était possible d'utiliser la distinction proposée ailleurs par Alain entre l'idéal trompeur du bonheur reçu et le bonheur comme activité. Le candidat s'est saisi de la distinction et l'a brillamment rapprochée d'un poème de Baudelaire, *Le Joujou du pauvre* en opposant l'enfant riche qui reçoit des cadeaux et ne connaît pas son bonheur à celle de l'enfant pauvre, qui, ayant construit son « joujou », pouvait le goûter. L'ensemble de la discussion était à l'avenant, le candidat étant à la fois prêt à préciser ses propos et à se saisir des pistes de réflexion offertes par le jury.

Une autre leçon, sur le sujet « *Le vivant n'est-il que matière ?* », a reçu la note de 18/20. Le candidat a choisi comme point de départ les figures du Golem ou de Frankenstein, pour illustrer le fait qu'on concevait spontanément le vivant comme un être composé. La question était alors de savoir si les performances particulières du vivant pouvaient être expliquées par ce qu'il partage avec les autres êtres, la matière ayant été définie comme ce qui constitue les choses, ou bien s'il fallait invoquer un autre principe, qui risquait alors de n'être qu'une solution *ad hoc*. Dans un premier temps, le candidat, après avoir analysé les différentes capacités des êtres vivants semblant ne pouvoir relever de la seule explication matérielle, s'est appuyé sur la définition aristotélicienne de l'âme comme réalisation première d'un corps pourvu d'organes pour montrer qu'en tant qu'être manifestement finalisé, le vivant pouvait difficilement se réduire à la matière. Mais cette finalité manifeste du vivant a justement servi d'axe à une seconde partie visant à mettre en parallèle le vivant et la machine, à l'aide d'exemples précis comme

celui de la photosynthèse. La matière est alors comprise comme ce qui peut faire l'objet d'un calcul et rendre intelligible le fonctionnement des êtres vivants. Enfin, le vivant pouvant être décrit comme une machine qui se produit elle-même, l'analyse des limites du modèle mécanique a conduit le candidat à proposer l'idée d'un vivant défini comme une matière soutenue d'une histoire. Il s'est appuyé pour cela d'abord sur Darwin, mettant en valeur le rôle du hasard, puis sur des analyses très précises de Schrödinger dans *Qu'est-ce que la vie ?* concernant la spécificité des agencements matériels propres à la vie, qui permettent de rendre compte du vivant comme projet. C'est en ce sens que le candidat a pu conclure que le vivant était en effet matière. L'entretien a permis surtout d'explicitier les références à Descartes et à Kant, qui étaient restées implicites dans le développement, de préciser les thèses du candidat, et même de donner quelques exemples nouveaux.

III - LA MATRICE 2 : L'EXPLICATION DE TEXTE

1 - Textes choisis :

- « Le bonheur »

Aristote, *Ethique à Nicomaque*, livre IX, Paris, GF Flammarion, 2004, p. 481-482, [« Il y a cependant... a besoin d'amis »].

Epicure, *Lettre à Ménécée*, tr. Marcel Conche, p. 223, [« Et c'est pourquoi nous disons... devant la fortune »].

Nietzsche, *Seconde considération intempestive*, tr. H. Albert, Paris, GF Flammarion, 1998, p. 77, [« Si c'est un bonheur... mer du devenir »].

Rousseau, *Rêveries du promeneur solitaire*, Pléiade, Paris, 1939, p. 738-739, [« Le bonheur est un état... nuages de vie ? »].

Pascal, *Pensées*, 47, dir. Lafuma, Paris, Points Essais, 1962, [« Nous ne tenons jamais... ne le soyons jamais »].

- « Le désir »

Hobbes, *Léviathan*, tr. Tricaud, Paris, Dalloz, 1999, p. 95-96, [« La félicité... autre talent de l'esprit »].

Stuart Mill, *L'Utilitarisme*, Paris, GF, 1994, p. 146-147, [« Que de règles de justice encore... que de faire appel à l'utilitarisme »].

Platon, *Le Banquet*, tr. Fr. Brisson, Paris, GF, 2007, p. 152-153, 207d-208b, [« En effet, quand on dit... tant le corps que tout le reste »].

Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, livre 4, Paris, GF, 1966, p. 428-429, [« Ceux qui veulent conduire sagement... connaître les individus »].

Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité*, Paris, GF, 2008, p. 80-81, [« L'homme sauvage... et la faim »].

- « L'État »

Hobbes, *Léviathan*, tr. Tricaud, Paris, Dalloz, 1999, p. 177-178, [« La seule façon d'ériger... l'ennemi de l'extérieur »].

Hobbes, *Éléments de la loi naturelle et politique*, tr. D. Weber, Paris, Le Livre de Poche, 2003, p. 239-240, [« En toute République... ne peut être exécuté »].

Kant, *Doctrine du droit*, tr. Philonenko, Paris, Vrin, 2011, p. 193-194, [« L'ensemble des lois... s'effondrer »].

Schopenhauer, *Le Monde comme volonté et comme représentation*, tr. Burdeau, Paris, PUF, 1966, p.433-434, [« Mais si la morale... prévoir »].

Spinoza, *Traité théologico-politique*, chap. 20, trad. Appuhn, Paris, GF, 1997, p. 329-330, [« Puisque en effet... professe ce qui est bon »].

Tocqueville, *De la démocratie en Amérique*, tome II, Paris, GF, 2010, p. 386-387, [« Nos contemporains... ce n'est pas le détruire »].

Tocqueville, *De la démocratie en Amérique*, tome II, Paris, Folio Essais, 2010, p. 385, [« L'espèce d'oppression... le trouble de penser et la peine de vivre »].

- **« L'histoire »**

Cournot, *Matérialisme, vitalisme, rationalisme*, Paris, Vrin, 1986, p. 136-137, [« Le lecteur connaît... dans les événements de l'histoire »].

Cournot, *Essais sur les fondements de la connaissance et sur les caractères de la critique philosophique*, Paris, Vrin, 1975, p. 369-370, [« La science... enchaînement historique »].

Hegel, *La Raison dans l'histoire*, tr. Papaioannou, Paris, 10/18, 1996, p. 123, [« Les individus historiques... venant à leur rencontre »].

Hegel, *Leçons sur la philosophie de l'histoire*, tr. Bourgeois, Paris, Vrin, 1970, p. 29, [« Cette question des moyens... s'il se trouve en nous »].

Hegel, *La Raison dans l'histoire*, tr. K. Papaioannou, Paris, 10/18, 1996, p. 138, [« Ce qui prévaut... universalité »].

Nietzsche, *Considérations inactuelles*, II, tr. Colli Montinari, Paris, Folio Essais, 1992, p. 136, [« Le sens historique... falsification »].

Schopenhauer, *Le Monde comme volonté et comme représentation*, tr. Burdeau, Paris, PUF, 1966, p. 880, [« Ce qu'il y a même... à tous égards du roman »].

- **« La raison et le réel »**

Descartes, *Discours de la méthode*, VI, Paris, Classiques Garnier, 2010, p. 628-629, [« Et je m'étais ici... nous fait agir »].

Hegel, *Esthétique*, vol I, tr. Jankélévitch, Paris, Champs Flammarion, 1979, p. 66-67, [« L'esprit, par son côté naturel... et s'y rapportant »].

Hume, *Enquête sur l'entendement humain*, tr. Leroy, Paris, Flammarion, 2006, p. 152, [« Tout le monde... et de la conduite humaine »].

Malebranche, *De la Recherche de la vérité*, III, Pléiade, t. 1, Paris, 1979, p. 313-314, [« Ainsi notre volonté... lui imprime sans cesse »].

Pascal, *Pensées*, Paris, Classiques Garnier, Paris, 2010, p. 890-891, [« Nous connaissons la vérité... raisonnement »].

Platon, *Ménon*, tr. Victor Cousin, Paris, GF, 1987, p. 41-43, [« Il me paraît donc... ne veut pas de mal »].

- **« Le vivant »**

Bergson, « La Conscience et la vie », *L'Énergie spirituelle*, Paris, Alcan, 1919, p. 23-24, [« Les philosophes... dans le monde »].

Kant, *Critique de la faculté de juger*, trad. A. Renault, Paris, GF, 2000, p. 365-366., [« D'un corps... une fin naturelle »].

Descartes, *Les Passions de l'âme*, Paris, Classiques Garnier, t. 3, 2010, p. 953-954, [« Tout ce que nous expérimentons... les corps se corrompent »].

De même que pour la leçon, l'explication de texte requiert de la part des candidats un acte authentiquement philosophique de problématisation, de raisonnement, de lecture scrupuleuse et de questionnement.

2- Identifier le problème

Il importe, dès l'introduction, que le candidat explique précisément le problème spécifique dont traite le texte proposé. Sans cet effort de mise en perspective philosophique, une explication, aussi attentive qu'elle soit à la lettre du texte, ne peut que demeurer plate et sans unité réelle.

Ainsi, pour un texte de Schopenhauer relatif à l'hétérogénéité des finalités respectives de la morale et de l'État, il ne suffisait pas de dire que le problème du texte était de savoir quelles relations entretiennent l'État et la morale mais ce qui, en cette relation même, pouvait faire débat. De même, dans un extrait du *Traité théologico-politique* sur la liberté dans l'État (chapitre XX), s'exprime la thèse de Spinoza sur le problème de la délimitation des libertés de penser, de parler et d'agir au regard du droit du souverain : jusqu'où accorder ces libertés et selon quel fondement ? Il importe de montrer dès le début la difficulté et l'importance de ces questions, et de ne pas se contenter de vagues formules trop générales ou trop abstraites. Dernier exemple, sur un extrait du *Ménon*, le candidat se contente de poser la question directrice suivante : « Désire-t-on le mal par ignorance du bien ? » sans jamais montrer pourquoi celle-ci pourrait se poser, ni en quoi il s'agit d'une question très paradoxale. L'utilisation du passage précédent l'extrait, donné sur la photocopie, aurait pu aider le candidat à comprendre qu'il s'agissait de réfuter la définition de la vertu comme désir des bonnes choses. Et en s'efforçant d'illustrer davantage son propos, le candidat aurait aussi pu montrer plus facilement l'aspect éminemment problématique de la thèse finale selon laquelle « personne ne veut le mal » (*Ménon*, 78b).

3 - Le texte n'est pas un prétexte

Certains candidats considèrent que le texte n'est que l'occasion d'exposer un propos, parfois informé d'ailleurs, sur l'auteur en question, en négligeant complètement l'explication du texte qu'ils ont sous les yeux. Tel candidat, à propos d'un extrait d'Aristote portant sur l'amitié et la vertu, sort constamment de sa lecture pour asséner des généralités sur l'éthique aristocratique, l'esclavage et autres approximations historiques qui le détournent de la compréhension de la thèse précise qui y est exposée, et du raisonnement qui l'accompagne et la fonde. Rappelons qu'il n'est pas nécessaire de contextualiser les textes au plan historique, surtout lorsque cette contextualisation reste vague. Le candidat doit, quoiqu'il en soit, rester prudent quant à la valeur explicative du recours à l'histoire.

4 - Le raisonnement du texte

Au vu de quelques explications, qui pour certaines ne mériteraient pas par d'autres qualités, il semble nécessaire de rappeler que pour expliquer un texte, il faut en dégager clairement le raisonnement. Pour cela, l'analyse logique des conjonctions de coordination peut souvent être utile. Et il importe de donner une idée précise du raisonnement dès l'introduction, et de préciser l'analyse de sa logique tout au long de l'explication. Ainsi, sur un extrait du chapitre XI du *Léviathan*, on ne peut simplement se contenter d'annoncer et de suivre un plan exclusivement thématique dont la première partie serait la simple « mise en rapport des termes du problème » et la seconde le lien

entre le désir du pouvoir et le pouvoir politique. Un tel plan indique d'emblée que la démarche du texte n'est pas comprise, et interdit même au candidat de la comprendre. Il y avait pourtant dans le texte de Hobbes des éléments permettant de mettre au jour le raisonnement : « La cause en est que », « Aussi », « Ainsi », « De là vient que ».

5 - Lire et ne pas préjuger

Trop souvent, des candidats s'attendent à trouver dans les textes qui leur sont proposés de simples applications de thèses qu'ils attribuent par ailleurs à leurs auteurs. De ce fait, la spécificité des textes était souvent oblitérée par des propos généraux sur l'auteur, qui ne semblaient par ailleurs pas toujours être issus d'une véritable fréquentation de l'œuvre en question. Il n'est certainement pas exigé des candidats qu'ils connaissent précisément tous les auteurs au programme, mais il est regrettable que des idées préconçues sur les doctrines constituent de véritables obstacles à la lecture même du texte. Ainsi, tel candidat, sur un extrait de *La démocratie en Amérique*, assimile immédiatement les concepts de despotisme et de tyrannie, présents dans le texte, à celui d'Ancien Régime, absent du texte. Une telle lecture conduisait nécessairement à manquer le propos même du texte, qui consistait à établir les *traits nouveaux* sous lesquels le despotisme pouvait se présenter dans les sociétés démocratiques. Une autre candidate, ayant choisi d'expliquer un extrait du *Banquet*, qui montrait comment le vivant mortel participait de l'immortel en se renouvelant, s'est fourvoyée sur l'objet du texte parce qu'elle a essayé d'y voir un éloge de la connaissance intelligible contre l'égaré dans le sensible, idée complètement absente du texte.

6 - Se confronter aux difficultés

Cette démarche qui consiste à privilégier une doctrine supposée à l'extrait proposé témoigne sans doute d'un malentendu à propos de l'exercice. Il ne peut s'agir, en trente minutes, de rendre un texte parfaitement intelligible et transparent. Les bonnes explications, en effet, sont celles qui affrontent véritablement le texte dans sa spécificité et sa littéralité.

Une candidate ayant choisi l'explication d'un texte de la seconde des *Considérations inactuelles* ne relève pas que le passage commence par un « si » (« Si le but de la vie réside dans le bonheur ») et que Nietzsche y développe manifestement un raisonnement hypothético-déductif qui ne se confond nullement avec l'exposé de sa propre thèse sur le but de la vie. Bien entendu, une connaissance de Nietzsche aurait permis d'identifier immédiatement ce point, mais le texte lui-même, pour autant qu'on se fût attaché à sa lettre, le suggérerait clairement.

Une autre candidate ayant choisi l'explication d'un texte de *De la démocratie en Amérique* ne s'arrête même pas sur l'expression de « despotisme démocratique », comme si elle n'était pas en mesure de susciter, au moins chez des élèves, un certain étonnement.

De manière plus générale, les candidats expliquent trop souvent un texte comme si tout y allait de soi, lors même qu'il présente aux yeux du jury d'indéniables aspérités, voire des contradictions. Un candidat qui reconnaît qu'un passage est difficilement compréhensible et qui explique pourquoi est largement préférable à un candidat qui fait semblant d'avoir compris ce qui fait débat pour le jury lui-même.

Au contraire, une candidate a su, à propos d'un extrait de *La Raison dans l'histoire*, s'interroger sur certains aspects difficiles du texte, aussi bien lors de son explication que lors de l'entretien. Elle s'est par exemple demandé comment, et en quel sens, Hegel pouvait affirmer que les grands hommes savent ce que veulent les autres, alors qu'eux-mêmes ne le savent pas, et a proposé plusieurs hypothèses. Au cours de l'entretien, un membre du jury l'a interrogé sur une formule de Hegel qu'elle avait interprété comme l'expression par les hommes d'un simple refus alors qu'il est écrit : « On peut certes vouloir ceci ou cela, mais on reste dans le négatif ». S'apercevant que son interprétation de ce passage était insuffisante, la candidate a ensuite proposé d'opposer la volonté particulière à l'universel pour en rendre compte. Ce qui permettait d'ouvrir de nouvelles perspectives.

Conclusion : Se préparer

Pour finir, nous ne saurions trop conseiller aux futurs candidats, en particulier à ceux qui seront admissibles, de s'entraîner régulièrement à l'exercice proposé à l'oral. Même si l'on peut concevoir que les conditions professionnelles soient parfois défavorables, il reste que quelques candidats semblaient quasiment découvrir l'épreuve le jour de l'oral, en manquant aux exigences minimales des exercices, ce qui n'est satisfaisant pour personne. Or, seule une pratique régulière des explications de texte et des dissertations dans le format qui est celui de ce concours permettrait aux candidats de progresser. En effet, il ne s'agit pas pour le jury d'évaluer une pratique en classe en cours d'année par des collègues, ce qui ne serait pas son rôle, mais bien de noter la réussite à une épreuve particulière et authentiquement philosophique.

BILANS ET DONNÉES STATISTIQUES

1. Bilan de l'admissibilité

- CAPES INTERNE

Nombre de candidats inscrits : 284

Nombre de candidats non éliminés : 148, soit 52% des inscrits

Nombre de candidats admissibles : 42, soit 28 % de non éliminés

Moyenne des candidats non éliminés : 9,12

Moyenne des candidats admissibles : 12

Rappel :

Nombre de postes 15

Barre d'admissibilité : 12

Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 1

- CAER-CAPES INTERNE (PRIVE)

Nombre de candidats inscrits : 110

Nombre de candidats non éliminés : 69, soit 63 % des inscrits.

Nombre de candidats admissibles : 36, soit 52 % des non éliminés.

Moyenne des candidats non éliminés : 9.75

Moyenne des candidats admissibles : 12

Rappel :

Nombre de postes : 17

Barre d'admissibilité : 12

Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 1

2. Bilan de l'admission

- Concours : CAPES INTERNE

Nombre de candidats admissibles : 42

Nombre de candidats non éliminés : 42, soit 100 % des admissibles.

Nombre de candidats admis sur liste principale : 15, soit 36 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total général (moyenne de l'admission + moyenne de l'admissibilité)

Moyenne des candidats non éliminés : 29,62, soit une moyenne de : 9,87/20

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 38,4, soit une moyenne de : 12,8/20

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission :

Moyenne des candidats non éliminés : 17,62, soit une moyenne de 8,81/20

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 26,4, soit une moyenne de 13,2/20

Rappel

Nombre de postes : 15

Barre de la liste principale : 32, soit un total de 10,67/20

Total des coefficients : 3 dont admissibilité : 1, admission : 2

- CAER-CAPES INTERNE (PRIVE)

Nombre de candidats admissibles : 36

Nombre de candidats non éliminés : 33, soit 92 % des admissibles

Nombre de candidats admis sur la liste principale : 15, soit 45 % des non éliminés

Moyenne portant sur le total général (total de l'admissibilité + total de l'admission)

Moyenne des candidats non éliminés : 30,42, soit une moyenne de 10,14/20

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 35,73, soit une moyenne de 11,91/20

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission :

Moyenne des candidats non éliminés : 17,33, soit une moyenne de 8,67/20

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 23,73, soit une moyenne de 11,87/20

Rappel :

Nombre de postes : 17

Barre de la liste principale : 28, soit un total de 9,33/20

Total des coefficients : 3 dont admissibilité : 1, admission : 2

V - INDICATIONS RÉGLEMENTAIRES ET NOTE DE COMMENTAIRE

3. 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 2017 sont définies par l'arrêté du 27 avril 2011 publié au *Journal officiel* du 3 mai 2011. Nous reproduisons les dispositions réglementaires qui figurent dans cet arrêté.

ÉPREUVES DU CONCOURS INTERNE DU CAPES

Section philosophie

A. -Épreuve d'admissibilité

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

B. -Épreuve d'admission

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

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

Durée de la préparation : deux heures.

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

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

Annexe II bis

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Les critères d'appréciation du jury porteront sur :

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

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

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

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

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

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

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

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

De même, le jury n'entend pas privilégier telle réalisation pédagogique plutôt que telle autre : ces réalisations peuvent être de durée variée, devant des groupes de niveau et de taille également variés, mais elles doivent concerner la discipline « Philosophie » et être fondées sur une réelle réflexion didactique. Il faut éviter, cependant, étant donné la

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

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

S'agissant de candidats à un CAPES de philosophie qui, inévitablement, auront à enseigner la maîtrise de la langue, la qualité de l'expression et la maîtrise de l'orthographe et de la syntaxe sont des prérequis 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.

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.