



# Concours du second degré

## Rapport de jury

### Concours : CAPES INTERNE ET CAER

Section : Philosophie

Session 2015

Rapport de jury 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	7
Introduction	8
La présentation du parcours de formation et du parcours professionnel	8
La présentation d'une réalisation pédagogique	9
Conclusion	14
ÉPREUVE D'ADMISSION	15
Introduction	16
Les exigences fondamentales de l'épreuve professionnelle	16
Quelques exposés analysés par le jury	22
Conclusion	26
Les sujets proposés	27
DONNÉES STATISTIQUES	33
1. Bilan de l'admissibilité	33
2. Bilan de l'admission	34
3. Répartition par académie d'inscription	35
INDICATIONS RÉGLEMENTAIRES ET NOTE DE COMMENTAIRE	37
1. Indications réglementaires	37
2. Note de commentaire relative à l'épreuve d'admissibilité du CAPES interne de philosophie	40

# COMPOSITION DU JURY

## **Président du jury :**

Madame Souâd AYADA  
Inspecteur général de l'Éducation nationale

## **Vice-président du jury :**

Madame 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 :**

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

Olivier BOUR  
Professeur agrégé, lycée Henri Poincaré, Nancy – ACADÉMIE DE NANCY-METZ

Antoine MARS  
Professeur agrégé, lycée privé Madeleine Daniélou, Rueil Malmaison, ACADÉMIE DE  
VERSAILLES

Catherine LAMARQUE  
Professeur de chaire supérieure, lycée Albert Schweitzer, Le Raincy – ACADÉMIE DE  
CRÉTEIL

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

Jean MONTENOT  
Professeur agrégé, LYCÉE Jean Zay, Paris – ACADÉMIE DE PARIS

Sophie TRINQUIER  
Professeur agrégé, lycée Louis le Grand, Paris – ACADÉMIE DE PARIS

## PRÉAMBULE

La session 2015 du CAPES interne et du CAER de philosophie présente des traits assez originaux par rapport à ceux des deux sessions précédentes. On note tout d'abord une baisse significative du nombre d'inscrits au concours : 369 cette année (420 en 2014 et 440 en 2013), qui s'accompagne cependant d'une légère augmentation du nombre de candidats ayant effectivement soumis au jury un dossier recevable : 202 dossiers de RAEP ont été évalués cette session 2015, 194 dossiers le furent en 2014 et 184 en 2013.

Les dossiers transmis aux membres du jury ont fait l'objet d'une double évaluation et 71 candidats ont été déclarés admissibles (59 en 2014 et 58 en 2013). Cette hausse correspond au nombre plus important de postes offerts cette année : 16 au CAPES interne et 18 au CAER (respectivement, l'année dernière, 15 et 14). Soulignons à cet égard que c'est la première fois, depuis au moins quatre sessions, que le nombre de postes offerts en philosophie au concours de l'enseignement privé est supérieur à celui du concours de l'enseignement public. Seuls 56 des 71 candidats admissibles se sont présentés devant le jury à l'épreuve orale d'admission (58 en 2014). Certains candidats convoqués à l'épreuve d'admission étaient déjà reçus au concours du CAPES et du CAER réservé. Deux candidats, qui ne se trouvaient pas dans ce cas, ont abandonné durant les deux heures de préparation et ne se sont présentés devant la commission.

Tous les postes proposés au CAPES interne ont été pourvus, seuls 14 des 18 postes offerts au CAER l'ont été. Cela tient à deux raisons : seulement 20 candidats, sur les 32 admissibles au CAER, se sont présentés à l'épreuve orale d'admission. Parmi ceux-là, le jury a entendu 6 candidats dont le niveau était insuffisant et qui ont obtenu une note très médiocre, bien inférieure à celle du dernier admis au CAPES interne.

Le jury reste globalement assez satisfait des barres d'admission de la session 2015. Il note toutefois un léger tassement de la barre d'admission au CAPES interne : elle était de 10.67/20 en 2014, elle est de 10.00/20 cette année. L'écart entre les barres d'admission du CAPES et du CAER tend à se résorber : les 16 candidats admis au CAPES interne ont obtenu une moyenne de 11.50/20 à l'épreuve orale d'admission (11.80 en 2014), les 14 admis au CAER une moyenne de 10.43/20 (en net progrès par rapport à celle de 2014 : 09.21/20).

La session 2015 du CAPES interne de philosophie et du Concours d'accès à l'échelle de rémunération correspondante autorise un bilan. Depuis quatre ans, le concours s'appuie sur une maquette des épreuves rénovée, dont le trait saillant est 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) en lieu et place de 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 significatives induites par cette nouvelle procédure. Nous nous contenterons de rappeler les principes auxquels le jury, depuis 2012, s'est toujours conformé. Animé par le souci de tenir compte des caractéristiques, mais aussi des exigences d'un concours interne de recrutement d'enseignants de philosophie, il a veillé à l'équilibre de deux dimensions essentielles à l'exercice du professorat : la vérification des connaissances et des compétences disciplinaires sans lesquelles il est impossible de former convenablement les élèves des classes terminales aux exercices, difficiles, de l'examen du baccalauréat, et la reconnaissance de l'expérience d'enseignement. Tous les candidats admis, depuis la session 2012, ont fait la preuve d'une maîtrise suffisante des connaissances attachées à la discipline philosophie. Ils ont témoigné d'une expérience professionnelle qui méritait d'être reconnue.

Nous ne saurions achever ce préambule sans adresser nos vifs remerciements à Madame Christiane BORREDON, proviseur du lycée Condorcet à Paris. Sous son autorité éclairée et bienveillante, l'équipe de direction, l'équipe d'entretien, mais aussi l'ensemble des acteurs qui rendent possibles la vie de l'établissement, ont réservé au jury le meilleur accueil et facilité son travail à tous les niveaux. Qu'ils acceptent tous, au nom des membres du jury et de son président, l'expression de notre sincère gratitude.

# ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ

Dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle

Rapport établi par Madame Claire ETCHEGARAY 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 Souâd AYADA, Claire ETCHEGARAY, Catherine LAMARQUE, Sophie TRINQUIER, Arnaud BOUANICHE, Olivier BOUR, Alain LASALLE, Jean-Michel LESPADÉ, Antoine MARS, Jean MONTENOT.

## Données statistiques :

Nombre de dossiers évalués	202
Note minimale	01
Note maximale	12
Moyenne des admissibles	12

## **Introduction**

Ainsi que les précédents rapports le précisent en détail, l'épreuve d'admissibilité au CAPES interne et au CAER de philosophie consiste depuis 2012, comme pour la plupart des autres concours internes, en l'étude d'un dossier de « reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle » (dont le nom est abrégé par l'acronyme RAEP). Le format de celui-ci est fixé réglementairement : le candidat doit faire état de son parcours professionnel en deux pages dactylographiées ; à la suite, il doit présenter une séquence pédagogique de sa réalisation propre, en six autres pages.

Dans l'ensemble, les dossiers de la session 2015 se sont conformés à ces exigences formelles, à la satisfaction du jury, qui regrette néanmoins que quelques dossiers soient encore non-conformes (d'une longueur d'une page et demie à onze pages). Les annexes sont autorisées mais l'on ne saurait trop appeler à la mesure en la matière. En aucun cas, elles ne peuvent se substituer à la présentation effective du cours du professeur ; et il est absolument inutile d'alourdir le dossier de copies d'élèves, d'une photocopie de cahier de textes, ou de l'affiche d'un film projeté en classe. Seuls les textes effectivement expliqués en cours ou les représentations d'œuvres d'art réellement commentées lors de la séquence pédagogique choisie, dont l'analyse est donc présente dans le dossier et dont le nombre est conséquemment restreint, peuvent trouver leur place en annexe. Il ne devrait pas être nécessaire de rappeler que la référence de ces textes doit être soigneusement donnée, et qu'à cette fin la page d'un manuel scolaire ne saurait se substituer à la mention précise d'une œuvre philosophique.

## **La présentation du parcours de formation et du parcours professionnel**

A l'instar des sessions précédentes, le jury recommande, pour la première partie du dossier, une présentation du parcours professionnel sous la forme d'un *curriculum vitae* précis et sobre, plutôt qu'un récit des formations et de la carrière, prompt à enjoliver le parcours de déclarations d'intention ou d'expressions d'enthousiasme qui ne sauraient donner la preuve des compétences réelles du candidat. Le récit de vie doit être exclu. En revanche, il faut être aussi précis que possible quant aux renseignements directement pertinents, c'est-à-dire ceux qui ont trait à la formation ou à l'expérience professionnelle en philosophie. Le sujet d'un mémoire de maîtrise, le nom de la directrice ou du directeur d'une thèse ou la durée d'un remplacement en tant qu'enseignant contractuel en philosophie sont des informations importantes, encore parfois manquantes. Il est également expédient d'indiquer les éventuelles participations aux concours de l'Education

Nationale, y compris au CAPES interne de philosophie, sans omettre leurs dates et leurs résultats.

### **La présentation d'une réalisation pédagogique**

Quant à la présentation de la séquence pédagogique, le jury déplore cette année encore quelques descriptions d'activités absolument non philosophiques, telles que la projection d'un film, la lecture chronométrée de textes philosophiques ou la réalisation d'un portrait chinois où il s'agit d'associer une couleur, un animal, un personnage ou une période historique à des notions philosophiques comme la liberté, la morale et le bonheur. Fort heureusement, il ne s'agit là que d'exceptions. Le jury dénonce également deux écueils plus fréquents qui révèlent, chez les candidats, un refus d'affronter l'épreuve : d'un côté un discours non philosophique se contentant de la description didactique ou narrative d'un cours, de l'autre un exposé certes philosophique mais destiné à un public tout autre que celui des élèves de terminale. Rappelons que ni une conférence universitaire ni un article ni un mémoire de maîtrise, fussent-ils brillamment résumés, ne constituent une réalisation pédagogique menée avec des élèves réels des classes terminales.

Dans les dossiers tombant dans le premier travers, les préoccupations didactiques, pédagogiques ou même le souci de justifier la démarche au regard d'une certaine interprétation des instructions du programme viennent se substituer à la réflexion philosophique. Quant au second écueil, il conduit bien souvent à occulter le travail même de l'enseignement en tant qu'il vient nourrir et approfondir une réflexion, un raisonnement ou une analyse philosophiques. Il suscite le soupçon légitime que le candidat n'est pas apte à utiliser ses recherches dans le cadre d'un enseignement mené en classes terminales. Tout à l'inverse, l'exercice demande, sur un texte ou sur une notion bien déterminés des programmes des classes terminales, de construire une problématisation explicite et une réflexion raisonnée et méthodique, qui soient intelligibles pour les élèves concernés. Il demande également de faire la preuve, par l'exemple, que le candidat sera à même de préparer ces mêmes élèves à l'épreuve du baccalauréat.

C'est la raison pour laquelle le dossier doit être absolument dépourvu des défauts que l'enseignant devrait corriger chez ses élèves. Ainsi, en va-t-il des exigences typographiques. Toute citation doit être encadrée par des guillemets. Un dossier, lourdement sanctionné, n'a pas hésité à reporter sans le mentionner un long passage extrait d'une œuvre de Bachelard. En outre, l'expression doit faire l'objet d'une attention particulière. Par exemple, il faut proscrire tout recours aux abréviations et aux symboles.

Une subordonnée n'est pas une phrase. Le participe passé et les règles de son accord doivent être revus.

Puisqu'il ne suffit pas de prendre son cours pour *objet* de la présentation pédagogique, et puisque cette dernière doit en déployer la réflexion explicite et argumentée, le jury doit pouvoir suivre la démarche à l'œuvre dans le cours. L'adoption d'un temps verbal propre au récit (passé composé, imparfait), la répétition du « je » qui renvoie à la personne même du professeur (« j'ai axé le cours sur », « j'ai donc fait le choix de », etc.), et enfin, des connecteurs chronologiques (« d'abord », « ensuite », etc.) plutôt que logiques sont souvent les signes de ces exposés qui, racontant le cours dans ses circonstances parfois les plus factuelles, échouent à manifester la démarche conceptuelle qui aurait dû y présider.

On lit par exemple : « après la mise en commun de la définition des termes, je fais des commentaires » sans que soient mentionnés les définitions retenues ni le problème posé. Les dossiers qui s'en tiennent à des considérations pédagogiques, tantôt exposées sous la forme de convictions personnelles sur le rôle de l'enseignant, le statut de l'élève, l'importance de la participation, les vertus de l'interactivité, etc., tantôt articulées à de longues séquences narratives qui décrivent le déroulement de la séance, les réactions et questions des élèves, la nature et la fréquence des exercices donnés, rendent difficile, voire impossible, l'appréciation de leur teneur philosophique et des qualités et compétences de leur auteur, dès lors que rien n'est réellement expliqué, soutenu, affirmé, ou démontré.

Pour ce qui concerne le contenu de la séquence présentée, le jury invite plus particulièrement les candidats cette année à en peser avec soin le choix. Pour les raisons que nous venons d'évoquer, la séquence ne doit pas être hors des programmes de l'enseignement de la philosophie dans les classes terminales. C'est là un réquisit fondamental. Les notions doivent être choisies parmi celles qui figurent dans les programmes des classes terminales générales et technologiques, et il en va de même pour l'auteur du texte dont on présenterait l'explication telle qu'elle fut menée en classe.

Ainsi, le jury s'est étonné que tel candidat ait retenu l'exposé très technique d'un cours de douze heures sur la couleur, donné en classe de première et en collaboration avec l'enseignant de physique, alors que des classes terminales, qui bénéficient d'un enseignement de la philosophie sanctionné par un examen national, le baccalauréat, lui étaient confiées par ailleurs. Ce travail est certes digne d'intérêt, mais la leçon est apparue, en l'état, très inadaptée, car trop éloignée des préoccupations qui doivent conduire un cours de philosophie en classe terminale, même dans le cadre d'une leçon

sur la perception, la perspective adoptée étant beaucoup trop spécialisée. En outre, les candidats s'empêtrant parfois dans des difficultés à l'origine desquelles se trouve une formulation bien confuse du sujet qu'ils se donnent. La question « Si le désir est passion, comment le penser philosophiquement ? » a, par exemple, suscité de telles difficultés. Parfois encore, les questions sont pertinentes mais il semble que leur large spectre pose un problème au candidat, si bien qu'il est pris à son propre piège, alors qu'il aurait pu opter pour des sujets moins ouverts et plus modestes. Nous pensons ici à des questions aussi larges que : « Que nous dévoile la conscience ? » ou « Qu'est-ce que la philosophie ? ».

La séquence présentée dans la deuxième partie du dossier de RAEP doit être celle d'une « réalisation pédagogique ». En d'autres termes, elle doit exposer clairement et le plus précisément possible la réflexion qui est l'œuvre du candidat lui-même, sans négliger la prise en compte de sa réception par les élèves. Comme les réquisits méthodologiques essentiels *sont et demeurent* ceux de la dissertation ou de l'explication de texte que le cours doit mettre en œuvre pour préparer les élèves à la dissertation ou à l'explication de texte qu'ils devront produire le jour de l'examen, toute la difficulté de *l'enseignement* de la philosophie est d'un côté, par la dimension intersubjective qu'il introduit, de ne pas transformer une problématisation en un débat d'opinions, une dialectique en un espace d'expression *pro* et *contra*, ou une transition en une association d'idées, mais d'un autre côté, par la dimension magistrale qu'il suppose, de ne pas transformer une référence en un exposé doxographique, une argumentation en un dogme professoral, un cours en une succession de doctrines.

En effet, lorsqu'en classe le débat d'opinions se substitue au travail de problématisation, on peut craindre que les élèves ne se contentent de préjugés et donc d'ignorances. Les questions et les objections, qu'il est assurément *bon* que les élèves émettent, doivent être réarticulées à des *raisons* et à des *analyses* conceptuelles. Certains dossiers se perdent dans l'exposé de préliminaires à visée pédagogique ou didactique dont l'efficacité est plus que douteuse : la description de ces exercices qui se veulent de maïeutique en classe tend à prendre trop de place dans la rédaction de certaines réalisations pédagogiques, le plus souvent au détriment de la réflexion philosophique elle-même. Peu de dossiers s'en tiennent à un problème précis et cherchent à en délimiter les attendus, à fixer un angle d'attaque, à déterminer un fil conducteur pour traiter le problème envisagé et s'y tenir. C'est pourtant là un moyen d'éviter les séquences de cours longues et diffuses, qui s'en tiennent à la doxographie ou se perdent dans de multiples digressions. Trop de dossiers réduisent la problématique à une question ou parfois à une multiplicité de questions sans architecture.

Ainsi, un candidat qui aborde la question « L'art nous détourne-t-il de la réalité ? » semble considérer que le sens du mot « réalité » est suffisamment clair et ne juge pas utile de s'y arrêter avec ses élèves. Un autre, qui considère les rapports entre la raison et la croyance, ne formule pas moins de quatorze questions en quelques lignes sans faire l'effort de construire un problème philosophique. Pour poser un problème, il faut s'autoriser, en outre, à interroger les fausses évidences qu'une culture philosophique mal maîtrisée ferait adopter sans réflexion. Par exemple, on peut douter de la pertinence d'une définition de la conscience comme aperception de soi au début d'une introduction pour envisager une question portant sur une tout autre dimension de la conscience. Tel autre candidat affirme d'emblée dans une séquence consacrée à la notion de politique, qu'il ne peut y avoir de société sans État, thèse qu'il n'est pas absurde de soutenir, certes, mais non sans examen critique ni analyse, ni surtout sans un effort de définition des concepts de « société » et d'« État ». *A contrario*, le jury a apprécié la démarche d'un dossier qui s'interrogeait sur le sens de l'autonomie à partir d'une réflexion particulièrement précise et informée sur la maladie d'Alzheimer. Point de départ de la leçon, celle-ci y revenait régulièrement, ce qui lui permettait, dans une perspective empirique précise, de poser de manière convaincante et éclairante devant une classe, outre le problème de la liberté, celui de la conscience et de l'identité personnelle, à travers la question de la mémoire. Le plan de la leçon n'en restait pas moins clair, général et conceptuel, articulé autour de trois conceptions de l'éthique (éthique « déontologique » articulée à des principes a priori, éthique « téléologique » articulée à des fins, et éthique de la vulnérabilité).

La construction de la réflexion telle qu'elle est conduite avec les élèves doit donc être particulièrement soignée. Pas plus que dans une dissertation, les transitions ne sont, dans une leçon, de pure rhétorique. Il est bien hâtif de réduire à néant l'intérêt de la réminiscence platonicienne sous prétexte qu'elle se fonde sur un exposé mythique et donc prétendument irrationnel, ou de mettre un terme à la référence à Kant d'une phrase indiquant que la découverte des géométries non euclidiennes au XIX<sup>e</sup> siècle rend obsolète sa philosophie transcendante.

Définitions et analyses conceptuelles manquent trop souvent. Tel candidat qui propose une leçon sur la notion de culture et rencontre à cette occasion, chemin faisant, la notion de « nature humaine », n'estime pas nécessaire de préciser le sens du mot « nature » dans cette expression, question que pourrait et devrait d'ailleurs se poser et poser un élève attentif dès lors qu'ont été distinguées précédemment dans le cours nature et culture. Beaucoup de dossiers gagneraient considérablement à ralentir leur vitesse de

progression, à définir plus systématiquement les termes qu'ils utilisent, à se concentrer davantage sur les difficultés et les conséquences des thèses avancées.

Un candidat qui propose une séquence à partir de la question « Le langage est-il un obstacle à la pensée ? » se lance dans des considérations doctrinales très sophistiquées en suivant Descartes, Hegel et Saussure, sans s'arrêter au préalable, et de manière plus élémentaire, sur la définition du terme « obstacle », sur les différents sens que l'on peut lui donner, éventuellement à partir d'exemples que l'on pourrait rechercher avec la classe, en sollicitant ses antonymes, etc. Tel autre, qui mentionne l'analyse de Spinoza sur la liberté selon laquelle « les hommes ont conscience de leurs actions et sont ignorants des causes par où ils sont déterminés » (*Ethique*, III, scolie de la proposition 35), se contente d'en fournir une illustration, sans entrer dans la définition de la liberté, du désir et des causes déterminantes ici envisagées. Un dernier, enfin, qui étudie le rapport de la liberté aux lois et considère la façon dont on est soumis à celles de la nature, pense suffisant, à cet égard, d'indiquer que le surfeur n'a pas besoin de connaître la mécanique des fluides. Non seulement la distinction entre *se soumettre aux lois physiques* dans l'action et la pratique, et *les connaître en théorie* n'est pas explicitée, mais ce point mériterait d'être approfondi en envisageant comment, dans l'expérimentation, il faut parfois se soumettre aux lois physiques pour les connaître (par exemple en s'appuyant sur la méthode expérimentale baconienne).

Le jury invite les candidats à faire l'effort de dégager les présupposés et de reformuler précisément les thèses implicites dans une position ou affirmation. Par exemple, sur le sujet « Faut-il se méfier des mots ? » tel candidat envisage pêle-mêle dans une seconde partie de sa présentation que la relation entre signifiant et signifié est arbitraire, qu'il y a des cas d'équivocité et que traduire c'est trahir, et tout cela sans expliciter les *différentes raisons* de se méfier du langage, ni prendre le temps de définir la *méfiance* et la *confiance*. Trop souvent les références ne donnent pas lieu à une explication approfondie des textes. Même lorsque le sens général d'un texte semble compris – c'est le moins que l'on puisse attendre de candidats qui enseignent déjà – et lorsque son mouvement argumentatif est établi et utilisé à bon escient dans la réflexion globale du cours, le traitement en est trop souvent allusif. Ainsi, le texte classique de Montesquieu sur la limitation du pouvoir par le pouvoir (*Esprit des lois*, XI.4), correctement utilisé dans le traitement du sujet « L'Etat est-il un mal nécessaire ? », ne donne lieu, étrangement, à aucune analyse du *pouvoir*. Ainsi encore, dans un paragraphe abordant la question « En quoi le langage permet-il de passer de la guerre à la paix ? », des allusions à Machiavel (sans même citer l'ouvrage visé) et au *Gorgias* de Platon se succèdent au sein d'un ensemble de questions mal articulées et dispersées, qui ne problématisent en aucune

manière la conception instrumentaliste du langage. Enfin, lors de l'étude d'un texte tiré de la *Critique de la faculté de juger* de Kant, un candidat ne prend pas même la peine de préciser ce qu'il faut entendre par « jugement esthétique ».

Même au sein des dossiers jugés recevables, les candidats confondent trop souvent démarche et références philosophiques avec la juxtaposition apparemment contradictoire de thèses et l'exposé doxographique. L'épreuve, rappelons-le, ne saurait se réduire à une démonstration d'érudition, ou d'exhaustivité doctrinale (à supposer que cela ait un sens). Une séquence dont l'unique objet serait une présentation générale de la pensée de Marx, incapable de susciter l'interrogation des élèves et de les faire penser, leur laisserait croire que la philosophie n'est qu'une affaire de connaissance de doctrines. La démarche du cours est l'exercice effectif et direct de la pensée et du jugement à travers l'enchaînement de séquences précises que les grands auteurs suivent ou accompagnent comme un soutien, mais ne précèdent pas comme une autorité. Poser un problème, produire une thèse, examiner les conséquences et les limites d'un argument, établir une distinction conceptuelle, construire une définition, etc., tout cela sous une forme qui soit à chaque fois recevable et compréhensible par les élèves des classes terminales auxquels ils s'adressent, telles sont les exigences proprement philosophiques qui doivent guider le travail des candidats dans la composition de leur dossier de RAEP. Comment satisfaire, en effet, les réquisits d'un enseignement philosophique en convoquant, comme le fait un candidat dans une leçon sur la justice et le droit, les noms de Platon, Hobbes et Rousseau en cinq lignes, ou comme tel autre, dans le cadre d'un développement sur les rapports entre l'art et la technique, les noms de Hume, Rousseau, Kant et Goodman dans un même paragraphe ?

## **Conclusion**

Notons, pour finir, que parmi les candidats qui se représentaient au concours, certains ont su tenir compte des recommandations faites dans les rapports passés et ont ainsi présenté des dossiers de bien meilleure facture. Le jury salue leur effort et met en garde contre la tentation, que d'autres peuvent avoir, de représenter plusieurs années consécutives des dossiers absolument identiques. L'esprit de l'épreuve, en effet, consiste à apprécier la pratique d'un enseignement qui, par nature, est toujours un *exercice renouvelé* du jugement.

# ÉPREUVE D'ADMISSION

Rapport établi par Messieurs Alain LASALLE et Antoine MARS 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), Claire ETCHEGARAY (Présidente de commission), Catherine LAMARQUE, Sophie TRINQUIER, Arnaud BOUANICHE, Olivier BOUR, Alain LASALLE (président de commission), Jean-Michel LESPAGE, Antoine MARS, Jean MONTENOT.

## **Données statistiques :**

Nombre de candidats admissibles	71
Nombre de candidats présents	56
Note minimale / Note maximale	05 / 18
Moyenne à l'oral des candidats admissibles	08.54
Moyenne à l'oral des candidats admis	10.44
Moyenne générale des candidats admis	10.96

## **Introduction**

Rappelons tout d'abord les modalités de cette épreuve professionnelle d'analyse d'une situation d'enseignement qui prend la forme d'une épreuve sur dossier.

Le dossier proposé aux candidats présente toujours les textes réglementaires qui guident l'enseignement de la philosophie dans les classes terminales (les programmes des classes terminales des séries générales et technologiques ainsi que les notes de service qui définissent les épreuves de philosophie aux baccalauréats généraux et technologiques). Il offre le choix entre deux sujets : un sujet formulé à partir des matrices 1, 2 ou 3 (Matrice 1 : Comment traiteriez-vous ce sujet dans le cadre d'une leçon de philosophie en classe terminale ? ; Matrice 2 : Posez et développez le problème que vous jugez essentiel pour étudier cette notion dans le cadre d'une leçon de philosophie en classe terminale ; Matrice 3 : Posez et développez le problème que vous jugez essentiel pour traiter des relations entre ces deux notions dans le cadre d'une leçon de philosophie en classe terminale), ou une explication de texte formulée à partir de la matrice 4 (Matrice 4 : Expliquez ce texte en montrant l'usage que vous en feriez dans une leçon de philosophie en classe terminale).

Les sujets proposés au choix portent sur des notions différentes figurant au programme officiel de l'épreuve orale d'admission. Le programme retenu pour la session 2015 comprenait les notions suivantes : La conscience, L'art, La raison et le réel, Le bonheur, Le vivant (nouvelle notion qui remplace « L'expérience »), L'histoire (nouvelle notion qui remplace « Le langage »).

## **Les exigences fondamentales de l'épreuve professionnelle**

Il convient, dans un premier temps, de proposer quelques remarques générales et formelles valables pour tous les types de sujets proposés aux candidats. Le jury s'étonne du manque patent de méthode dont font montre la majorité des candidats entendus. Certes, aucune méthode en particulier n'est exigible. Mais une manière rigoureuse de procéder, signe d'une pensée articulée qui procède avec ordre et atteste une certaine cohérence, doit être identifiable. Les mêmes défauts relevés dans les dossiers de RAEP se retrouvent bien souvent encore à l'oral. Tout se passe comme si le sens et la démarche authentique de la philosophie ne faisaient pas du tout l'objet d'une attention particulière des candidats admissibles, et bien souvent l'entretien n'a fait que confirmer l'inquiétude du jury à ce propos. L'urgence du service réel des élèves, le souci de l'éveil de leur intelligence critique par l'interrogation proprement philosophique commandent donc qu'on en revienne ci-dessous aux préoccupations formellement les plus fondamentales dans l'ensemble de la pratique

philosophique quels que soient les courants qui la traversent, toujours à l'œuvre aujourd'hui par-delà la diversité des écoles et des doctrines.

1) Les remarques que nous souhaitons formuler concernent, en premier lieu, la nature même de l'épreuve. Il s'agit pour le candidat, dans son exposé, de déployer une réflexion et de produire un *raisonnement*, non un récit ou une description paraphrastiques (et ce, qu'il s'agisse de répondre à une question, d'analyser une notion, de concevoir le lien entre deux notions ou d'expliquer un texte). Ainsi, tel candidat qui doit s'interroger sur une éventuelle tromperie de la conscience se méprend gravement quant à la nature même du propos qu'il doit tenir lorsqu'il introduit le récit d'un conte en disant : « Je ne résiste pas au plaisir de vous raconter... » Cela ne relève pas simplement du hors-sujet mais se situe encore hors de l'épreuve elle-même et de l'exigence philosophique qui l'anime. Quant au plaisir en cause (assurément propre à retenir l'attention des élèves, mais sur un objet non philosophique), lui non plus ne saurait permettre à quiconque de discerner entre ce qu'un raisonnement requiert et ce qu'il exclut. Du reste, le candidat ne finit pas son exposé dans le temps imparti, ou plutôt il se trouve finalement tenu d'écourter considérablement le troisième et dernier moment de sa réflexion et de le transformer en conclusion, déséquilibrant par là l'ensemble de son exposé. Le choix opéré, en l'occurrence, entre raconter un conte et raisonner à partir de la philosophie de Nietzsche pourtant bien annoncée, s'est révélé calamiteux.

Le jury tient à rappeler qu'il ne faut traiter que du sujet et se refuser, en particulier, à toute forme d'approche qui ferait perdre de vue ce que le sujet a d'unique. Il vise ainsi la démarche, que trop de candidats présentent comme le foyer de la méthode philosophique, qui consiste à reformuler l'énoncé par substitution aux termes du sujet d'autres, réputés plus généraux, auxquels les premiers renverraient comme à un thème ou un genre. Si la recherche de la reformulation du sujet a un sens en philosophie, c'est au titre d'une analyse qui fera surgir un problème philosophique. Elle n'est jamais un procédé scolaire que l'on pourrait appliquer mécaniquement de substitution de termes à ceux du libellé. Ainsi, « Beauté et vérité » ne peut devenir « Art et science » sans que le propos ne sombre nécessairement dans le hors-sujet. En procédant de la sorte, non seulement le candidat nie la spécificité du sujet qu'on finit par perdre de vue, mais encore il fait preuve de naïveté en croyant que deux termes sont indifféremment remplaçables l'un par l'autre, voire qu'une définition consiste en cette opération. Tout effort de prise en considération de la formulation exacte et particulière du sujet enveloppe donc, tout au contraire, la conscience de la nécessité de procéder à des distinctions conceptuelles aussi fines que possible.

Cette remarque ne vaut pas seulement pour les sujets formés à partir des matrices 1, 2 et 3, mais peut être énoncée au sujet d'une explication de texte. Ainsi, l'assurance de l'existence de l'ego et la mise au jour non moins certaine de sa nature de *res cogitans* dans la deuxième

des *Méditations métaphysiques* de Descartes dont un extrait est proposé à l'explication ne peut être rangée sous le thème générique de la connaissance de soi, lequel envelopperait, notamment, les développements de la psychologie, ceux de la psychanalyse ou encore l'appréhension grecque de la sagesse à partir des limites de l'homme par rapport aux dieux. L'étude du texte de Descartes requiert donc une attention toute particulière à son irréductible originalité.

Les conditions de l'épreuve sont rappelées par le président de la commission devant laquelle les candidats se présentent. Tous doivent s'y astreindre scrupuleusement, l'équité de traitement des candidats étant en jeu. On fera donc particulièrement attention au temps imparti, et dès lors à l'équilibre de l'exposé, par exemple en évitant l'hypertrophie d'un moment du développement au prix du sacrifice presque complet d'un autre, mais aussi aux bornes du texte soumis à l'explication, notées lisiblement sur la page donnée et indiquées par le membre du jury qui assure le tirage des sujets.

2) Le deuxième groupe de remarques porte sur le travail de problématisation et de détermination des enjeux. Nombreux sont les exposés dont la faiblesse tient à la méconnaissance de la nature de la problématisation philosophique. Qu'on ait affaire à une explication de texte, à une question, à l'analyse d'une notion ou à l'analyse des rapports entre deux notions, il faut élaborer et formuler un problème, en introduction, et veiller à ce que l'ensemble du développement puisse être compris comme la progressive et rigoureuse résolution de ce problème. Or, beaucoup de candidats confondent l'énoncé du sujet (surtout si c'est une question) avec l'énoncé d'un problème. Nous rappelons ce qui doit constituer le « premier geste » des candidats : montrer en quoi l'interrogation énoncée par le sujet ou formulée à partir de lui pose un problème. Autrement dit, il appartient au candidat de *construire* celui-ci.

Par exemple, traitant du sujet « L'art est-il un luxe ? », le candidat commence par le *récit* d'une anecdote rapportée par Freud dans *Le Mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient*, puis, sans mettre au jour quelque *implicite* du sujet que ce soit (ambiguïté, présupposé ou paradoxe), substitue le superficiel au luxueux et l'oppose à l'essentiel et au nécessaire. Il en vient alors à se demander : « Mais cette distinction est-elle valable ? Ne faut-il pas interpréter autrement le supplément [luxueux] ici en cause ? » On ne rencontre là ni embarras relatif au rapport précis de l'art au luxe (ce qui met sur la voix d'un problème), ni rien de décisif pour la vie humaine qui justifie qu'on l'interroge (ce qui pourrait conduire à envisager les enjeux de la question). Autrement dit, la démarche paraît ici tout à fait arbitraire, gratuite et donc non philosophique. Pourtant, si, d'une part, l'ambiguïté du terme « art », qui signifie aussi bien l'activité de l'artisan que celle de l'artiste, avait été simplement

formulée, si, d'autre part, l'on avait clairement opposé le luxe aux nécessités vitales, et si, enfin, on s'était demandé jusqu'à quel point l'homme doit s'en tenir à ces dernières pour vivre en sa qualité d'homme, le problème aurait pu se poser de savoir si l'art, sous chacune de ses figures, sert la satisfaction nécessaire de certains besoins naturels, ou forme une sorte de surcroît inessentiel à l'homme, ou encore, ne lui donne pas plutôt, éminemment, occasion de s'accomplir selon ce qu'il est, réalisant ainsi ce paradoxe d'un luxe pourtant nécessaire.

De même, quand il s'agit de rendre compte de la conception aristotélicienne du loisir telle qu'on la trouve exposée dans *Les Politiques* (1337b33-1338a12), il convient de dégager le problème que résout le raisonnement, à partir de la question du choix à opérer entre la vie de loisir et la vie laborieuse, d'une part, et de la forme d'éducation appropriée, d'autre part. La lecture préparatoire des deux paragraphes qu'il s'agissait d'expliquer permettait pourtant de poser clairement le problème : *Ou bien* l'on définit le loisir par le jeu, auquel cas, ce dernier étant conçu comme une détente utile et même nécessaire à la qualité du travail et convenant donc mieux, comme *moyen*, à la vie de labeur, c'est vers celle-ci qu'il faut s'orienter (la détente faisant suite à une tension). *Ou bien, a contrario*, le loisir se définit comme une activité qui trouve sa *fin* en elle-même, et dans cette perspective, mieux vaut la vie de loisir et apprendre aux plus jeunes non le jeu mais le goût des « réalités les plus belles ». L'existence heureuse tout entière se trouve ici mise en jeu, risquée, même, si l'on se trompe, et constitue donc l'enjeu d'un pareil problème.

En outre, si la philosophie est fille de *l'étonnement*, si toute problématisation d'un sujet le suppose, l'étonnement en cause ne porte pas sur le sujet lui-même – s'étonner en effet du sujet revient à le disqualifier. Il s'agit plutôt de montrer combien il est naturel et nécessaire de le poser à partir d'une expérience d'étonnement. Autrement dit, ce n'est pas le sujet qui provoque l'étonnement mais l'étonnement qui requiert le sujet. Juger précipitamment de la réponse qu'on peut lui faire ou de la manière dont on a à le traiter conduit inévitablement à le discréditer. Ainsi, souligner l'évidence du caractère toujours moral de la conscience et en faire l'objet du premier moment de son exposé, c'est éluder toute difficulté, rendre impossible la problématisation du sujet proposé.

3) Le jury tient à rappeler, en troisième lieu, l'importance des définitions. Le propre en effet de la réflexion philosophique est de construire des définitions, des définitions *négatives* (ce sont aussi bien des distinctions conceptuelles) et des définitions *positives*, dans la résolution des problèmes rencontrés. Or, maints exposés ne présentent aucun effort de définition. Tout au plus le candidat renvoie-t-il à l'usage d'un terme quand le philosophe, quelle que soit sa doctrine, son école, recherche non pas simplement la signification commune qu'on donne à un terme mais bien plutôt sa dimension conceptuelle et son sens.

Prenons l'exemple du sujet : « L'animal. » traité par un candidat. On voit sans mal de quoi l'on parle communément en employant ce terme. Pourtant, y a-t-il réellement quoi que ce soit, dans une classification savante actuelle des règnes naturels et des vivants, qui lui corresponde ? Exprime-t-il donc réellement un concept ? Cette question implique qu'on s'assure de la possibilité logique de l'animal et de son sens, et c'est bien pourquoi il faut élaborer une définition et non s'en remettre sans examen à un usage qui semble aujourd'hui désavoué et écarté par la science. Il y a là un impensé du sujet, un implicite, qu'il faut dégager, interroger, problématiser.

De plus, pour en revenir à la question de la relation de l'art au luxe, non seulement les termes « art » et « luxe » s'avèrent ambigus, mais ceux qu'on introduit pour tenter d'éclaircir leur sens en reconduisent souvent la polysémie. Ainsi, si le luxe s'oppose à ce dont la *nécessité* se fait sentir, il peut se révéler *nécessaire*, absolument, à une vie d'homme en un autre sens, selon que la vie ou l'accomplissement de l'humanité en chacun constitue la norme de la nécessité considérée.

Cet exemple permet de suggérer la fécondité de la définition négative : il importe de déterminer ce qu'on entend ou doit comprendre négativement par « luxe ». Selon qu'on l'oppose au *nécessaire* au regard de la conservation de la vie, à ce qui est *raisonnable* (comme lorsqu'on emploie l'expression « C'est du luxe ! » pour désapprouver une dépense), ou à la *simplicité* voire à l'humilité, ses rapports à l'art changent. Ainsi, la production artistique peut bien passer pour luxueuse et superflue sous le premier rapport, on ne s'en trouve pas moins fondé à la juger conforme à l'exigence de rationalité, de modération et même de vertu (celle de désintéressement notamment) sous le deuxième ou le troisième.

La nécessité de procéder à des définitions s'impose aussi bien quand il s'agit d'expliquer un texte. Ainsi, en lisant le texte d'Aristote extrait des *Politiques* (1337b33-1338a12), comment savoir quelle vie vaut le mieux si l'on ne distingue pas rigoureusement et précisément la vie de loisir de la vie de labeur ? L'*évaluation* se trouve ici conditionnée, d'une part, par la *définition* de chacun des termes du choix et, d'autre part, par la mise en évidence et la justification d'un *critère*, consistant en l'occurrence dans le fait de porter sa fin en soi-même.

4) En quatrième lieu, il est légitimement attendu de candidats qui aspirent à enseigner la philosophie et donc à expliquer des textes philosophiques qu'ils sachent nourrir leur réflexion de références textuelles précisément connues, et avant tout de celles des auteurs qui figurent dans les programmes des classes terminales. Qu'il s'agisse de donner de la consistance conceptuelle à une leçon ou d'interpréter un texte aussi comme la réponse à une objection qu'un autre penseur a pu formuler, ou *a contrario* comme une objection à sa réponse, la lecture patiente, directe, personnelle d'œuvres complètes de philosophes est précieuse. Si le jury ne peut légitimement avoir d'attentes *matériellement* déterminées à cet

égard (aucun auteur ne constitue un passage obligé ou ne doit être à tout prix évité), il en a de *formelles*.

Ainsi, la référence à un texte et son étude dans le traitement d'une question, dans l'analyse d'une notion, dans l'analyse des rapports entre deux notions, ou même dans l'explication d'un texte ne saurait relever de l'argument d'autorité, qui n'a pas cours en philosophie, ni se suffire à elle-même. Par exemple, on n'aurait jamais dû entendre pendant cette session : « C'est sous l'autorité de Pascal que je me place ». Ajoutons que Kant ne s'est jamais donné « La conscience morale. » pour objet immédiat de problématisation. Il appartient donc au candidat de montrer en quel sens et surtout pour quelles raisons Kant l'aide à réfléchir son sujet, qu'il s'agisse de le problématiser ou de résoudre le problème rencontré. Enfin, c'est légitimement qu'on attend d'un enseignant de philosophie qu'il soit pour ainsi dire assez contagieux pour donner envie à ses élèves de lire des textes philosophiques et de s'y rapporter non pas sur le mode idolâtre et en dernière instance paresseux de l'argument d'autorité (« Descartes a dit que »), ou sur celui de l'instrumentalisation (on ne « convoque » pas Kant et un texte ne sert pas à faire valoir son opinion ou sa démarche personnelle ou celle d'un autre), ou enfin, sur celui du récit (Kant ne *parle* pas de la conscience morale, il en traite, il la réfléchit, il la problématisé dans son rapport à la raison pratique, etc.). Jamais un texte ne pourra être en philosophie un support ou un document, pour la simple raison qu'il est la chose même qu'il faut enseigner. Ces défauts et ces recommandations doivent être d'abord évités et respectés par l'enseignant qui reste, pour ses élèves, le seul modèle auquel ils peuvent se conformer durant leur unique année de philosophie.

5) En cinquième et dernier lieu, avant de s'assurer de la connaissance que produit le raisonnement tenu par le candidat et de sa capacité à instruire et à former des élèves, le jury s'enquiert de la validité formelle de ce dernier, du fait qu'il soit correctement construit, que l'inférence s'y trouve valide. Or, d'une part, il arrive fréquemment que les candidats se contredisent, mais encore, ils se montrent très peu soucieux des transitions, ces éléments du raisonnement si déterminants quant à la transmission de la vérité des prémisses à ce qui s'ensuit nécessairement. Sous ce rapport, sont strictement à proscrire les plans dont la connexion des étapes est chronologiquement déterminée (« ensuite » ne saurait exprimer la nécessité rigoureuse du passage d'une idée à une autre), ou l'est par l'accumulation et la juxtaposition (à l'aide, bien souvent, de termes ou expressions comme « également », « en plus », « aussi », eux aussi à proscrire strictement).

Par exemple, face à la question : « La conscience est-elle toujours morale ? », on ne peut soutenir dans le même temps que c'est parce qu'elle est *réflexive* que la conscience est morale et que dans la conscience retentit *naturellement* l'exhortation morale. L'*immédiateté*

de la conscience naturellement morale et la nécessité de la *médiation* prédicative et de la formation du jugement dans l'exercice de la conscience morale ne sont pas conciliables, du moins pas en l'état. En revanche, la question de savoir si la conscience est immédiatement morale ou ne le devient que par la médiation d'une formation et d'un exercice rationnel du jugement permet de problématiser le sujet.

Une grande attention doit encore être réservée aux transitions, notamment lorsqu'il s'agit d'alimenter sa réflexion d'une autre référence textuelle que celle qu'on vient de développer. Ainsi, pour traiter « Sommes-nous responsables de ce dont nous n'avons pas conscience ? », on exclura de faire de la pensée freudienne un prolongement de celle de Nietzsche, d'une part, et de celle de Sartre, celui de la réflexion kantienne, d'autre part, en assurant tous ces glissements successifs par la possibilité de connexions pour le moins arbitraires (« on peut penser que », « on peut se demander si », « ça peut faire penser à », « on peut rapprocher cela de »). Le passage d'une raison à une autre doit trouver son expression dans la nécessité (c'est le propre de l'inférence) : la juxtaposition et l'accumulation n'ont pas de pertinence logique en la matière.

Bien souvent, le recours à des *connecteurs logiques* dans les textes manifeste le statut formel de chaque idée ainsi que la raison du passage de l'une à l'autre. La chose est nette, par exemple, dans le second paragraphe du texte d'Aristote déjà mentionné ci-dessus (*in Les Politiques* (1337b33-1338a12)). On y voit un « car » introduire la formulation d'une raison qui constitue aussi le critère régissant ultimement le choix opéré entre les deux régimes de vie, puis un « pourtant » par lequel survient une objection, et un « de sorte que » à l'aide duquel Aristote tire la conséquence relative au mode d'éducation le plus convenable à la vie effectivement désignée comme la meilleure. Le candidat doit dresser l'ordre des raisons du texte en prenant notamment appui sur ces connecteurs logiques, qui permettent d'identifier non seulement le statut rationnel de la phrase qui suit chacun (réponse, concession, exemple, analogie, etc.), mais encore la relation logique précise qu'elle a à celle qui la précède et à celle qui la suit (conséquence, explication, justification, objection, etc.).

### **Quelques exposés analysés par le jury**

Nous allons nous attacher maintenant à l'analyse de quelques exposés.

Tout d'abord un exposé très faible sur le sujet « Histoire et mémoire » (matrice 3). La leçon est tout bonnement catastrophique. On n'y trouve rien qui relève de l'exigence philosophique : à aucun moment le candidat ne paraît escompter de l'élaboration rigoureuse de définitions et de distinctions conceptuelles nourries de connaissances à la fois historiques et philosophiques précises, la résolution d'un problème clairement explicité. Ne se dégage

pas même un plan ! Pareils défauts dans la démarche de l'enseignant ne peuvent que compromettre sérieusement la valeur de l'enseignement dispensé à des élèves. Mais un point doit surtout retenir ici notre attention : on ne peut prétendre produire une leçon crédible sur un sujet de philosophie portant sur l'histoire sans s'être jamais préoccupé d'épistémologie de l'histoire et d'histoire tout court. N'être capable ni de penser un concept historique majeur (celui d'objectivité, notamment) ni de donner et d'analyser au regard du sujet un exemple d'événement historique, ne pas même savoir reconnaître que l'historien n'a le plus souvent affaire qu'à des représentations qu'il cherche dans les documents et monuments qui constituent comme la trace exclusive de ce qui a eu lieu mais n'est plus, et continuer de croire naïvement qu'il se rapporte aux événements eux-mêmes, cela rend impossible la réflexion philosophique quant à l'histoire et à ses rapports à la mémoire.

On ne saurait donc trop conseiller aux candidats admissibles comme aux autres de choisir leur sujet en fonction de ce critère du crédit de l'entreprise philosophique : celle-ci n'échappe au constant soupçon de bavardage creux et éthéré qu'en se saisissant de ses objets aussi à partir des connaissances qu'en constituent les autres champs du savoir, notamment les sciences humaines et l'histoire en l'occurrence.

Le jury a pu apprécier un exposé plutôt réussi sur le sujet « La raison doit-elle se soumettre au réel ? » (matrice 1). Cette leçon de vingt-huit minutes, malgré toutes ses imperfections, présente un véritable effort philosophique qui ne peut que bien orienter les élèves confiés au candidat. En effet, en demandant d'abord si la raison doit se soumettre à quelque chose comme l'autorité du fait réel donné, ou au contraire exercer cette autorité et sa maîtrise dans la construction de ce dernier, le candidat problématise clairement la question. Il s'engage dans une démarche dont il sait rappeler qu'elle trouve sa source et son sens explicite notamment dans la Seconde préface de la *Critique de la raison pure* de Kant, plus précisément dans l'opposition, quant au processus de la connaissance, entre un sujet qui aurait à se régler sur l'objet et un objet qui serait, conformément à la révolution copernicienne, réglé par et sur le sujet ou les structures de la subjectivité. De plus, outre le soin réservé à l'introduction (de huit minutes, ce qui est sans doute un peu trop long), une grande attention est réservée au travail de définition. Et l'entretien avec le jury qui fait suite à l'exposé permet d'approfondir et de discuter les définitions proposées par le candidat.

Certaines faiblesses demeurent cependant dans cette prestation : d'une part, nous tenons à le dire une fois encore, il n'est pas sérieux de prétendre traiter convenablement un sujet de théorie de la connaissance sans solliciter des exemples précis tirés de démonstrations et d'expérimentations scientifiques. Si, en l'occurrence, le candidat en produit quelques-uns, il reste qu'aucun n'est suffisamment développé, notamment en ce qui concerne les mathématiques dont on ne saurait confondre l'abstraction avec celle de la logique formelle

(le logicisme ayant assurément échoué). D'autre part, l'introduction et l'usage des références textuelles sont souvent défailants. Il faut notamment travailler plus soigneusement les transitions. Ainsi, Hume ne peut passer pour un faire-valoir de Kant : ni ce que le premier entend par « vérité de raison » ni ce que le second vise en parlant de « jugements synthétiques *a priori* » n'est correctement rendu. En fait, les connaissances semblent encore inégalement assimilées.

Enfin, l'analyse du sujet doit être poussée davantage, toujours dans le sens de l'explicitation de ses implicites de façon que soient pensés ses impensés. En l'occurrence, le motif politique de la domination du réel (qu'on l'entende au sens d'un génitif objectif ou d'un génitif subjectif) doit être interrogé et soulever quelques difficultés. En particulier, la question doit être posée de savoir si la relation en cause au réel engage la raison scientifique ou plutôt la raison technique, si la raison demeure la même selon qu'elle a ou non ce genre de relation de soumission, en somme, si ce que Heidegger nomme l'arraisonnement constitue ou ne constitue pas la forme fondamentale de sa relation au réel. Autrement dit, la dimension pratique du sujet, inscrite dans sa *forme* même du fait du verbe « soumettre », ne doit pas échapper à la réflexion.

Revenons maintenant sur une explication de texte (matrice 4) que le jury a estimé très faible. Il s'agissait pour le candidat, en suivant la consigne de l'exercice, d'expliquer un texte de Descartes extrait de la deuxième des *Méditations métaphysiques* (§ 16). L'exposé ne dure que dix minutes sur les trente imparties (durée maximum). S'il est ordonné et conduit de manière linéaire comme le requiert l'étude d'un raisonnement, il n'en demeure pas moins très indigent. D'une part, le texte n'est pas du tout lu comme la résolution progressive d'un problème. En l'occurrence, Descartes répète ici l'expérience du *cogito* en tenant compte du soupçon selon lequel on connaîtrait d'abord, mieux et plus aisément les choses sensibles plutôt que l'existence et l'essence du sujet. Il montre que toute connaissance d'un éventuel corps sensible suppose celle de l'*ego*. Ce faisant, il résout le problème de savoir si la connaissance est sensible ou intellectuelle et réglée, respectivement, sur l'objet ou sur le sujet. D'autre part, manquent toutes les définitions requises : celles de l'évidence, de la clarté et de la distinction, de la certitude et de la vérité, etc. Les distinctions à l'œuvre dans le texte, entre juger et voir, essence et existence, etc. ne sont pas même dégagées. En fait, même la question de savoir si le texte porte sur l'essence du sujet ou sur son existence ou sur les deux à la fois demeure sans réponse. Enfin, la structure rationnelle n'est pas correctement repérée. Aucun des connecteurs logiques, pourtant nombreux dans le texte, n'arrête le candidat, qui semble très peu familier de l'interrogation relative au statut formel de

la phrase qu'il lit, seule pourtant en mesure de permettre que soit compris le rôle de chacune quant à la fin visée.

Le candidat propose, comme pour fuir le texte dans sa littéralité, un rapprochement malheureux entre la démarche cartésienne, toute tournée vers une assurance indubitable, une évidence parfaite, comme dirait Husserl, sur laquelle fonder les sciences et toute entreprise *théorique*, et celle de Platon ou de Socrate relativement à la connaissance de soi, qui relève de la reconnaissance *pratique* de la sagesse. Il oblitère et rend bien confus un texte qui fait partie des plus célèbres de la philosophie. Ni la méthode cartésienne du doute ni la portée de l'expérience du *cogito* ne semblent sérieusement connues ni même reconnues. Enfin, la fécondité philosophique du passage paraît manifestement ignorée, notamment du côté phénoménologique (on ne saurait se contenter d'allusions en la matière, mieux vaut se taire plutôt). En somme, aucune part n'est laissée à ce que l'intertextualité peut avoir de significatif dans la mise en lumière du sens de l'extrait de la méditation retenu par le candidat. Ajoutons que l'entretien avec le jury qui a suivi cet exposé n'a pas permis au candidat de reprendre son propos de manière satisfaisante. Chacune des faiblesses que nous venons de souligner y a plutôt trouvé sa confirmation.

Pour finir, nous souhaitons revenir sur les principaux jalons de l'explication, jugée par ailleurs satisfaisante, d'un texte de Hume extrait des *Essais moraux, politiques et littéraires*. Le passage porte sur la légitimité du recours à la causalité dans l'explication de l'histoire ou du progrès des sciences et des arts. L'exposé dure vingt-deux minutes. Le candidat produit une explication linéaire ordonnée et claire. De plus, alors que l'extrait n'en donne aucun, il sait introduire les exemples concrets nécessaires à la mise en lumière du propos humien (pris autant dans le champ scientifique que dans le domaine artistique), et les analyser avec un certain souci du détail et de la précision. Un effort de définition (de la causalité, de l'art, du génie, par exemple) et de distinction (par exemple, entre les sciences et les arts) vient soutenir les analyses. Enfin, le candidat cherche chez d'autres auteurs, aussi bien Hegel (pour sa pensée du processus historique et du grand homme) que Kant (pour sa conception du génie), de quoi prolonger la réflexion ébauchée dans le texte, ce qui donne un aperçu significatif de sa portée philosophique.

Cependant, et c'est la raison pour laquelle une note plus haute n'a pas été octroyée, certains défaillances ou négligences se font sentir. D'une part, si la question du texte et même la position générale de Hume sont plutôt bien exposées, le problème ainsi résolu ne fait pas l'objet d'une claire formulation. On aurait pu proposer la suivante : Pour rendre compte du progrès des sciences et des arts, faut-il considérer l'avènement d'un génie comme une

réalité tout à fait individuelle et fortuite (si l'on pose que le génie transcende le peuple), voire comme le fait d'une forme d'élection divine, ou bien comme l'effet d'un certain état du peuple (si l'on considère que le génie est immanent au peuple et si l'on a recours à la causalité) ? Autrement dit, le génie échappe-t-il à tout effort d'explication causale ?

Le candidat appréhende le texte trop souvent comme un prétexte à des excursus thématiques ou d'histoire de la philosophie. Ainsi, les références hégélienne et kantienne se trouvent abusivement appliquées à l'extrait, au risque d'un anachronisme réel (par rapport à la philosophie de l'histoire hégélienne surtout) et d'en perdre de vue la spécificité. Il importe de rester au plus près du texte qu'on doit expliquer et de ne considérer l'intertextualité que comme une occasion de lui donner pleinement son relief.

Du reste, l'entretien avec le jury a permis d'établir les distinctions nécessaires et de cerner, encore trop grossièrement cependant, la singularité de l'approche humienne. Le candidat s'est ainsi montré très soucieux de poursuivre sa réflexion et d'en corriger les glissements, ce dont il faut se réjouir. Cela lui a été possible grâce à une plus grande attention aux connecteurs logiques du texte, à la forme retenue par Hume pour donner corps à sa réflexion, par exemple à la citation d'Ovide et à la métaphore relative à l'inspiration qui la structure.

## **Conclusion**

En conclusion, il faut noter que le jury a eu le plaisir d'entendre *d'excellentes* prestations, et particulièrement celles de deux candidats auxquels il est revenu d'expliquer deux passages pourtant difficiles, l'un d'Aristote (*De l'âme*, II, 2), l'autre de Nietzsche (*Considérations Inactuelles*, II, 1). Ces deux prestations manifestèrent à chaque fois un même souci de rendre compte du texte proposé de la manière la plus rigoureuse et la plus minutieuse qui soit, sans chercher à aucun moment ni à escamoter les difficultés rencontrées, ni à surcharger le propos des auteurs de considérations doctrinales extérieures au passage et de ce fait inutiles. Sur la base d'un travail aussi précis, l'entretien qui a suivi fut dans les deux cas l'occasion d'échanges d'une grande qualité, où il ne s'est agi finalement que de prolonger et d'approfondir les thèses si clairement et fortement restituées en amont, dans toute leur précision et leur originalité, lors de l'explication. De ces discussions, le jury garde le meilleur souvenir.

## LES SUJETS PROPOSÉS

Nous indiquons le sujet traité par le candidat en gras.

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

<b>Sommes-nous responsables de ce dont nous n'avons pas conscience ?</b>	Texte d'Aristote (Le bonheur), « Au début, en effet, [...] parfaitement heureux. », <i>Éthique à Nicomaque</i> , IX, 9 (trad. Jules Tricot), 1990, p.462-463.
<b>La conscience peut-elle nous tromper ?</b>	Texte de Kant (Le vivant), « Dans une montre [...] mouvoir (le mécanisme). », <i>Critique de la faculté de juger</i> , § 65, Alexis Philonenko, J. Vrin, p.193.
<b>Peut-on expliquer une œuvre d'art ?</b>	Texte de René Descartes (La raison et le réel), « Et pour l'erreur [...] en nos songes », Quatrième partie, <i>Discours de la méthode</i> , dans <i>Œuvres I</i> , éd. Ferdinand Alquié, Garnier, p.612-613.
<b>La raison doit-elle se soumettre au réel ?</b>	Texte d'Alain (Le bonheur), « Il faut vouloir [...] quelque chose qui lui est dû », Propos XC, <i>Propos sur le bonheur</i> , Folio, 2009, p.205.
<b>Qu'attendons-nous pour être heureux ?</b>	Texte de Bachelard (La raison et le réel), « La science dans [...] Tout est construit. », <i>La Formation de l'esprit scientifique</i> , J. Vrin, 2011, p.16.
<b>Le bonheur est-il un droit ?</b>	Texte de Kant (La conscience), « Si je veux [...] de leur enchaînement. » (3 <sup>e</sup> paralogisme), <i>Critique de la raison pure</i> , (Tr. A. Tremesaygues et B. Pacaud), PUF, 1944, p.293-294.
<b>Le rôle de l'historien est-il de juger ?</b>	Texte de Descartes (La conscience), « Il ne suffit pas [...] des vestiges d'hommes. », Lettre à Antoine Arnauld, 29 juillet 1648, <i>Œuvres philosophiques III</i> (édition Ferdinand Alquié), Garnier, 1973, p.861-862.
<b>L'objectivité historique est-elle synonyme de neutralité ?</b>	Texte de Plotin (L'art), « Quand aux beautés [...] appelle les amoureux. », <i>Ennéades</i> , I 6 4, Émile Bréhier, Les Belles-Lettres, 1997, p.131-133.
<b>Peut-on hiérarchiser les arts ?</b>	Texte de Leibniz (La raison et le réel), « Outre le monde [...] qu'elle est Dieu. », <i>De la Production originelle des choses prise à sa racine</i> , (trad. Paul Schrecker), <i>Opuscules philosophiques choisis</i> , Vrin, 1978, p. 83-84.

<b>L'art est-il un luxe ?</b>	Texte de Pascal (La raison et le réel), « Examinons donc ce point [...] de vie et de bonheur. », <i>Pensées</i> , éd. Philippe Sellier § 680, Garnier, 2014.
<b>Être conscient, est-ce être maître de soi ?</b>	Texte de Kant (Le vivant), « La liaison causale [...] dans la matière donnée. », <i>Critique de la faculté de juger</i> , (trad. Alain Renaut), GF, p364-365.
<b>Faut-il respecter le vivant ?</b>	Texte de Hume (La raison et le réel), « Tout ce qui est [...] celle de l'autre. », <i>Enquête sur l'entendement humain</i> , XI <sup>e</sup> section, (trad. G. Tanesse et M. David), Livre de poche, 1999, p. 287-288.
<b>Faut-il être libre pour être heureux ?</b>	Texte de Platon (La raison et le réel), « Ce lieu qui se [...] à sa demeure. », <i>Phèdre</i> (247c-247e), trad. Luc Brisson, Garnier-Flammarion, p.119.
<b>L'œuvre d'art nous apprend-elle quelque chose ?</b>	Texte d'Aristote (Le vivant), « En toutes les parties [...] fait leur substance. », <i>Parties des animaux</i> , 645a17-645b1), livre I 5 (trad. J.-M. Leblond), GF, 1995, p.58-59.
<b>Y a-t-il des illusions de la conscience ?</b>	Texte de Kant (L'histoire), « IV. On ne peut [...] avant cet état. », <i>Le Conflit des facultés, Opuscules sur l'histoire</i> , Stéphane Piobetta, 1990, GF, p.208.
<b>Le bonheur peut-il être le but de la politique ?</b>	Texte de Spinoza (La raison et le réel), « Ayant montré par ce qui [...] contingente ou possible. », <i>Éthique</i> , I proposition 33 Scolie I, (trad. Charles Appuhn), G-F, p.56-57.
<b>L'art peut-il s'enseigner ?</b>	Texte de Marx (L'histoire), « Les hommes font [...] grande tragédie historique. », <i>Le 18-Brumaire de Louis Bonaparte</i> , Editions sociales, 1945, p.7-8.
<b>Que peut-on savoir du réel ?</b>	Texte de Kant (Le bonheur), « En fait l'inclination [...] dimension d'humanité. », <i>Anthropologie</i> , (trad. Alain Renaut), G.F. 2008, p.251-252.
<b>Faisons-nous l'histoire ?</b>	Texte de Merleau-Ponty (La conscience), « Revenant sur les jours [...] il n'était pas connu. », <i>Phénoménologie de la perception</i> , Gallimard, 1945 p. 436-437.
<b>Peut-on expérimenter sur le vivant ?</b>	Texte de Hegel (L'art), « Sous ce rapport [...] extérieurs à nous. », <i>Esthétique</i> , Introduction à l'esthétique, (trad. Samuel Jankélévitch), Champs-Flammarion, p. 45-46.
<b>L'artiste doit-il être original ?</b>	Texte de Hegel (L'histoire), « Les individus historiques [...] à leur rencontre. », <i>La Raison dans l'histoire</i> , (Kostas Papaioannou) Presses Pocket, 2012, p.138-139.

**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.

<b>L'historien.</b>	Texte de Kant (La conscience), « Un homme peut [...] et de la moralité. », <i>Critique de la raison pratique</i> , I, 3 (trad. Jean-Pierre Fussler), p.214-215.
<b>L'animal.</b>	Texte d'Aristote (Le Bonheur), « Or s'il y a [...] espace de temps. », <i>Éthique à Nicomaque</i> , I, 6 (trad. Jules Tricot), J. Vrin, 1990, p.59-60.
<b>L'illusion.</b>	Texte de Kant (Le bonheur), « Mais même sans [...] la véritable valeur morale. », <i>Fondations de la métaphysique des mœurs</i> , (trad. Alain Renaut) GF, 1994, p.67-68.
<b>La conscience morale.</b>	Texte de Hegel (L'histoire), « Les grands hommes [...] possibilités du temps. », <i>La Raison dans l'histoire</i> , (trad. Kostas Papaioannou), Plon 1965, p.120-121.
<b>La connaissance scientifique.</b>	Texte de Hegel (L'art), « Chez tout le peuple [...] pour autant le genou. », <i>Cours d'esthétique</i> , (trad. Jean-Pierre Lefebvre et Veronika Schenk), Aubier, 1995, p.142-143.
<b>Le pessimisme.</b>	Texte de Nietzsche (L'art), « 162. Culte du génie par vanité. Comme nous avons [...] enfantillage de la raison. », <i>Humain trop humain</i> (trad. Robert Rovini), Gonthier-Denoël, 1980, p.166-167.
<b>Le sublime.</b>	Texte de Hegel (La conscience), « Les choses naturelles [...] extérieure de soi-même », <i>Cours d'esthétique</i> , I, Introduction, (trad. Jean-Pierre Lefebvre et Veronika Schenk), Aubier, 1995, p.45.

**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.

<b>Histoire et mémoire.</b>	Texte d'Aristote (Le vivant), « Le vivant est d'abord [...] à cette autorité magistrale. », <i>Les Politiques</i> I 5, 1254a29-1254b20, (traduction Pierre Pellegrin), GF, 1990, p.100-102.
<b>Conscience de soi et connaissance et de soi.</b>	Henri Bergson, sur l'art, « Si les sons [...] moyens plus efficaces », <i>Essai sur les données immédiates de la conscience</i> , PUF, 2007, p.11-12.
<b>Beauté et vérité.</b>	Texte de Kant (La conscience), « § 1. Posséder le Je [...] jusqu'à l'expérience. », <i>Anthropologie du point de pragmatique</i> , (trad. Michel Foucault), J. Vrin 1991, p. 17.
<b>Fabriquer et créer.</b>	Texte de Cournot (La raison et le réel), « Le mot de hasard [...] ou un financier. », <i>Matérialisme, vitalisme, rationalisme</i> , J.VRIN-CNRS, 1981, p.175-176
<b>L'art et le réel.</b>	Texte de Descartes (La conscience), « La raison pour laquelle [...] de leurs mouvements. », Lettre au Père Gibieuf, <i>Œuvres philosophiques</i> , II (édition Ferdinand Alquié), Garnier, 1973, p. 909-910.
<b>Histoire et progrès.</b>	Texte de Kant (Le bonheur), « Par malheur le concept du bonheur [...] en réalité infinie. », <i>Fondements de la métaphysique des mœurs</i> , (trad. Victor Delbos, revue par Alexis Philonenko), Delagrave, 1988, p.90.
<b>Machine et organisme.</b>	Texte de Descartes (Le bonheur), « Si nous ne pensions [...] en demeure et maîtresse. », Lettre à Élisabeth, Egmond, 6 octobre 1645, <i>Correspondance avec Élisabeth</i> , GF, p. 140-141.
<b>Plaisir et bonheur.</b>	Texte de Bergson (La conscience), « L'évolution de la vie [...] encore en elle. », <i>L'Évolution créatrice</i> , PUF p.183.
<b>Vérité et réalité.</b>	Texte de Bergson (Le vivant), « Par là, un être vivant [...] de ma personne consciente. », <i>L'Évolution créatrice</i> , PUF, 2007 p.15.

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

L'art peut-il se passer de règles ?	Texte de H. Arendt (L'histoire), « Ce qu'implique le concept [...] un processus évolutif. », <i>Crise de la culture</i> , (trad. Patrick Lévy), Folio histoire, 1985, p. 87-88.
Peut-on connaître le vivant sans le dénaturer ?	Texte d'Alain (L'art), « Puisqu'il est évident [...] la confiance aussi. », <i>Le système des beaux arts</i> , « De la matière », VII, TEL Gallimard, 1985, p.35-36.
À quoi reconnaît-on qu'un événement est historique ?	Texte de Descartes (Le vivant), « Quelqu'un d'erechef [...] qui sont insensibles. », <i>Principes de la philosophie</i> , Quatrième partie, § 203, Œuvres (éd. A. Bridoux), La Pléiade, p.665-666.
La conscience est-elle toujours morale ?	Texte de Hegel (Le vivant), « C'est là que réside [...] de ce maintien. », <i>Esthétique</i> , « Introduction à l'esthétique », trad. Samuel Jankélévitch, Champs-Flammarion, p. 171.
N'y a-t-il de rationalité que scientifique ?	Texte de Platon (Le bonheur), « Eh bien, est-ce [...] même pas celle d'une pierre. », <i>Gorgias</i> (trad. Monique Canto), Œuvres complètes, GF, p.469-470.
L'histoire est-elle la mémoire de l'humanité ?	Texte de Hegel (La conscience), « Il convient d'insister [...] leurs répliques réelles. », <i>Esthétique</i> , « L'idée du beau », (trad. Samuel Jankélévitch), Champs-Flammarion, p. 219-220.
L'art a-t-il pour fin le plaisir ?	Texte de Bergson (Le vivant), « C'est en vain [...] la lumière du présent. », <i>L'Évolution créatrice</i> , PUF, Quadrige, 2003, p. 51-52.
L'histoire peut-elle être contemporaine ?	Texte de Kant (Le bonheur), « En fait, nous [...] à sa condition suprême. », <i>Fondations de la métaphysique des mœurs</i> , (trad. Alain Renaut), Garnier-Flammarion, 1994, p. 62-63.
Le réel obéit-il à la raison ?	Texte de Kant (Le bonheur), « Le bonheur est [...] et de la moralité. », <i>Critique de la raison pratique</i> , (trad. François Picavet), 1993, PUF, p. 134.
L'historien peut-il être impartial ?	Texte de Bergson (L'art), « Mais nulle part [...] a vu lui-même. », « La perception du changement », <i>La pensée et le mouvant</i> , PUF, 2003, p.150.
La vie intérieure.	Texte de Rousseau (L'histoire), « De quoi s'agit-il [...] formation du Monde. », <i>Discours sur l'origine et les fondements</i>

	<i>de l'inégalité parmi les hommes</i> , Œuvres politiques, éd. La Pléiade, p.132-133.
L'organisme.	Texte de Descartes (Le bonheur), « Je me suis [...] de la fortune. », Lettre à Élisabeth, Egmond, 6 octobre 1645, <i>Correspondance avec Élisabeth</i> , GF, p.138-139.
L'événement.	Texte de Hegel (La conscience), « Il y a une conscience [...] médiatise avec elles. », <i>Encyclopédie des sciences philosophiques</i> , (trad. Bernard Bourgeois), Vrin, § 430-431.
La joie.	Texte de Descartes (La conscience), « Mais enfin [...] hors de moi. », <i>Méditations métaphysiques</i> , « Méditation seconde » (trad. du duc de Luynes), Œuvres philosophiques, II (édition Ferdinand Alquié), Bordas, p.428.
Le progrès.	Texte de Descartes (La raison et le réel), « Toute la méthode [...] suivante. », <i>Règles pour la direction de l'esprit</i> , Règle V, (trad. Jacques Brunschwig), Livre de Poche p.98-99.
Le récit historique.	Texte de Bergson (La conscience), « Mais il faut signaler [...] ce que nous appelons conscience. », <i>L'évolution créatrice</i> , PUF, 2007, Quadrige, p.144-145.
La connaissance sensible.	Texte de Hume (L'histoire), « Concluons donc qu'il [...] des principes généraux. », <i>Essais moraux, politiques et littéraires</i> , « De l'origine et du progrès et des arts, » p. 169.
La conscience collective.	Texte de Nietzsche (Le bonheur), « Si le bonheur [...] lever un doigt. », <i>Considérations inactuelles</i> , II, § 1, Folio Essais, p. 96-97.
La conscience de soi.	Texte d'Aristote (L'histoire), « De ce que nous avons dit [...] ce qu'il a subi. », <i>Poétique</i> , 9, Œuvres complètes, Garnier-Flammarion, p.2771-2772.
Le rationnel et l'irrationnel.	Texte de Hegel (L'art), « L'art doit réaliser [...] dans la volonté. », <i>Esthétique I</i> , (trad. Charles Bénard), Livre de Poche, 1997, p.102.
Le beau et l'utile.	Texte d'Aristote (Le bonheur), « Si en effet [...] en vue d'autres choses », <i>Les Politiques</i> , VIII, 3, (traduction Pierre Pellegrin), GF, 1990, Œuvres complètes, p. 2525.
Conscience et liberté.	Texte d'Aristote (Le vivant), « Nous disons donc [...] par le mouvement. », <i>De l'âme</i> , II, 2, (trad. Pierre Thillet), Folio-Gallimard, p. 107-108.

# DONNÉES STATISTIQUES

## 1. Bilan de l'admissibilité

### 1. 1 – CAPES interne

- Nombre de candidats inscrits : 255.
- Nombre de candidats non éliminés : 131 (il s'agit du nombre de candidats dont le dossier de RAEP a fait l'objet d'une évaluation).
- Nombre de candidats admissibles : 39.
- Moyenne des candidats non éliminés : 08.48.
- Moyenne des candidats admissibles : 12.00.
- Barre d'admissibilité : 12.00.
- Nombre de postes offerts : 16.

### 1. 2 – CAER-CAPES interne privé

- Nombre de candidats inscrits : 114.
- Nombre de candidats non éliminés : 71 (il s'agit du nombre de candidats dont le dossier de RAEP a fait l'objet d'une évaluation).
- Nombre de candidats admissibles : 32.
- Moyenne des candidats non éliminés : 09.27.
- Moyenne des candidats admissibles : 12.00.
- Barre d'admissibilité : 12.00.
- Nombre de postes offerts : 18.

## 2. Bilan de l'admission

### 2. 1 – CAPES interne

- Nombre de candidats admissibles : 39.
- Nombre de candidats non éliminés : 36 (soit 92.31 % des admissibles. Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire).
- Nombre de postes : 16.
- Nombre de candidats admis sur liste principale : 16.
- Moyenne des candidats non éliminés (moyenne portant sur le total de la seule épreuve d'admission) : 28.78 ; soit une moyenne de 09.59 / 20.
- Moyenne des candidats admis sur la liste principale (moyenne portant sur le total de la seule épreuve d'admission) : 34.50 ; soit une moyenne de 11.50 / 20.
- Barre de la liste principale : 30.00 ; soit un total de 10.00 / 20.

### 2. 2 – CAER-CAPES interne privé

- Nombre de candidats admissibles : 32.
- Nombre de candidats non éliminés : 20 (soit 62.50 % des admissibles. Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire).
- Nombre de postes : 18.
- Nombre de candidats admis sur liste principale : 14.
- Moyenne des candidats non éliminés (moyenne portant sur le total de la seule épreuve d'admission) : 29.40 ; soit une moyenne de 09.80 / 20.
- Moyenne des candidats admis sur la liste principale (moyenne portant sur le total de la seule épreuve d'admission) : 31.29 ; soit une moyenne de 10.43 / 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	14	8	2	2
DE BESANCON	0	0	0	0
DE BORDEAUX	15	12	4	1
DE CAEN	3	2	1	1
DE CLERMONT-FERRAND	2	2	1	1
DE DIJON	3	3	2	0
DE GRENOBLE	4	3	0	0
DE LILLE	7	5	1	0
DE LYON	19	11	5	1
DE MONTPELLIER	16	9	3	1
DE NANCY-METZ	6	4	1	0
DE POITIERS	4	2	0	0
DE RENNES	14	8	1	0
DE STRASBOURG	9	3	1	1
DE TOULOUSE	13	7	4	1
DE NANTES	12	6	1	0
D' ORLEANS-TOURS	14	6	2	2
DE REIMS	5	3	0	0
D' AMIENS	11	1	1	1
DE ROUEN	4	3	0	0
DE LIMOGES	1	0	0	0
DE NICE	9	6	1	1
DE CORSE	1	1	1	0
DE LA REUNION	5	3	1	0
DE LA MARTINIQUE	5	2	1	0
DE LA GUADELOUPE	4	3	1	1
DE LA GUYANE	2	1	0	0
DE LA NOUVELLE CALEDONIE	0	0	0	0
DE LA POLYNESIE FRANCAISE	0	0	0	0
DE MAYOTTE	2	0	0	0
DE CRETEIL-PARIS-VERSAILLES	51	17	4	2

CAER-CAPES INTERNE PRIVÉ

<b>ACADÉMIE</b>	<b>INSCRITS</b>	<b>PRÉSENTS</b>	<b>ADMISSIBLES</b>	<b>ADMIS</b>
D' AIX-MARSEILLE	4	2	2	1
DE BESANCON	0	0	0	0
DE BORDEAUX	2	2	0	0
DE CAEN	2	0	0	0
DE CLERMONT-FERRAND	1	1	1	0
DE DIJON	2	1	1	0
DE GRENOBLE	9	6	2	2
DE LILLE	9	7	2	2
DE LYON	8	4	1	0
DE MONTPELLIER	3	3	2	0
DE NANCY-METZ	1	0	0	0
DE POITIERS	5	2	1	0
DE RENNES	11	8	3	1
DE STRASBOURG	1	1	1	0
DE TOULOUSE	6	2	1	0
DE NANTES	7	4	2	0
D' ORLEANS-TOURS	5	4	2	0
DE REIMS	2	2	1	1
D' AMIENS	3	1	1	1
DE ROUEN	5	3	1	1
DE LIMOGES	0	0	0	0
DE NICE	5	5	3	0
DE LA REUNION	1	0	0	0
DE LA MARTINIQUE	2	1	1	1
DE LA GUADELOUPE	1	1	0	0
DE CRETEIL-PARIS-VERSAILLES	19	11	4	4

# 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.