

Concours : CAPES interne et CAER-CAPES

Section : PHILOSOPHIE

Session 2018

Rapport de jury présenté par :

Mme Brigitte SITBON
Présidente du jury

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS

COMPOSITION DU JURY

BILANS ET DONNÉES STATISTIQUES

ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ

I - Présentation du parcours de formation et du parcours professionnel

II - Présentation d'une réalisation pédagogique

- 1- Défauts les plus fréquents
- 2- Quelques rappels concernant l'usage du texte, des exemples et la présentation formelle de l'exposé
- 3- Les observations critiques qui précèdent ne doivent pas faire oublier que le jury a pu également féliciter d'excellents travaux.....

CONCLUSION

ÉPREUVE D'ADMISSION

I- SUJETS PROPOSÉS

II- REMARQUES GÉNÉRALES SUR L'ÉPREUVE D'ORAL

1/ Les règles

- a. Les contraintes de temps
- b. Une épreuve orale

2/ Nature et format des épreuves

3/ L'entretien

III – MATRICE 1 : LA LEÇON

- 1/ Traiter le sujet, rien que le sujet
- 2/ Le travail de définition et de distinction
- 3/ Problématiser
- 4/ Les liens et les transitions
- 5/ Les connaissances et leur bon usage
- 6/ Les exemples
- 7/ Un exemple de leçon réussie
- 8/ Un exemple de leçon insuffisante

IV - MATRICE 2 : L'EXPLICATION DE TEXTE

- 1/ Lire et ne pas préjuger
- 2/ Analyser le raisonnement de l'auteur
- 3/ Identifier et explorer le problème
- 4/ Mettre en perspective
- 5/ Un exemple d'explication de texte réussie
- 6/ Un exemple d'explication de texte insuffisante

CONCLUSION GÉNÉRALE

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 qu'à Madame Marianne DUJARDIN, Proviseure-adjointe, qui a permis aux épreuves orales du Capes interne de philosophie (session 2018) de se dérouler dans des conditions optimales.

Il a été réservé à notre jury le meilleur accueil et le travail en a été grandement facilité par une attention bienveillante à la logistique et à tous les détails de l'organisation matérielle du concours.

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

Nos remerciements vont également à tous les membres du bureau des concours du S.I.E.C, qui, à chaque étape de la réalisation du Capes interne de philosophie ont été présents, vigilants et toujours réactifs en cas de nécessité.

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.

Madame Brigitte SITBON
Inspectrice Générale
Présidente du jury

COMPOSITION DU JURY**Présidente du jury :****Madame Brigitte SITBON**

Inspectrice Générale de l'Éducation Nationale
Groupe Philosophie

Membres du jury :**Madame Karine BOCQUET**

Professeure agrégée, Lycée Général et Technologique Marguerite de Flandre, Gondecourt –
ACADÉMIE DE LILLE

Monsieur Arnaud BOUANICHE

Professeur agrégé, Lycée Général Technologique Carnot, Arras – ACADÉMIE DE LILLE

Madame Nadine LAVAND

Professeure de chaire supérieure, Lycée général Montaigne, Bordeaux – ACADÉMIE DE BORDEAUX

Madame Sophie LAVERAN

Professeure agrégée, Lycée Général Technologique Pierre de Coubertin, Calais – ACADÉMIE DE
LILLE

Monsieur Philippe DANINO

Professeur agrégé, Lycée Général Buffon, Paris - ACADÉMIE DE PARIS

Monsieur Nicolas DUBOS

Professeur agrégé, Lycée Général Technologique Faidherbe, Lille – ACADÉMIE DE LILLE

Monsieur Bruno PARADIS

Professeur de chaire supérieure, Lycée Général Jules Ferry, Paris - ACADÉMIE DE PARIS

Monsieur Pierre-Louis SALLÈS

Professeur agrégé, Lycée Général Colbert, Paris - ACADÉMIE DE PARIS

Monsieur Fulcran TEISSERENC

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

BILANS ET DONNÉES STATISTIQUES

		2013	2014	2015	2016	2017	2018
POSTES OFFERTS	CAPES INT.	15	15	16	17	15	15
	CAER	10	14	18	16	17	14
	TOTAL	25	29	34	33	32	29
INSCRITS	CAPES INT.	304	284	255	256	284	284
	CAER	136	136	114	107	110	122
	TOTAL	440	420	369	363	394	406
RECEVABLES (Présents)	CAPES INT.	119	117	131	126	148	127
	CAER	66	77	71	59	69	61
	TOTAL	185	194	202	185	217	188
MOYENNES DES CANDIDATS NON ÉLIMINÉS	CAPES INT.	8,74	7,92	8,48	8,86	9,12	9,38
	CAER	9,03	8,51	9,27	9	9,75	9,79
	TOTAL	8,88	8,21	8,87	8,93	9,43	9,58
ADMISSIBLES	CAPES INT.	35	31	39	46	42	44
	CAER	23	28	32	26	36	35
	TOTAL	58	59	71	52	78	79
MOYENNE DES ADMISSIBLES	CAPES INT.	12	12	12	12	12	12
	CAER	12	12	12	12	12	12
	TOTAL	12	12	12	12	12	12
PRÉSENTS À L'ORAL	CAPES INT.	45	43	39	45	42	44
	CAER	13	15	20	24	33	32
	TOTAL	58	58	59	69	75	76
MOYENNE DE L'ORAL	CAPES INT.	8,53	8,81	9,59	9,69	8,81	10,39
	CAER	10,36	7,19	9,8	8,97	8,67	9,53
	TOTAL	9,44	8	8,54	9,33	8,74	9,96
NOMBRE ADMIS	CAPES INT.	15	15	16	17	15	15
	CAER	10	14	14	13	15	14
	TOTAL	25	29	30	30	30	29
MOYENNE DES ADMIS	CAPES INT.	12,92	13,50	12,65	12,78	12,83	13,33
	CAER	13,6	9,21	10,43	10,26	11,91	12,24
	TOTAL	12,32	10,5	10,96	11,11	12,35	12,78

ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ

**Rapport établi par Karine BOCQUET et Fulcran TEISSERENC
à partir des remarques des correcteurs**

Intitulé de l'épreuve :

« *Épreuve de Reconnaissance des Acquis de l'Expérience Professionnelle* » (RAEP)

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

Correcteurs : Mesdames et messieurs Karine BOCQUET, Nadine LAVAND, Sophie LAVERAN, Arnaud BOUANICHE, Philippe DANINO, Bruno DUBOS, Bruno PARADIS, Pierre-Louis SALLES, Fulcran TEISSERENC.

I. Présentation du parcours de formation et du parcours professionnel

Comme en atteste l'intitulé de cette première partie du dossier, il s'agit simplement pour le candidat de présenter la formation qu'il a suivie, ainsi que les différentes responsabilités qui lui ont été confiées lors de son parcours professionnel. Dans la continuité des précédents rapports, le jury ne peut que recommander une rédaction sous la forme d'un *curriculum* précis, sobre, et purement factuel.

Il s'agit donc, comme le font heureusement bon nombre de candidats, d'établir le plus précisément possible la nature de ce double parcours. :

- Diplômes, titres, formations suivies (on n'oubliera pas d'indiquer l'année, l'université, le sujet du mémoire le cas échéant, le nom de son directeur, la note ou mention obtenue) ;
- Les activités professionnelles (classes en responsabilité, établissements, année).
- Le cas échéant, les autres activités menées ou fonctions exercées (publications, appartenance à un comité de rédaction, etc.).
- Les éventuelles participations aux concours de l'Education Nationale, y compris au CAPES interne de philosophie, sans omettre leurs dates et leurs résultats.

Il est parfaitement inutile et maladroit d'évoquer des « centres d'intérêt » (football, musique, lecture, voire... philosophie), ou des « compétences » dont le jury ne peut que considérer qu'elles constituent des attendus élémentaires de la fonction d'enseignant (« Gérer une classe », « Informer le proviseur, les collègues, les parents lors des conseils de classe », « Être à l'écoute », « Préparer ses cours », « Être organisé »...). Il est aussi tout aussi inapproprié de joindre à son dossier la recommandation du formateur animant la préparation au concours.

La restitution du parcours, ainsi conçue, permet aux correcteurs de s'appuyer sur des informations vérifiables, et simplifie considérablement la tâche des candidats, encore nombreux à s'enliser dans des exercices pénibles, sinon pour eux, du moins pour leurs lecteurs. Quelques exemples de développements à bannir peuvent ainsi être donnés : souvenirs d'enfance, si attendris soient-ils (« *la petite robe bleue que portait sa mère son premier jour d'école* »), introspection (« *possède-t-on ou non la vocation ?* »), confession (« *les difficultés à mettre à distance une éducation catholique* »), autoflagellation (« *erreurs de débutant* », « *classe particulièrement pénible qu'on n'a pas su « tenir »...*»), lyrisme (« *Très tôt j'ai perçu que la crise économique qui nous menace n'est que l'expression d'une crise bien plus générale, métaphysique* »), auto-promotion (certains candidats affirment parvenir « *sans difficulté* » à « *passionner leur auditoire* »).

Les récits de vie sont donc à bannir du dossier RAEP, et avec eux, l'usage de la première personne. Rappelons enfin que les formulations maladroites et/ou familières – telles que « *Pas facile !* », ou « *Les petits, c'est du sport !* » – sont totalement inadéquates.

Le jury attend donc ici sobriété, clarté, et précision d'un *Curriculum Vitae*.

II. Présentation d'une réalisation pédagogique

Rappelons que le candidat est libre de choisir l'objet, la forme et le découpage de cette réalisation : leçon ou partie de leçon, explication de texte, corrigé de dissertation ou d'explication.

Le double impératif consiste en ce que le candidat fasse lire au jury de la philosophie et que cette réalisation exprime avec réalisme les exigences requises pour un cours de philosophie en classe de terminale.

Nombreuses sont encore les présentations qui ne répondent pas à cette double exigence, se méprenant sur la nature de l'exercice.

1. Défauts les plus fréquents

- a. Beaucoup de candidats – malgré les rappels et avertissements donnés chaque année dans les rapports du jury – ne livrent pas un moment de philosophie

Deux cas de figure sont alors possibles :

Une première série de dossiers donnent à lire un contenant faussement pédagogique sans contenu philosophique : professions de foi sur le métier d'enseignant, exposés sur l'ambiance de classe, restitution – réelle ou prétendue – d'interventions d'élèves, descriptif de leur mise au travail, considérations émues sur le ravissement de la classe lorsqu'elle saisit telle ou telle idée, dont le jury ignore tout de la façon dont cette découverte a pu se faire puisque jamais le développement de l'argumentation n'a été restitué.

D'autres candidats, eux, sont purement descriptifs, déclaratifs et allusifs sur le contenu philosophique du propos : ils affirment montrer le problème à leurs élèves – problème dont le jury ignorera tout jusqu'à la fin du dossier –, développer telle ou telle idée – pointée en quelques lignes – puis, affirmant que « *Les élèves ont compris* », passent alors à une autre idée en appliquant le même schéma.

Le jury ne dispose au final que d'un plan de leçon plus ou moins détaillé, et d'un synopsis de cours. Tout se passe alors comme si le candidat présupposait un acte de foi en sa faveur de la part du jury : les idées étant énumérées, il irait de soi que leur traitement en classe est pertinent.

- b. À l'inverse, le jury a eu à lire quelques exposés philosophiquement denses, savants, proches de l'article scientifique ou du résumé de thèse

Cela a été par exemple le cas pour un exposé sur Feuerbach et la religion. De toute évidence, livrées telles quelles, ces réalisations sont inaccessibles à des élèves de terminale, et sans pertinence pour des élèves préparant le baccalauréat. Elles ne peuvent donc bénéficier de la bienveillance du jury.

- c. Entre ces deux extrêmes se situe la majorité des restitutions des candidats

Elles cherchent à s'inscrire dans le champ de la philosophie et développent un propos se voulant accessible aux élèves, mais souvent de manière fautive ou insuffisante, à divers degrés. Pointons ici quelques travers récurrents qui entachent la pertinence philosophique et la nécessité du propos :

- Les candidats choisissant par eux-mêmes l'objet, la forme et le découpage de leur réalisation, on ne peut que s'étonner de l'absence de maîtrise dont ils témoignent parfois dans leur traitement du sujet. De nombreuses séquences perdent ainsi leur fil directeur, tombent dans le hors sujet, ou, d'emblée, l'ensevelissent sous tant de considérations préalables que la nécessité du problème disparaît, et que les élèves ne peuvent que se retrouver étrangers au cours qui se déroule devant eux.
- Un certain nombre de dossiers dérogent aussi aux règles élémentaires de la leçon. Si on traite un sujet comme « Serions-nous plus heureux sans conscience ? », il est peu pertinent de proposer le plan suivant, qui démantèle artificiellement la question : « I. Le bonheur. II. La conscience III. Le désir ».
- Certaines leçons s'achèvent aussi très brutalement, car manifestement, le candidat n'a plus le nombre suffisant de pages pour finir. Pourquoi alors présenter une séquence qui se veut une

leçon entière, plutôt que n'en présenter qu'un moment – une partie par exemple – dont on dira en quoi il ne constitue qu'un moment du traitement du sujet ?

- Achever son argumentation par un : « *Il aurait fallu formuler le sujet autrement* », s'agissant d'un sujet que l'on a soi-même choisi, après une analyse fort embarrassée, est évidemment désastreux.

- Il ne faut en aucun cas être allusif, et énoncer que l'on fait quelque chose sans exposer ce que l'on fait. Comment peut-on écrire qu' « *on pose le problème avec les élèves* », sans informer le jury de la teneur de ce problème, et de la façon dont il est amené, posé et formulé en classe ?

Quel sens cela a-t-il « *d'introduire le concept de liberté* » ou, pire, « *d'amorcer le concept d'inconscient* » ? Il est inutile d'écrire qu'on « *définit la technique* » avec les élèves, si on ne fait pas part au lecteur de cette définition.

- Certains candidats passent aussi davantage de temps à exposer ce qu'ils ne font pas et pourquoi ils ne le font pas plutôt que ce qu'ils font : mieux vaut s'en tenir à ce que l'on fait, le développement de l'argument, s'il est pertinent, permettant en lui-même de le justifier.

- Enfin, un autre problème majeur consiste à accumuler les références et à tomber dans la doxographie. Faut-il rappeler que lorsqu'une référence est convoquée, elle doit être appelée et justifiée par le traitement du sujet, traitée avec rigueur, et permettre son appropriation par les élèves, ou encore qu'il n'y a nul besoin d'une référence pour développer rigoureusement une idée ? Une leçon en ce sens caricaturale, portant sur la liberté, accumule ainsi pas moins de dix-huit références en six pages : le cours se résume alors à une addition de points de vue sur le sujet, étrangère à toute démarche philosophique sérieuse. Même les dossiers satisfaisants ont trop tendance à opposer des auteurs plutôt que des idées, comme si la philosophie se réduisait à des options différentes sur un même sujet.

2. Quelques rappels concernant l'usage du texte, des exemples et la présentation formelle de l'exposé

a. Un texte, qu'il soit donné en classe ou/et livré au jury, doit être relu, vérifié et utilisé

Ainsi, dans une leçon intitulée « *La question : « qui suis-je ? » admet-elle une réponse exacte ?* », un candidat tronque et fausse un texte de Simone de Beauvoir, à la fois dans le corps de sa réalisation, et en annexe, en oubliant le réflexif et en substituant « *le sujet ne se pose qu'en opposant* » à « *le sujet ne se pose qu'en s'opposant* ». Cette substitution modifie évidemment profondément la thèse ici défendue.

Le texte mobilisé ne doit pas non plus être un prétexte. On ne peut se contenter de renvoyer au texte en annexe, et dire qu'il « illustre » l'idée développée, alors que, massif, il nécessite d'être patiemment expliqué en classe, explication qui doit être restituée dans le corps du dossier.

Certains collègues font encore disparaître le texte sous des considérations générales sur l'auteur ou « sa philosophie », considérations extérieures au texte lui-même et à ce qui est requis pour le traitement du sujet.

Enfin, lorsqu'un texte présente des exemples, rappelons que ces exemples ont été spécifiquement choisis par l'auteur et qu'ils font sens. Il faut donc les prendre au sérieux et les expliquer, et non leur en substituer d'autres, jugés plus pertinents. Si un exemple peut évidemment être « actualisé » à des fins didactiques, ou si d'autres peuvent être sollicités, il est néanmoins indispensable d'exploiter d'abord ceux proposés par le philosophe lui-même.

b. Plus largement, certains candidats manient exemples et références avec une grande désinvolture

Attention à l'affirmation « *l'eau bout à cent degrés* », sans précision de la condition d'altitude, à l'évocation brouillonne du « complotisme », à la thèse selon laquelle « *les formes violentes de langage incluent la logique et l'art de bien parler et bien écrire* », aux approximations récurrentes sur la

Théorie de la Relativité (dont on ne lit jamais si c'est celle de la « relativité restreinte » ou celle de la « relativité généralisée ») ainsi que sur la mécanique quantique.

On évitera, de même, d'évoquer nonchalamment « *le texte célèbre de Claude Bernard sur les lapins* ».

c. Concernant la forme de la réalisation, des séquences sont souvent très maladroitement présentées

Le texte est compact, sans paragraphes sans titres, ce qui rend la lecture plus difficile et le plan plus confus (ce fut le cas notamment pour une explication de texte de Nietzsche, extrait des *Considérations inactuelles II*).

La division en paragraphes est souvent mal maîtrisée, soit par excès (le propos s'en trouve ainsi haché, mal scandé et décousu) soit par défaut (il est alors touffu et sans articulations suffisamment nettes).

Rappelons qu'aller à la ligne est, sinon une décision philosophique, du moins un acte de pensée : il s'agit de marquer le passage à une autre idée ou à une nouvelle étape dans le développement, et donc la progression dans le traitement du problème. Les titres et subdivisions, s'ils ne sont pas indispensables, sont bienvenus, mais encore faut-il qu'ils fassent sens : en règle générale, le simple mot qui fait thème (« la liberté », « la vérité ») annonce un développement vague sans rapport avec le sujet précis.

Il est en outre vivement conseillé d'adopter un style écrit, sobre et précis, au lieu d'un style parfois lyrique et ampoulé, ou au contraire vulgaire (un candidat opposant dans un exemple des élèves « soigneux » à ceux qui seraient « bordéliques »), totalement impropre à un écrit du CAPES.

Précisons pour finir sur ces considérations de forme que les annexes ne doivent contenir que quelques textes au plus. Inutile par exemple d'y placer un corrigé ou des copies et résultats d'élèves. Ce qui importe, c'est que le contenu philosophique retenu soit présent dans le corps même du dossier.

3. Les observations critiques qui précèdent ne doivent pas faire oublier que le jury a pu également féliciter d'excellents travaux

Les bons dossiers sont ceux qui répondent à la double exigence formulée plus haut, d'élaboration conceptuelle et d'efficacité pédagogique, en s'emparant clairement d'une question ou d'un texte pour en tirer une problématisation claire et en assurer le traitement de manière rigoureuse. Ainsi en a-t-il été par exemple d'une leçon, programmée en quatre heures, qui mobilisait à nouveaux frais thèmes, textes et références de cours antérieurs, sous le prisme de « *L'interprétation* ». L'argumentation, claire, précise et rigoureuse, a donné toute satisfaction au jury.

Le jury a eu également le plaisir de lire un exposé informé, bien articulé et soucieux d'offrir des exemples appropriés, sur « *Le corps, donnée naturelle ou construction culturelle ?* ». Le candidat engage sa première partie dans une exploration du corps biologique, en nuançant les contrastes entre le finalisme aristotélicien et les variétés de mécanisme. Sa seconde partie est dévolue à la mise en scène et en récit du corps, à partir d'une réflexion bien illustrée sur la voix, sur la posture et la parure, et même sur le cyborg. Le candidat termine son propos par l'examen du corps vécu, qui dépasse et intègre le dualisme précédent.

Un autre excellent dossier est rédigé par un candidat qui se demande s'il faut préférer l'ordre à la justice. Après avoir explicité les termes de la question et souligner les enjeux du débat, le candidat précise d'abord que l'ordre politique est en lui-même, par le barrage à la violence, la première des justices, tout en indiquant ensuite qu'il est la source de nouvelles injustices, notamment quand il s'empare des autres ordres, celui de l'esprit et celui de la charité. Il montre en dernier lieu la nécessité de passer d'un ordre statique à un ordre dynamique, permettant de composer avec la contingence et de rendre davantage justice à la singularité des êtres et des situations.

Enfin, une leçon d'épistémologie a su éveiller et retenir l'intérêt du jury. À propos de la question : « *La connaissance scientifique est-elle de nature démonstrative ?* », on a pu lire un exposé qui présente de manière claire et convaincante, sur le plan pédagogique, quelques éléments de formalisme logique et développe une réflexion pertinente et illustrée sur les concepts d'universalité et de nécessité, tout en soulignant la difficulté de leur application dans le domaine de l'expérience.

Conclusion

Le jury attire l'attention des candidats sur la nécessité de la clarté. Il est possible d'engager les élèves et les lecteurs dans une réflexion de haute tenue, à condition de prendre la peine et le temps d'opérer les bonnes distinctions conceptuelles et de réfléchir aux exemples comme aux contre-exemples.

Il faut se garder de la fausse abstraction et de la verbosité pseudo-philosophique, qui égarent non seulement l'élève mais aussi le professeur.

Le jury recommande aux candidats qui voudraient repasser l'épreuve de changer de sujet et de se l'approprier alors vraiment.

Un candidat a cette année livré au jury en guise de réalisation pédagogique le plagiat d'un corrigé type disponible sur internet. Il s'est vu attribuer une note éliminatoire.

Faut-il rappeler que cela constitue un délit et qu'à ce titre, le candidat peut faire l'objet d'une poursuite et d'une sanction ?

ÉPREUVE D'ADMISSION

Rapport établi par Madame Sophie LAVERAN et Monsieur Philippe DANINO à partir des observations des membres des commissions.

Composition des commissions :

*Mesdames et messieurs : Philippe DANINO (Président de commission) ; Bruno PARADIS (Président de commission) ; Fulcran TEISSERENC (Président de commission)
Karine BOCQUET ; Arnaud BOUANICHE ; Nicolas DUBOS ; Nadine LAVAND ; Sophie LAVERAN ; Pierre-Louis SALLES*

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.

L'épreuve professionnelle d'admission consistait dans le traitement d'un des deux sujets ou « matrices » au choix contenus dans une enveloppe tirée au sort par chaque candidat. Outre les deux sujets, les enveloppes comprenaient l'intitulé ci-dessus.

Les membres du jury procédant au tirage des sujets ont 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.

Cette année encore étaient proposés deux types de « matrices » :

- Une leçon dont le sujet consiste en une question de type dissertation – assorti du libellé suivant : *Comment traiteriez-vous ce sujet dans le cadre d'une leçon de philosophie en classe terminale ?*
- Une explication de texte extrait de l'œuvre d'un des auteurs du programme – assorti du libellé suivant : *Expliquez ce texte en montrant l'usage que vous en feriez dans une leçon de philosophie en classe terminale.*

Rappelons que les candidats ne disposent que d'une photocopie du texte à expliquer et non de l'ouvrage dont le texte est extrait ni d'aucune ressource documentaire pendant la durée de préparation (2h).

La session 2018 proposait des sujets se rattachant aux notions suivantes inscrites au programme :

- Le temps
- La religion
- Le vivant
- L'histoire
- Le désir
- L'État

I. SUJETS PROPOSÉS

SUJETS CHOISIS	SUJETS REJETÉS
Peut-on dire que les hommes font l'histoire ?	S. FREUD, <i>Essais de psychanalyse</i> , Paris, Payot, 1960, p. 48-49, « Si donc les instincts organiques [...] le non vivant est antérieur au vivant »
Peut-on maîtriser le temps ?	ARISTOTE, <i>Les Parties des animaux</i> , Paris, Les belles lettres, 1956, p. 18, « Il nous reste [...] tient la place du beau »
Prendre son temps, est-ce le perdre ?	R. DESCARTES, <i>Traité de l'homme</i> , in <i>Œuvres philosophiques I</i> , Paris, Garnier Frères, 1963, p. 479-480, « Toutes les fonctions [...] corps inanimés »
Peut-on se passer de l'État ?	M. FOUCAULT, « Croître et multiplier », in <i>Dits et écrits I</i> , Paris, Gallimard, 2001, p. 971, « La biologie a eu longtemps [...] tout autrement qu'autrefois »
E. KANT, <i>Métaphysique des mœurs</i> , Paris, Garnier Flammarion, 1994, p. 170-171, « De même que [...] périlleux service »	Y a-t-il un bon usage du temps ?
Nos désirs nous appartiennent-ils ?	H. BERGSON, <i>L'Évolution créatrice</i> , Paris, Presses Universitaires de France, 2007, p. 266-267, « De notre point de vue [...] se rouvrir devant elle »
J.-P. SARTRE, <i>L'Être et le Néant</i> , Paris, Gallimard, 1943, p. 433-434, « Certes je puis saisir l'Autre [...] la libre subjectivité de l'autre »	Le passé détermine-t-il notre présent ?
À quoi sert l'État ?	A. SCHOPENHAUER, <i>Le Monde comme volonté et comme représentation</i> , Paris, Presses Universitaires de France, 2004, p. 1185-1186, « L'histoire est pour l'espèce humaine [...] une humanité »
Faut-il craindre l'État ?	F. NIETZSCHE, <i>Considérations inactuelles II</i> , Paris, 1990, Gallimard, p. 95, « L'homme demanda peut-être un jour [...] sincère »
Y a-t-il de l'indésirable ?	G. W. LEIBNIZ, <i>Monadologie ou Principes de la philosophie</i> , Paris, Garnier Flammarion, 1996, p. 256-257, « Ainsi chaque [...] un tel étang »
H. ARENDT, <i>Condition de l'homme moderne</i> , Paris, Calmann-Lévy, 1961, p. 250-251, « Ce qui est fâcheux [...] qui fait l'histoire »	Un organisme vivant peut-il être conçu comme une machine ?
Doit-on respecter les êtres vivants ?	K. MARX, <i>L'Idéologie allemande</i> , Paris, Folio, 1982, p. 349-350, « Rien de plus coutumier [...] peuple conquis »
La société peut-elle se passer de l'État ?	F. NIETZSCHE, <i>Seconde considération intempestive</i> , Paris, Garnier Flammarion, 1988, p. 80-81, « Chacun voudra commencer [...] les événements en histoire »

Sommes-nous maîtres de nos désirs ?	K. MARX, <i>L'Idéologie allemande</i> , Paris, Gallimard Pléiade, 1982, p. 1069-1070, « L'histoire n'est rien [...] illustration vivante »
L'histoire se répète-t-elle ?	G. W. LEIBNIZ, <i>Lettre 29 du 9 octobre 1687</i> , in <i>Correspondance avec Arnauld</i> , Paris, Vrin, 1996, p. 381-383, « Et quand on reconnaît [...] qui prouvent le contraire »
L'ordre du vivant est-il façonné par le hasard ?	J. LOCKE, <i>Essai sur l'entendement humain</i> , Paris, Librairie Générale française, 2009, p. 386-387, « L'inquiétude d'un bonne [...] ici le lieu »
Faut-il oublier le passé pour se donner un avenir ?	G. W. LEIBNIZ, <i>Nouveaux Essais sur l'entendement humain</i> , Paris, Garnier Flammarion, 1990, p. 153-154, « L'exécution de notre désir [...] venons au fait »
La religion rend-elle l'homme heureux ?	E. KANT, <i>Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolite</i> , in <i>Opuscules sur l'histoire</i> , Garnier Flammarion, 1990, p. 69-70, « Quel que soit le concept [...] soucierait guère »
La finalité est-elle nécessaire pour penser le vivant ?	R. DESCARTES, <i>Discours de la Méthode</i> , Paris, Bordas, 1988, p. 28-29, « Ma troisième maxime [...] avec leurs dieux »
Faut-il connaître l'Histoire pour gouverner ?	F. NIETZSCHE, <i>Le Crépuscule des idoles</i> , Paris, Garnier Flammarion, 2005, p. 98-99, « Le même remède [...] besoin d'être des ascètes »
Le rôle de l'État est-il de préserver la liberté de l'individu ?	J.-J. ROUSSEAU, <i>Émile</i> , Paris, Classiques Garnier, 1999, p. 62-63, « En quoi donc [...] s'éloigne de nous »
La religion divise-t-elle les hommes ?	D. DIDEROT, <i>Entretien entre d'Alembert et Diderot</i> , Paris, Garnier Flammarion, 1979, p. 51-53, « Voyez-vous [...] de la pensée »
La religion n'est-elle qu'une affaire privée ?	E. KANT, <i>Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolite</i> , in <i>Opuscules sur l'histoire</i> , Garnier Flammarion, 1990, p. 70-71, « Considérons les hommes [...] plan déterminé de la nature »
Pourquoi étudier l'Histoire ?	G. W. LEIBNIZ, <i>Nouveaux Essais sur l'entendement humain</i> , Paris, Garnier Flammarion, 1993, p. 150-151, « Plusieurs perceptions [...] point de désir formé »
Les évènements historiques sont-ils de nature imprévisible ?	J. LOCKE, <i>Essai sur l'entendement humain</i> , Paris, Vrin, 2001, p. 514-515, « Quant aux créatures [...] l'espèce de la plante »
E. KANT, <i>Anthropologie du point de vue pragmatique</i> , Paris, Garnier Flammarion, 1993, p. 242-243, « Les passions [...] sous la cendre »	Plusieurs religions valent-elles mieux qu'une seule ?
J.-J. ROUSSEAU, <i>Julie ou La nouvelle Héloïse</i> , Paris, Garnier Flammarion, 1967, p. 527-528, « Tant qu'on désire [...] ce qui n'est pas. »	Le temps nous appartient-il ?

Peut-on se passer de la religion ?	H. ARENDT, « Vérité et politique », in <i>La crise de la culture</i> , Paris, Gallimard, 1972, p. 303-304, « Mais est-ce qu'il existe [...] historicisme »
Pourquoi désirons-nous ?	K. MARX, <i>Le 18 Brumaire de Louis Bonaparte</i> , in <i>Les luttes de classe en France</i> , Paris, Folio, 2002, p. 176, « Les hommes font leur propre histoire [...] sa langue d'origine »
J. LOCKE, <i>Traité du gouvernement civil</i> , Paris, Garnier Flammarion, 1984, p. 279-281, « La grande fin [...] pas suprême »	L'histoire a-t-elle une fin ?
K. MARX, Critique du droit politique hégélien, in <i>Écrits philosophiques</i> , Paris, Flammarion, 2011, p. 133-135, « Le fondement [...] opium du peuple »	Comment l'homme peut-il se représenter le temps ?
L'histoire obéit-elle à des lois ?	J. S. MILL, <i>De la liberté</i> , Paris, Gallimard, 2002, p. 241-242, « Un gouvernement [...] le jeu de la machine »
La religion implique-t-elle la croyance en un être divin ?	J. LOCKE, <i>Essai sur l'entendement humain</i> , Paris, Vrin, 2001, p. 396-397, « Car celui qui [...] encore du désir »
J. LOCKE, <i>Essai sur l'entendement humain</i> , Paris, Vrin, 2009, p. 411, « Les besoins ordinaires [...] la volonté »	Faut-il faire table rase du passé ?
À quoi servent les religions ?	G. W. F. HEGEL, <i>La Raison dans l'histoire</i> , Paris, 10-18, 1996, p. 140-141, « L'État est donc [...] immédiate animale »
ARISTOTE, <i>Poétique</i> , Paris, Librairie générale française, 1990, p. 98-99, « De ce qui a été dit [...] pas eu lieu »	La religion n'est-elle qu'un fait de culture ?
L'État a-t-il des intérêts propres ?	R. DESCARTES, <i>Lettre au marquis de Newcastle 1646</i> , in <i>Œuvres et lettres</i> , Paris, Gallimard Pléiade, 1952, p. 1256-1257, « Je sais bien [...] éponges »
É. DURKHEIM, <i>Les Formes élémentaires de la vie religieuse</i> , Paris, Presses Universitaires de France, 1968, p. 14, « Qu'on essaie [...] collectives »	Un être vivant peut-il être comparé à une œuvre d'art ?
E. KANT, <i>Critique de la faculté de juger</i> , Paris, Aubier, 1995, p. 368-369, « Ce principe [...] produit de la nature »	La fuite du temps est-elle nécessairement un malheur ?
É. DURKHEIM, <i>Les Formes élémentaires de la vie religieuse</i> , Paris, Presses Universitaires de France, 2013, p. 607-608, « L'existence de culte [...] si elle restait seule »	Le temps détruit-il tout ?
LUCRÈCE, <i>De la Nature</i> , Paris, Gallimard, 1990, p. 173-174, « La clairvoyance [...] nos besoins »	Qu'est-ce qu'un État libre ?
La religion repose-t-elle sur une illusion ?	H. BERGSON, <i>L'Énergie spirituelle</i> , Paris, Presses Universitaires de France, 1959, p. 824, « Or si nous considérons [...] la vie »

<p>SÉNÈQUE, <i>De la brièveté de la vie</i>, Paris, Garnier Flammarion, 2005, p. 105-106, « On s'attache [...] désirer tout »</p> <p>Peut-on parler d'un progrès dans l'histoire ?</p>	<p>Qu'est-ce qui fait l'unité du vivant ?</p> <p>ARISTOTE, <i>De l'âme</i>, Paris, Vrin, 1985, p. 73-75 « Nous posons donc [...] plus seulement des vivants »</p>
<p>S. FREUD, <i>Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse</i>, Paris, Gallimard, 1989, p. 215-216, « Si on veut se rendre compte [...] une autre motivation »</p>	<p>L'État a-t-il tous les droits ?</p>
<p>F. NIETZSCHE, <i>Humain trop humain</i>, Paris, Gallimard, 1968, p. 103, « La double lutte [...] présent »</p>	<p>L'État peut-il être impartial ?</p>
<p>Doit-on tout attendre de l'État ?</p> <p>Peut-on échapper à ses désirs ?</p>	<p>E. KANT, <i>Réflexions sur l'éducation</i>, Paris, Vrin, 1987, p. 192-193, « Qu'est-ce que la religion [...] comprise en toute moralité »</p> <p>D. HUME, <i>Histoire naturelle de la religion</i>, Paris, Vrin, 2016, p. 77-81, « Nous pouvons donc [...] traces de divinité »</p>
<p>J.-J. ROUSSEAU, <i>Émile ou de l'éducation</i>, Paris, Garnier Flammarion, 1966, p. 309, « Pour connaître les hommes [...] sans cesse le genre humain »</p> <p>La religion se distingue-t-elle de la superstition ?</p>	<p>Le temps passe-t-il ?</p> <p>H. ARENDT, <i>La nature du totalitarisme</i>, Paris, Payot, 2006, p. 60-61, « Les composantes [...] un nouveau commencement »</p>
<p>La religion est-elle une consolation pour les hommes ?</p>	<p>H. BERGSON, <i>Matière et Mémoire</i>, Paris, Presses Universitaires de France, 1946, p. 166-167, « Mais comment le passé [...] rongéant l'avenir »</p>
<p>D. HUME, <i>Histoire naturelle de la religion</i>, Paris, Vrin; 1996, p. 99-100, « Les devoirs qu'un homme [...] éternel dans l'autre »</p>	<p>Connaît-on la vie ou bien connaît-on le vivant ?</p>
<p>À quoi reconnaît-on un être vivant ?</p> <p>L'histoire n'a-t-elle pour objet que le passé ?</p> <p>B. SPINOZA, <i>Traité Politique</i>, Paris, Garnier Flammarion, p. 16-17, « Si donc la nature [...] du droit de nature »</p>	<p>B. SPINOZA, <i>Traité politique</i>, Paris, Garnier Flammarion, 1978, p. 25-26, « Si la cité accorde [...] suivant sa complexion »</p> <p>J.-J. ROUSSEAU, <i>Du Contrat social</i>, Paris, Garnier Flammarion, 1992, p. 66-67, « Les sages [...] prouver sa mission »</p> <p>Sommes-nous prisonniers du temps ?</p>
<p>Le vivant obéit-il à des lois ?</p>	<p>A. de TOCQUEVILLE, <i>Souvenirs</i>, Paris, Calmann-Lévy, 1893, p. 88-89, « J'ai vécu [...] uniquement aux seconds »</p>
<p>J.-J. ROUSSEAU, <i>Émile ou de l'éducation</i>, Paris, Garnier Flammarion, 2009, p. 452-453, « Bayle a très bien ... la guerre même »</p> <p>R. DESCARTES, <i>Traité des passions de l'âme, in Œuvres et lettres</i>, Paris, Gallimard Pléiade, 1962, p. 764-765, « Il faut donc [...]</p>	<p>Peut-on échapper au temps ?</p> <p>Quelle est la place du hasard dans l'histoire ?</p>

entière satisfaction »	
Faut-il chercher à satisfaire tous nos désirs ?	M. FOUCAULT, « Inutile de se soulever ? », in <i>Dits et Écrits II</i> , Paris, Gallimard, 2001, p. 790-791, « Les soulèvements appartiennent [...] les soulèvements »
B. SPINOZA, <i>Traité théologico-politique</i> , Paris, Garnier Flammarion, 1978, p. 330-331, « Il n'est pas moins aisé [...] plutôt que les corriger »	La méthode expérimentale est-elle appropriée à l'étude du vivant ?
H. BERGSON, <i>Matière et Mémoire</i> , Paris, Presses Universitaires de France, 1946, p. 152-153, « Qu'est-ce [...] sensori-moteur »	Faut-il se méfier de ses désirs ?
Ne désirons-nous que les choses que nous estimons bonnes ?	T. HOBBS, <i>Le Citoyen</i> , Paris, Garnier Flammarion, 1982, p. 280, « Presque tous les hommes [...] dans l'âme »
Nos désirs nous opposent-ils ?	H. BERGSON, <i>La Pensée et le Mouvant</i> , Paris, Presses Universitaires de France, 1993, p. 168-169, « réfléchissons [...] cet effort »
LUCRÈCE, <i>De la nature</i> , Paris, Garnier Flammarion, 1997, p. 401, « Même s'ils ont bien [...] règne tyrannique »	Pourquoi écrit-on l'Histoire ?
SÉNÈQUE, <i>De la Brièveté de la vie</i> , Paris, Garnier Flammarion, 2005, p. 118-119, « La vie se divise [...] faire »	La science nous éloigne-t-elle de la religion ?
N. MACHIAVEL, <i>Discours sur la première décade de Tite-Live</i> , in <i>Œuvres politiques</i> , Paris, Gerdès, 1849, p. 233-234, « Les hommes se trompent [...] raisonnable »	En quoi la connaissance du vivant contribue-t-elle à la connaissance de l'homme ?
L'État doit-il se soucier de la morale ?	J. LOCKE, <i>Essai sur l'entendement humain</i> , Paris, Le livre de poche, 2009, p. 321, « Que la notion [...] effectivement »
Le désir est-il par nature illimité ?	B. SPINOZA, <i>Traité politique</i> , Paris, Presses Universitaires de France, 2005, p. 135, « Comme la meilleure maxime [...] pour la vie »
J.-J. ROUSSEAU, <i>Du Contrat social</i> , Paris, Garnier Flammarion, 2001, p. 127, « Le corps politique [...] par le pouvoir législatif »	Y a-t-il une expérience du temps ?
Tout désir est-il manque ?	B. RUSSELL, <i>Science et religion</i> , Paris, Gallimard, 1990, p. 14-15, « Il existe [...] esprit religieux »
Faut-il distinguer désir et besoin ?	M. MERLEAU-PONTY, <i>Phénoménologie de la perception</i> , Paris, Gallimard, 1976, p. 474-475, « Le temps comme objet [...] le poser »
J.-J. ROUSSEAU, <i>Rêveries du promeneur solitaire</i> , Paris, Gallimard, 1965, p. 1046-1047, « Tout est [...] gravier »	Faut-il croire les historiens ?
G. W. F. HEGEL, <i>Principes de la philosophie du droit</i> , Paris, Vrin, 1993, p. 264-265, « L'État est la réalité [...] en même temps des droits »	Faut-il changer ses désirs plutôt que l'ordre du monde ?

SEXTUS EMPIRICUS, <i>Esquisses pyrrhoniennes</i> , Paris, Seuil, 1997, p. 445-447, « Certains [...] du tout »	L'homme est-il le seul être à avoir une histoire ?
E. KANT, <i>La Religion dans les limites de la simple raison</i> , Paris, Vrin, 1972, p. 75-76, « Pour combattre [...] digne de ce secours »	Le vivant est-il entièrement explicable ?
Faut-il opposer histoire et mémoire ?	D. DIDEROT, <i>Entretien d'un philosophe avec la Maréchale de ***</i> , in <i>Œuvres I</i> , Paris, Laffont, 1994, p. 932-933, « Madame la Maréchale [...] concluez donc »

II. REMARQUES GÉNÉRALES SUR L'ÉPREUVE D'ORAL

1/ Les règles

Les conditions de l'épreuve (durée, déroulement, consignes) sont rappelées par le président de la commission avant le début de chaque exposé. Il est indispensable que chaque candidat s'y astreigne afin de veiller à l'équité entre tous.

a. Les contraintes de temps

Les candidats doivent respecter le format de l'épreuve : l'exposé ne saurait excéder trente minutes et est suivi d'un entretien avec les membres du jury, dont la durée maximale est de quarante-cinq minutes. Pour garantir l'équité entre les candidats, les présidents de commission ont l'obligation d'interrompre l'exposé si celui-ci dépasse le temps imparti.

Les trente minutes d'exposé sont donc un maximum, en même temps qu'un horizon et un cadre. La pratique de l'enseignement exige en effet une certaine conscience du temps dont on dispose (quel qu'il soit), ainsi que la capacité à l'employer avec le plus de discernement possible, ce qui implique de faire des choix, définir des priorités, hiérarchiser les idées qu'il s'agira de développer. Par exemple, si un candidat passe plus de 20 minutes à analyser le sujet et ses difficultés, il ne peut structurer son développement en plus de 10 minutes, le réduisant à la portion congrue voire le supprimant. À l'inverse, certains candidats exposent un propos trop bref, de 15 minutes voire moins. Dans les deux cas, l'un des objectifs formels de l'épreuve, à savoir la mise en œuvre d'une discussion argumentée et substantielle, n'est pas atteint, et l'on peut considérer que l'exercice n'est pas pleinement maîtrisé.

Il faut également veiller à l'équilibre des différentes parties et, pour ce faire, consacrer à chacune une durée raisonnable lors de la préparation. Ainsi, un candidat qui avait eu à traiter un sujet sur la religion n'avait préparé que les deux premières parties de son sujet, et confia à l'improvisation la présentation de la dernière partie, qui s'est avérée laborieuse et embarrassée.

Le jury a pu également constater des ruptures de ton et de tenue dans certains exposés : les candidats, à partir d'un moment donné, perdaient le fil de leur propos ou s'enlisaient dans des notes mal organisées. S'il est parfois utile de marquer une courte pause pour ressaisir une idée après l'analyse d'une distinction conceptuelle ou une illustration, la multiplication des moments d'arrêt employés à la recherche de l'idée suivante nuit à la fluidité de l'exposé, voire à son intelligibilité.

b. Une épreuve orale

La question de la diction dans sa dimension matérielle (volume de la voix, articulation, rythme de la parole) 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 écouter quelques candidats à peine audibles ou 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. Le candidat peut naturellement prendre son temps pour réfléchir et répondre à la question posée ; il faut néanmoins rappeler que l'une des qualités d'un professeur est de savoir retenir l'attention de ses élèves. Ainsi, il convient d'éviter de s'exprimer sur un ton trop monocorde, de s'efforcer, malgré le stress, de parler de manière vivante, et manifester une capacité à maintenir l'intérêt d'une classe, autrement plus portée à la distraction que le jury.

Les mêmes remarques s'appliquent à la lecture du texte, en début d'explication : les candidats trébuchent assez souvent, ou n'animent pas du tout leur lecture. Le jury fait naturellement preuve

d'indulgence face à de telles imperfections, notamment en raison du dispositif particulier d'un oral de concours, qui place les candidats dans une situation psychologique et symbolique inconfortable ; il n'en demeure pas moins vrai, toutefois, que les vertus de la *captatio benevolentiae* sont considérables, devant un jury ou une classe, et peuvent faire l'objet d'un entraînement comme d'un apprentissage en amont des épreuves orales.

Il est également recommandé d'éviter les commentaires sur sa propre performance, ses difficultés à formuler le sujet ou ses fourvoiements, surtout lorsqu'ils ne sont pas liés à une interrogation sur l'énoncé lui-même, mais expriment le constat désolé de sa propre maladresse. La capacité à se remettre en question est certes une qualité appréciable, voire essentielle du professeur de philosophie, et peut être mise à profit au cours de l'entretien pour ouvrir une réflexion prolongeant ou complétant l'exposé ; il importe toutefois que les candidats laissent au jury la tâche de l'évaluation proprement dite. Dès lors, entreprendre une autocritique exhaustive, se confondre en excuses pour les erreurs commises, ou manifester une forme de contrition, sont autant d'attitudes qui desservent le candidat, principalement parce qu'elles le détournent de ce qui est attendu : la mise en œuvre de ses compétences philosophiques au service d'un sujet de dissertation ou d'explication de texte.

Une autre remarque s'impose : la situation de concours n'est pas exactement celle d'une salle de classe et le candidat ne doit pas s'adresser aux membres du jury comme s'ils étaient les élèves auxquels il dispense son enseignement. Le jury doit bien sûr pouvoir apprécier l'habileté pédagogique du propos, mais l'entretien qui suit l'exposé n'est pas, à l'évidence, celui d'un professeur et de ses élèves, et il en est de même pour l'exposé.

Enfin, une épreuve orale exige de la part des candidats, qui l'ont compris pour l'immense majorité, un certain sérieux. Le jury comprend bien entendu qu'un oral de concours est 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 signifiant que les questions qui lui sont posées sont confuses voire non pertinentes, ni que l'on demande l'heure toutes les cinq minutes parce qu'elle s'avère difficilement lisible sur sa montre, etc. Dans une moindre mesure, il est inélégant de se saisir d'une grande bouteille d'eau (destinée à l'ensemble des candidats) pour en boire une gorgée au goulot alors que le jury avait disposé un verre à cet effet.

2/ Nature et format des épreuves

Les énoncés qui accompagnent les sujets proposés au candidat invitent à présenter leur exposé sous la forme « d'une leçon de philosophie en classe terminale ».

Il s'agit donc d'éviter deux écueils : le propos vague, descriptif ou bavard, qui ne saurait être considéré comme philosophique, mais également le propos purement abstrait, doxographique et technique, au mieux destiné à un public savant (mais bien souvent indigeste quel que soit l'auditoire). La dissertation ou l'explication de texte proposée doit ainsi être claire, construite, conceptualisée, problématisée, mais aussi articulée à des exemples, des précisions, des explicitations qui donnent de la « chair » aux analyses.

Il semble parfois que sur certains sujets, notamment ceux mettant en jeu la notion de religion, certains candidats estiment devoir tenir devant le jury un discours assez convenu sur « les valeurs de la République » ou « l'importance de la laïcité ». Trop d'exposés sur cette notion ont fait l'objet d'un même glissement : le sujet est analysé, une démarche est proposée, et pourtant le troisième moment connaît un changement de registre, où l'on passe de l'analyse philosophique à des remarques relevant de « l'instruction civique », à des exhortations à la tolérance, ou à des injonctions idéologiques non justifiées. En aucun cas les candidats ne doivent perdre de vue que l'oral reste une épreuve de philosophie, et qu'à ce titre les examinateurs jugent de leur capacité à questionner, problématiser et analyser, et non à produire tel ou tel discours, fût-il conforme aux idéaux républicains.

Il semble également important de rappeler que l'exposé ne doit pas se faire au conditionnel (« *Si nous étions en classe, je ferais...* ») : la leçon doit être réalisée en acte et non en puissance, devant le jury, même si le temps de l'épreuve impose une limite au traitement du sujet. De même, il est inutile, voire gênant, de mimer une situation de classe. Une candidate a ainsi traité le sujet « *L'histoire se répète-t-elle ?* » en faisant mine de s'adresser à une classe fantôme. Outre l'effet surprenant d'un tel dispositif, cela conduit aussi à des impasses relatives au contenu lui-même, comme par exemple la question de la liberté « *qu'on se garde pour la fin de l'année* ». Le jury souhaite évidemment assister à une leçon qui s'efforce de présenter une certaine complétude, sans renvoi à un traitement ultérieur imaginaire.

3/ L'entretien

Rappelons tout d'abord que l'objectif de l'entretien n'est pas de piéger les candidats ; le jury s'attache bien plutôt à participer à un questionnement commun qui vise à développer les pistes ouvertes dans la première partie ou en explorer d'autres. Il a pour rôle de prolonger et/ou de compléter l'exposé.

Le sang-froid et la bonne volonté doivent donc l'emporter, comme la courtoisie. Les candidats doivent éviter aussi bien l'arrogance de celui qui n'aurait rien à apprendre ou aurait déjà tout expliqué dans sa leçon, que les remords excessifs – et enfin, cela va sans dire, l'agressivité.

Si l'immense majorité des candidats ont abordé l'entretien avec un grand sérieux, il est arrivé que certains manifestent des signes d'agacement face aux questions qui leur étaient adressées, alors que celles-ci sont destinées à clarifier un point, apporter un correctif, intégrer une perspective qui n'a pas été perçue, enrichir, donc, l'analyse du sujet et fournir ainsi l'occasion de rattraper ce qu'il pouvait y avoir de défectueux dans la première partie (exposé) de l'oral. Certains candidats ont largement bénéficié de cette opportunité et ont pu augmenter leur note de plusieurs points. D'autres, en revanche, n'ont pas su en tirer profit, trop tentés de reprendre et de répéter le propos qu'ils avaient déjà tenus.

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). Que la concentration ou 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. 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 les mettre face à certains défauts de leur exposé ou de leur méthodologie. La prise de conscience de certaines insuffisances 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 valorisation des qualités du candidat, mais aussi, à moyen ou long terme, à sa formation.

On fera enfin remarquer 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. Toutefois, il peut, au cours de l'entretien, demander des précisions sur le dossier d'écrit : le procédé est régulier et ne doit pas déstabiliser le candidat.

III. MATRICE 1 : LA LEÇON

La leçon, faut-il le rappeler, ne saurait être un récit ou une épreuve doxographique consistant à décliner les positions des « grands philosophes » de la tradition. Croire que les questions s'imposent d'elles-mêmes, sans s'interroger sur ce qui est interrogé en elles, et proposer, en conséquence, un exposé de connaissances, c'est considérer que les élèves peuvent se contenter des questions parce qu'elles seraient celles de la philosophie, et leur enseigner ce qu'en disent les philosophes, puisqu'ils sont dans un cours de philosophie. Or c'est un *sujet* qui est posé, une question qui, parce qu'elle est philosophique, enveloppe un problème, qu'il s'agit de formuler et de traiter. Telle est la condition nécessaire pour que le développement prenne véritablement l'allure d'une légitime discussion. Le jury n'attend rien de déterminé, si ce n'est d'assister à cet acte de philosopher, tel que nous le mettons en œuvre dans nos classes.

Relativement à la leçon, deux grandes insuffisances sont à mettre en évidence. D'une part, trop de candidats se sont manifestement préparés à traiter de la notion d'une manière assez rigide et même, très probablement, par le seul biais d'anthologies de textes. Le jury a pu ainsi entendre un candidat évoquer la distinction kantienne entre organisme et machine (*Critique de la faculté de juger*, § 65), mais constater son ignorance du contexte proche, en l'occurrence le § 64, traitant de la reproduction de l'arbre selon sa propre espèce et en tant qu'individu. D'autre part, à côté de nombreuses leçons correctes voire réussies, témoignant d'une assimilation des attendus de l'exercice et d'un certain entraînement, une impression générale s'est dégagée des leçons entendues : la difficulté à prendre en charge une analyse rigoureuse du sujet même qui est posé.

1/ Traiter le sujet, rien que le sujet

Le jury tient à rappeler qu'il ne faut traiter *que* le sujet et se refuser à toute forme d'approche qui en ferait perdre de vue la singularité. Il vise ainsi la démarche que trop de candidats présentent comme le foyer de la méthode philosophique : reformuler l'énoncé en remplaçant ses termes par d'autres, réputés plus généraux, auxquels les premiers renverraient comme à un thème ou un genre. Si la recherche de la reformulation du sujet peut avoir un sens, ce n'est jamais au titre d'un procédé scolaire, que l'on pourrait appliquer mécaniquement, de substitution de termes à ceux du libellé – ce qui, en outre, fait rapidement courir le risque du hors-sujet. Ainsi, face à la question : « *Peut-on dire que les hommes font l'histoire ?* », une candidate parle de « modifier sa vie » ou de « se construire un avenir » au lieu d'entrer dans l'analyse précise de la polysémie de la notion d'histoire.

Analyser un sujet afin de construire une problématique ne consiste pas à en considérer chaque mot isolément et à en donner une définition plus ou moins approximative. Cette manière de procéder a conduit certains candidats à oublier l'essentiel : la relation entre les termes du sujet et ce que cette mise en relation implique. Distinguer entre l'histoire comme discipline d'enseignement et l'histoire en tant que cours des événements (le sujet étant : « *Faut-il opposer histoire et mémoire ?* »), ne saurait légitimer une organisation du développement qui juxtapose le traitement de l'un puis de l'autre sens, sans pouvoir justifier pourquoi l'on choisit de commencer par considérer l'un des deux plutôt que l'autre. L'analyse des différentes significations des termes du sujet ne saurait donc se substituer à la construction d'une problématique. Toutefois, c'est bien elle qui doit servir de point d'appui à une telle construction.

C'est pourquoi, d'un autre côté, le ou les problèmes spécifiques que sous-tend le sujet ne peuvent être dégagés sans porter la plus grande attention à chacun de ses termes. Or, le *travail d'analyse*, c'est-à-dire, surtout, de questionnement de la question, s'est révélé la plupart du temps insuffisant. On doit donc d'abord prêter la plus grande attention à la formulation du sujet afin d'éviter d'en fausser le sens, ce qui peut aussi consister à escamoter des éléments, à réduire le sujet, à l'élargir illégitimement, à le déplacer ou encore à le rabattre sur un autre, qui semblera plus familier. Des exposés se montrent ainsi inaboutis : ils peuvent présenter une approche originale, mais finalement trop étroite faute de tenir compte d'aspects importants du sujet.

En voici quelques exemples. Un candidat avait à répondre à la question suivante : « *La religion n'est-elle qu'une affaire privée ?* ». Après une première partie qui décline la double dimension du phénomène religieux, « verticale » (lien personnel avec un principe supra-naturel) et « horizontale » (lien interpersonnel des croyants), l'exposé s'égare dans des propos digressifs et décousus sur une religion fondée sur la science et le biopouvoir de Foucault, en négligeant complètement de réfléchir au sens spécifique des adjectifs « privé » et « public ». Sur un autre sujet : « *Faut-il connaître l'histoire pour gouverner ?* », la candidate ne prend la peine d'aucun travail conceptuel minimal sur ce qu'est gouverner, remplacé ici ou là par « l'État » ou « la politique » ; l'attention manque en outre d'être portée sur le « Faut-il... », qui n'exprime pas seulement de l'idée de devoir, mais aussi celle de condition, pouvant mener au problème d'une instrumentalisation politique de l'histoire. C'est ici l'occasion de rappeler que la présence,

dans la formulation d'un sujet, de termes de modalité (« Peut-on », « Est-il possible », « Toujours », etc.), ne doit pas inciter le candidat à des distinctions préformées, rigides et mécaniques.

Enfin, un candidat qui eut à traiter le sujet : « *La religion implique-t-elle la croyance en un être divin ?* », a développé l'idée selon laquelle les religions monothéistes, dans le prolongement d'une tradition néoplatonicienne, mettent au cœur de toute réalité un principe situé au-delà de tout être et de toute représentation. D'où la suggestion que ce serait plutôt le fondateur des religions qui se trouverait être l'objet fédérateur de la foi religieuse, suivant une indication de Nietzsche dans le *Gai savoir*. Une telle présentation, qui n'est pas sans intérêt, demeure partielle, y compris pour ce qui est des religions monothéistes, très loin d'embrasser toute la voie mystique de la théologie négative. Elle fait en outre peu de cas des religions dépourvues d'un principe.

Tout effort pour considérer la formulation précise du sujet enveloppe en outre la conscience de la nécessité de procéder à des distinctions conceptuelles aussi fines que possible. C'est ce que font les meilleurs exposés. Ainsi, le jury a entendu une leçon solide et informée sur la question : « *L'ordre du vivant est-il façonné par le hasard ?* ». La candidate a repéré les diverses significations du terme « ordre » (depuis sa valeur taxinomique en passant par celle d'arrangement jusqu'à celle d'harmonie) ; elle a su prendre en compte la dynamique évolutive tant de l'ensemble des êtres vivants que de l'embryogenèse de l'individu ; elle s'est enfin efforcée de souligner les difficultés non seulement conceptuelles mais également éthiques de l'idée même d'une fécondité du hasard, en raison de la place considérable qu'elle donne à la contingence.

Si donc les candidats se doivent d'abord de travailler à saisir et à établir le sens précis de la question posée, ils doivent également avoir en tête, d'une part, que les sujets proposés sont formulés en des mots dont le sens est d'abord fixé par leur *usage*, d'autre part qu'ils ont un sens « global », que l'analyse doit enrichir progressivement et non détruire *a priori* – en s'interrogeant séparément sur le sens de chacun des « mots » du sujet. Une réflexion 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. Or, l'application d'une méthodologie exclusivement définitionnelle finit par enfermer le candidat dans une compréhension pauvre et univoque de l'intitulé.

Ajoutons que rares sont les candidats qui prennent le temps de *repérer les présupposés* – éventuels – de la question. Ce repérage est la condition nécessaire pour en percevoir radicalement le sens, ce que tout enseignant apprend pourtant à ses élèves de Terminale. Il permet en outre de « bousculer » le sujet et d'éviter de tendre vers des réponses convenues – même si elles peuvent être parfois philosophiquement bien argumentées. Ainsi, à la question : « *À quoi servent les religions ?* », la candidate tâche de définir le verbe « servir », sans repérer cependant le présupposé utilitariste de la question. Un tel présupposé inviterait à examiner si les religions « servent » à quoi que ce soit, si elles servent comme un marteau sert à quelque chose, si donc elles ont le statut de moyen ou d'instrument pour quelque fin, si elles sont « au service » de quelque chose, etc.

2/ Le travail de définition et de distinction

Si la philosophie comprend l'exigence de déterminer avec plus de rigueur que ne le fait le commun ce que les mots veulent dire, quelles idées précises ils expriment, on ne peut se dispenser d'un travail de définition, à l'œuvre dans la résolution même des problèmes rencontrés. Or, maints exposés ne présentent ni effort de définition ni effort de redéfinition, susceptible de donner une dynamique à la réflexion en donnant une tout autre tournure au sujet.

Précisons que les définitions initiales et les distinctions liminaires n'ont pas besoin d'être tenues pour définitives : elles peuvent en effet tenir lieu de caractérisations de départ, amenées à être précisées ou amendées au cours du développement. Tout au plus le candidat renvoie-t-il à l'usage d'un terme quand le philosophe recherche, en outre, sa dimension conceptuelle et son sens. Ainsi, pour la question : « *La société peut-elle se passer de l'État ?* », on ne peut se contenter de définir la société comme un « ensemble d'individus ayant des choses en commun », et l'État comme l'« ensemble des institutions d'un pays », surtout si ces définitions, posées au départ, ne sont par la suite ni reformulées ni précisées.

Une autre leçon, consacrée à la question : « *Peut-on dire que les hommes font l'histoire ?* », ne considère guère cette dernière qu'en sa signification de « devenir », sans prendre en compte celle de « connaissance historique ». C'est là ce qui permet d'ouvrir la compréhension du sujet, de faire varier les points de vue (entre « faire » l'histoire au sens d'en être l'agent et la « faire » au sens d'en être l'auteur), d'interroger les liens éventuels entre les événements eux-mêmes tels qu'ils peuvent être produits et la distance nécessaire de ceux qui tâchent d'en élaborer le récit.

Mais les définitions *négatives* – le travail se porte alors sur des distinctions conceptuelles – sont tout aussi importantes et fécondes. Comme tel, le cours de philosophie ne peut nullement se dispenser d'un

tel travail, lequel ne saurait se réduire à un devoir formel, à un jeu savant ou à une manipulation simplement technique de concepts. Or, le jury a pu remarquer que même lorsque telle notion du sujet a été travaillée, sa reconnaissance, faute de distinctions avec des notions voisines et le plus souvent associées par l'usage, est incomplète et laisse place à de fâcheux glissements sémantiques.

La tendance était nette, cette année encore, à confondre, lors de l'entretien et même parfois déjà au cours de l'exposé, désir, pulsion et envie. Tout se passe comme si la strate du discours instruit ne recouvrait que très partiellement les approximations du parler quotidien. Une candidate qui traitait le sujet : « *Peut-on parler d'un progrès dans l'histoire ?* », a bien à un moment posé la question de savoir ce qu'était le progrès, sans poursuivre toutefois dans cette voie, laissant dans la confusion et le sujet et son traitement. Il était légitime d'attendre, *a minima*, qu'un professeur de classe terminale distingue la notion de progrès de celles de changement et d'évolution. Voilà qui aurait permis, à tout le moins, de cerner le caractère problématique du progrès dans une histoire qui témoigne, dès l'abord, de changements et d'évolutions : si tout progrès suppose un changement et une évolution, ces derniers ne sont pas nécessairement un progrès. Faut-il dès lors considérer la notion de progrès au sens d'une progression, c'est-à-dire de ce qui va simplement de l'avant, ou au sens axiologique de ce qui se dirige vers un but visé et qui, ce faisant, entend conférer un certain sens et une valeur à la suite des événements ?

3/ Problématiser

Pas plus que les questions ne sont de simples *topoi* rhétoriques, pas plus une leçon ne consiste à répondre à une question en enchaînant des arguments simplement empruntés – parfois arbitrairement – à des auteurs censés se contredire ou se dépasser les uns les autres. Mais elle vise avant tout à construire *un problème* qui donne sa raison d'être à la question posée en tant que question philosophique et, tout à la fois, au développement, qui consiste à en préciser les termes et à en enrichir le sens. La construction d'un problème philosophique précis et justifié (ou si l'on préfère la problématisation du sujet), même s'il ne donne pas lieu à un plan parfaitement articulé, vaut toujours mieux qu'un plan apparemment solide mais dont la problématisation reste pauvre, voire inexistante.

Or, nombreux sont les exposés dont la faiblesse tient à la méconnaissance de la nature de la problématisation philosophique. Tandis que de nombreux candidats confondent l'énoncé du sujet avec l'énoncé d'un problème, il importe donc de donner à voir au jury une capacité, fil directeur du travail devant les élèves, à formuler, à justifier et à traiter un problème, dont le développement est la progressive et rigoureuse résolution. Non pas pour des motifs simplement rhétoriques, non plus en vertu d'impératifs externes (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. C'est pourquoi une leçon de philosophie met nécessairement en place une *discussion*, justifiée en sa raison d'être. Il est donc indispensable de convertir la question en un problème philosophique précis, à partir des éléments mêmes qui la constituent. Une telle conversion empêcherait ainsi, face à la question : « *Faut-il chercher à satisfaire tous ses désirs ?* », de poser le « problème » suivant : « *Pour être heureux et libre, faut-il chercher à satisfaire tous ses désirs ?* ».

Traiter un problème, c'est éviter de donner à la leçon, d'une part, une allure dogmatique ; d'autre part, la forme d'un exposé de doctrines – aussi savant soit-il – car les doctrines ne se comprennent elles-mêmes et ne s'articulent entre elles qu'au regard d'un problème philosophique général qu'elles permettent d'éclairer au sein d'une argumentation ; la forme, enfin, d'un catalogue de réponses possibles – en particulier pour les questions non « partielles » ou non « dichotomiques » (« Pourquoi... ? », « À quelles conditions... ? », « Comment... ? », etc.).

Problématiser une question, c'est-à-dire formuler en quoi elle fait problème, c'est, au fond, faire apparaître que l'on ne peut, et pour quelles raisons, y répondre *immédiatement*. C'est se mettre dans l'embarras. Les questions philosophiques n'ont pas de signification qui soit d'emblée donnée ou évidente. Aussi faut-il rappeler aux candidats – comme il faut l'apprendre aux élèves – qu'un élément essentiel de la démarche consiste d'abord à s'installer dans une perspective de *questionnement*, non de traitement, et qu'il ne s'agit pas seulement de prendre connaissance de l'énoncé pour le comprendre. La question proposée n'existe en effet comme telle que sur fond d'une série d'affirmations implicites ou de significations imprécises qui font difficulté. C'est pourquoi le libellé du sujet ne forme pas *immédiatement* le contenu d'un problème, tout en contenant cependant, en son énoncé même (ses présupposés, ses domaines d'application, la polysémie de ses termes, etc.) et pourvu qu'il soit méthodiquement analysé, les conditions de possibilité de sa problématisation.

Ainsi, une leçon consacrée à la question : « *Peut-on dire que les hommes font l'histoire ?* », donne lieu à une longue introduction qui, si elle a le mérite de se demander pourquoi la question se pose, manque de formuler la difficulté qui peut être ici en débat : déterminer ce que peut au fond recouvrir le verbe « faire ». Est-il à prendre au sens actif d'une libre décision ou bien au sens passif d'un instrument, capable d'effets

dont il n'est pas pour autant la source – que l'on pourrait situer par exemple en Dieu (ou en des dieux) ou dans des structures ? Mais le sujet peut encore poser problème en considérant la pluralité des « hommes » : s'agit-il *des* hommes par rapport à *quelques* hommes ? N'y a-t-il pas des hommes dont on dirait, à première vue, qu'ils font l'histoire tandis que d'autres semblent la subir ? Ce sont précisément ces types d'interrogations qui ont fait défaut à cette leçon confuse et décousue.

Sur la question : « *La société peut-elle se passer de l'État ?* », se demander si la société serait détruite sans État, c'est moins se mettre dans l'embarras et problématiser le sujet que le reformuler selon un certain axe. Sans doute aurait-il fallu ressaisir ici l'idée d'une confrontation entre une association d'hommes et un type de *pouvoir* qui la préserve, amenant le problème du besoin d'un tiers puissant auquel les individus, qui composent la société, délèguent librement le droit de recourir à la contrainte afin d'assurer la coexistence. Le besoin de former un État tient-il ici de ce que les hommes, trop faibles ou trop déraisonnables, requièrent un pouvoir qui les bride, ou bien faut-il considérer que, chacun étant libre, cette liberté pourrait être destructrice ?

Ajoutons, enfin, que ni la multiplication des interrogations sans ordre logique ni l'annonce du plan sous la forme de questions, ne sauraient tenir lieu de problématique.

4/ Les liens et les transitions

Le jury, cela va de soi, s'enquiert de la validité formelle du raisonnement présenté. Or, il arrive non seulement que les candidats se contredisent, mais qu'ils se montrent encore très peu soucieux des transitions, ces éléments déterminants du raisonnement, qui manifestent, en le justifiant, la nécessité d'un passage d'une idée ou d'une thèse à une autre. Sont à proscrire, à cet égard, les plans dont les étapes sont chronologiquement déterminées (« ensuite » ne saurait exprimer cette nécessité) ou le sont par l'accumulation et la juxtaposition (à l'aide, souvent, de termes ou de locutions comme « par ailleurs », « en plus », etc., eux aussi à proscrire).

Par exemple, face à la question : « *Peut-on se passer de religion ?* », c'est sans transition que la candidate passe de l'idée d'une religion nécessaire à la cohésion sociale, à sa contingence, sous l'aspect de la foi individuelle ; or, l'idée de l'insuffisance de la dimension seulement « extérieure » de la religion aurait légitimé la relance de l'interrogation du point de vue de sa dimension « intérieure ».

Traitant le sujet : « *Faut-il connaître l'histoire pour gouverner ?* », une autre candidate passe sans aucun lien logique de la ruse de la raison chez Hegel à la vérité générale qui, chez Rousseau, ne peut que s'enrichir de la connaissance historique.

Une grande attention doit donc être réservée aux transitions, notamment lorsqu'il s'agit de faire intervenir une nouvelle référence textuelle. Ainsi, pour traiter la question : « *Faut-il oublier le passé pour se donner un avenir ?* », on exclura de glisser, sans le justifier, de la vertu nietzschéenne de l'oubli à la peur de la mort telle qu'elle est traitée par Épicure, et de ce dernier à l'idée heideggerienne de l'« être-pour-la-mort ».

5/ Les connaissances et leur bon usage

S'il n'est pas de passage obligé en philosophie et si, comme le jury en a bien conscience, les candidats n'ont pas de bibliothèque à leur disposition, il importe néanmoins qu'ils fassent preuve d'une connaissance des textes – avant tout de ceux des auteurs figurant au programme des classes terminales – et, dans les références choisies, d'un minimum d'exactitude et de maîtrise. Le jury ne saurait que conseiller aux candidats de se confronter, pour leur préparation, aux œuvres elles-mêmes, objets, autant que possible, d'une lecture patiente, directe et personnelle. Les doctrines, trop souvent, ne semblent connues que par des textes isolés voire des citations ou une littérature de seconde main, ce qui conduit à les présenter de manière peu satisfaisante (schématique, imprécise ou hors contexte).

Ainsi, dans les leçons entendues sur l'État, l'idée selon laquelle « l'homme est un loup pour l'homme » a pris bien trop souvent l'allure d'un slogan. On ignore la référence à Plaute comme le fait que la formule n'apparaît chez Hobbes que dans le *De Cive* (*Épître dédicatoire au Comte de Devonshire*), qu'elle ne se trouve donc pas dans le *Léviathan*, enfin, que le penseur anglais ne la reprend pas plus à son compte que la formule inverse qui la précède dans le texte : « l'homme est un dieu pour l'homme [*homo homini deus*] ». Un autre candidat, traitant la question : « *Faut-il chercher à satisfaire tous ses désirs ?* », appuie curieusement la conception platonicienne du désir comme manque non pas sur *Le Banquet* mais sur le *Philèbe* – où Socrate évalue les différents désirs à l'aune des peines dont ils proviennent et des plaisirs que leur satisfaction suscite. Un autre candidat, enfin, situe l'apparition de l'idée de *conatus* chez Spinoza non pas dans la Partie III de l'*Éthique* mais dans le « Livre IV ».

Non seulement il serait bon que les références les plus connues puissent être situées le plus précisément possible, mais il faut encore rappeler ce que l'on ne cesse de recommander aux élèves, à

savoir un usage des connaissances qui évite absolument les formes de l'allusion (« Pour Bergson, la mémoire nous permet d'agir »), des références étayées (Hegel ne « parle » pas de la ruse de la raison) et un argument d'autorité qui soit maîtrisé et se montre enfin *pertinent*. Sur ce dernier point, qu'il s'agisse de citations ou de textes précis, de thèses philosophiques ou d'éléments relevant de l'histoire des idées, les connaissances engagées doivent, contre toute récitation ou « collage » arbitraire, se montrer opératoires pour progresser dans l'intelligence du problème traité, et s'insérer utilement dans l'argumentation qu'elles viennent nourrir, appuyer voire relancer, mais non pas remplacer.

Certains candidats se sont contentés de faire de la question posée un prétexte à un panorama de doctrines philosophiques, comme si les auteurs avaient eu à répondre à leur place. Les conséquences d'une telle façon de procéder sont souvent dommageables : le problème n'est plus travaillé sinon de manière rhétorique ; aux distinctions conceptuelles opératoires se substitue une sorte de catalogue des divergences doctrinales ; la réflexion philosophique, enfin, se voit transformée en exposé doxographique. Ainsi une leçon, qui n'était d'ailleurs pas dépourvue de qualités, consacrée à la question : « *Faut-il chercher à satisfaire tous ses désirs ?* », commence par évoquer Platon (le désir comme manque) et Épicure (la distinction des désirs), puis passe, dans une même partie, à Freud (des satisfactions par contraste) et aux Stoïciens (une éthique du renoncement), pour revenir à Épicure, suivi de Descartes (les désirs et l'ordre du monde) et d'Aristote (la vertu). Si ces références pouvaient bien avoir leur pertinence, leur traitement restait évidemment allusif, leur articulation pas toujours convaincante et la leçon prenait le tour d'un exposé doctrinal. Voilà qui ne pouvait que nuire, de surcroît, à la cohérence de son propos, étant donné la conception différente que chacun de ces auteurs peut donner à la notion même de désir.

6/ Les exemples

Il est également attendu des candidats une concrétisation pertinente du propos. Les exemples sont des moments essentiels de la leçon. 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 très fréquemment, devant des élèves, de nourrir le raisonnement d'éléments empruntés à l'expérience, à l'histoire, à la littérature, à l'art ou à la réalité politique. Ainsi, on ne peut traiter le sujet : « La religion se distingue-t-elle de la superstition ? », sans examiner aucun exemple de religion précise ni de ce que l'on peut appeler superstition – faute de quoi le propos, semblant tourner à vide, ne peut parvenir à prendre réellement sens. De même, le traitement du sujet : « Ne désirons-nous que les choses que nous estimons bonnes ? », ne peut manquer d'exposer des exemples de ces « choses que nous estimons bonnes », spontanément, ordinairement, à tort ou à raison, telles que la santé, les honneurs, les richesses, le bonheur, les plaisirs, la paix, etc.

Les règles ci-dessus, relatives à l'usage des connaissances, valent aussi bien pour celui des exemples : ils doivent être précis, correctement développés et, surtout, *pertinents*, c'est-à-dire bien choisis et bien insérés dans le développement. Mais il faut encore ajouter que les exemples doivent être convoqués pour illustrer le raisonnement et uniquement pour cela ; en d'autres termes, un exemple n'est jamais un argument – qu'il peut toutefois préparer, concrétiser ou appuyer.

7/ Un exemple de leçon réussie

Si aucun exercice ne saurait constituer un absolu, il est essentiel de souligner la grande qualité de certaines prestations et d'encourager l'ensemble des candidats à s'inspirer de la démarche de leurs auteurs.

Le jury a notamment entendu un excellent exposé sur le sujet : « *Nos désirs nous opposent-ils ?* ». Il faut d'abord saluer le dynamisme du candidat qui, sans jamais précipiter son propos ou accélérer à l'excès le rythme de parole, a su mener une leçon vive, animée, voire passionnée, autant de qualités qui seront à l'évidence très appréciées des élèves en situation d'enseignement.

La réflexion du candidat s'est également distinguée par son immense rigueur argumentative et la précision de l'enchaînement des idées. S'appuyant sur des distinctions tantôt communes (désir, besoin, volonté), tantôt plus inattendues (opposition d'un homme à lui-même, opposition des hommes entre eux), il en a toujours extrait une analyse fine et précise. Le plan suivi, sans chercher une complexité artificielle dans les thèses, a plutôt privilégié la subtilité des arguments, références et illustrations, en ménageant même d'habiles transitions entre chaque idée, y compris à l'intérieur d'une même partie.

Dans un premier moment, le candidat a d'abord défendu l'idée que les désirs, en tant que facteurs d'opposition, peuvent aussi bien mener à une opposition à soi qu'à une opposition à autrui. Certaines analyses platoniciennes de la *République* illustrent la première tandis que la pensée de Hobbes permet de préciser la seconde, en mettant l'accent sur la rivalité et la conflictualité inhérentes aux relations interhumaines. Dans un deuxième temps, le désir est pensé comme porteur d'union, à partir de sa

dimension mimétique et contagieuse, sous la forme de l'agrégation des similarités, laquelle pourrait offrir le modèle d'une genèse naturelle de l'État hors de tout l'artifice du contrat, articulant opportunément les thèses de la troisième partie de l'*Éthique* et celles du *Traité politique* de Spinoza. Ce qui aboutit dans un dernier temps à une typologie des désirs selon leur objet et leur modalité ; ils portent tantôt sur des particuliers marqués par la rareté et sont sources de disputes, tantôt sur des communs dont la production est collaborative, tantôt enfin sur des biens non monopolistiques (la connaissance, par exemple) dont la possession par l'un favorise l'acquisition par l'autre, dans une perspective essentiellement spinoziste, avec un audacieux mais réjouissant détour par Lucrèce pour illustrer les affres de la compétition amoureuse.

L'ensemble, cohérent et fermement conduit, a parfaitement rempli les exigences de l'épreuve sur les plans conceptuel, problématique et argumentatif ; il a en outre exprimé une authentique personnalité philosophique, témoignant d'une fréquentation approfondie des textes auxquels il était fait référence, ainsi que d'une véritable réflexion personnelle sur les notions du programme. Le jury renouvelle donc ses félicitations à ce candidat comme à tous ceux qui ont le souci de mettre en œuvre une pensée exigeante, vivante et appelée à continuer d'évoluer à la faveur de l'exercice du métier d'enseignant.

8/ Un exemple de leçon insuffisante

Une leçon entendue, consacrée à la question : « *Peut-on parler d'un progrès dans l'histoire ?* », s'est montrée particulièrement faible, au point qu'on n'y trouvait bien peu d'éléments relevant de l'exigence philosophique. La candidate, sans montre, dans le rôle du professeur faisant son cours, a moins traité le sujet que parlé de ce qu'elle ferait avec les élèves sur le sujet, tout en déformant d'emblée ce dernier (« *Peut-on parler d'un progrès de l'histoire ?* »). L'introduction, évoquant le progrès comme une notion arbitraire ainsi que les idées de but ou de finalité, a manqué de poser un quelconque problème. Une première partie, après s'être référée d'une façon particulièrement allusive à Lucien Febvre, sur la constitution du fait historique, et à Claude Lévi-Strauss, sur la présentation ethnocentrique de l'histoire, s'est achevée sur la question : « *Qu'est-ce que le progrès ?* ». Ont alors été évoqués, pêle-mêle et à travers des glissements permanents, le pragmatisme, le progrès comme jugement inductif, *L'histoire universelle d'un point de vue cosmopolitique (sic)* de Kant, « la position de Hegel », enfin Merleau-Ponty. L'ensemble, dépourvu de toute conceptualisation, a produit en outre la nette impression d'un « fourre-tout » superficiel, et la candidate, parlant de qu'elle dirait aux élèves, s'est mise d'emblée dans l'impossibilité d'un traitement effectif du sujet.

L'entretien n'a malheureusement pas permis de rattraper grand-chose. La candidate, interrompant trop souvent le jury, n'est pas parvenue à ressaisir avec clarté la polysémie du terme d'histoire sur laquelle le jury souhaitait la questionner, afin que puissent être repérés les différents niveaux de signification et de pertinence du sujet. À la question portant sur la définition du progrès, qui n'avait pas été livrée dans l'exposé, la candidate a répondu qu'il s'agissait de « réaliser quelque chose qu'on a déjà fait, en mieux ».

Il est tout à la fois étonnant et regrettable que sur un sujet plutôt classique, des définitions et des distinctions élémentaires n'aient pas même été livrées, et qu'ait fait défaut une analyse non moins élémentaire du sujet : qui parle d'un progrès dans l'histoire ? Cette parole se présente-t-elle comme un constat ou comme un espoir ? Est-il ici question d'un progrès général de l'humanité ? Comment s'articule-t-il à l'idée d'une signification comme à celle de finalité ?, etc. Tout en ayant conscience des conditions de travail souvent très difficiles des candidats au CAPES interne, on ne saurait trop insister sur l'importance de l'entraînement répété à l'exercice oral, indissociablement d'un travail approfondi des notions mises au programme.

IV. LA MATRICE 2 : L'EXPLICATION DE TEXTE

Pour commencer, signalons un relatif déséquilibre lors du choix entre les deux types de sujets : près de 60% des candidats préfèrent la dissertation, sans doute parce qu'il s'agit de l'exercice réputé « roi » de la discipline. Rappelons toutefois que la lecture, la fréquentation et l'analyse des textes sont essentielles à la réflexion du professeur comme à celle des élèves, dans la mesure où les œuvres constituent le matériau avec lequel la connaissance proprement philosophique se construit et s'approfondit.

De même que pour le sujet de leçon, l'explication de texte requiert de la part des candidats un acte de problématisation, de raisonnement et de questionnement. À ce titre, les remarques et conseils méthodologiques rappelés dans la partie précédente valent pour les deux exercices : l'exigence de rigueur conceptuelle (définitions, distinctions, associations de notions) et de problématisation d'un énoncé singulier demeure la pierre de touche de la démarche philosophique. Nous n'évoquerons donc ici que ce qui concerne plus spécifiquement l'épreuve d'explication de texte.

Il faut d'abord rappeler que le fil directeur de l'explication ne saurait se distinguer de celui du texte lui-même : il s'agit avant tout de mettre en lumière la thèse, ou du moins la visée principale de l'extrait (si par exemple l'auteur ne défend explicitement aucune thèse mais critique celle d'un adversaire), en subordonnant l'ensemble du propos à l'exploration de cette ligne conductrice. Dès lors, la problématisation doit être pensée comme l'intégration de ce geste philosophique singulier à une question plus générale, dont on s'attachera à développer les difficultés ; l'étude de la structure argumentative doit montrer comment chaque élément du raisonnement participe à l'élaboration de cette idée directrice ; la mise en perspective doit mettre en évidence son originalité, sa portée, ses enjeux, etc.

Il convient, pour ce faire, d'éviter les paraphrases, trop fréquentes, et de ne pas négliger la réalité empirique quand elle peut être utilement convoquée pour éclairer le texte. Ainsi, l'explication d'un texte de Durkheim n'a pas permis d'identifier la thèse de l'auteur montrant comment l'expérience intime du temps était socialement étayée, alors même qu'il était aisé de l'illustrer en s'appuyant sur des exemples simples comme l'agenda ou le calendrier (dont le lien d'ailleurs avec le temps cosmologique aurait également mérité d'être mis en lumière). Le rapport polémique à Bergson, dont les thèses majeures – lorsque la notion de temps est au programme –, ne sauraient être ignorées –, n'a pas du tout été entrevu.

Le jury a toutefois entendu un certain nombre de bonnes explications, prudentes, circonstanciées, qui avançaient pas à pas dans la lecture du texte, suggérant des hypothèses et proposant des exemples. Ainsi, sur un extrait de *Julie ou la Nouvelle Héloïse* portant sur le désir et l'imagination, le candidat a su déployer toutes les harmoniques du texte et en restituer le parcours sinueux, l'entretien lui permettant d'ailleurs de compléter une explication déjà riche.

1/ Lire et ne pas préjuger

Il est indispensable pour les candidats de garder à l'esprit que la première étape de l'explication est la lecture attentive, minutieuse et réflexive du texte. Si le temps de préparation est réduit, il doit être employé à l'essentiel : l'enquête philosophique de l'extrait à étudier. Dès lors, le jury peut tolérer les imperfections d'une prestation orale s'appuyant sur des notes non entièrement rédigées ; il ne peut en revanche attribuer une note satisfaisante aux exposés des candidats qui n'ont pas assez précisément lu le texte.

On peut ainsi regretter que la démarche explicative de certains candidats se réduise souvent à repérer les concepts, propositions et grandes thématiques de l'extrait. Même si une telle étape est bien évidemment nécessaire, elle ne saurait suffire à donner à la lecture son caractère proprement philosophique, qui demande d'interroger le texte en restant attentif à sa singularité, sans préjuger de ce que l'auteur pourrait soutenir sur la question. Ainsi, une candidate confrontée à un texte de Lucrèce sur la religion, l'a assez bien resitué à l'intérieur de la théorie épicurienne de la connaissance (sur l'ignorance des causes, la croyance mal fondée, l'erreur touchant la nature des dieux), mais n'a pas su assez précisément ressaisir les enjeux éthiques, pourtant essentiels, de l'extrait ; or ceux-ci étaient tout à fait repérables dès lors que l'on s'arrêtait sur les termes mêmes du texte : « malheureux », « cœur paisible », « âme apaisée ».

Certains candidats recherchent dans les textes les thèses qu'ils attribuent (à tort ou à raison) à leurs auteurs. Dès lors, la singularité des textes se trouve occultée par des propos généraux sur l'auteur, qui ne semblent par ailleurs pas toujours être issus d'une véritable fréquentation de l'œuvre en question. Les candidats ne sont pas tenus de connaître la doctrine de l'auteur : ils doivent avant tout être attentifs à la lettre du texte et veiller à soulever, à la fois, les problèmes qui naissent d'une lecture interne qui confronte le texte avec lui-même, et ceux qui peuvent découler de l'articulation du texte avec la doctrine générale de l'auteur, si elle est connue. Force est de constater que les idées préconçues sur les doctrines constituent souvent de véritables obstacles à la lecture même du texte. Le jury recommande ainsi aux candidats

d'observer une certaine prudence dans leur travail interprétatif, et de veiller à ne pas projeter trop rapidement sur la lettre du texte ce que l'on pense savoir de la philosophie de l'auteur. Par ailleurs, la rigueur est le maître mot de toute entreprise comparative : si le candidat veut proposer des parallèles ou contrastes doctrinaux entre auteurs, surtout à propos d'approches canoniques, il convient de ne pas se tromper et de ne pas attribuer, par exemple, la distinction entre les temps subjectifs de la remémoration, de l'attention et de l'attente à Saint Thomas, comme l'a fait une candidate. Un autre candidat, trop prompt à attribuer à Nietzsche une critique de la religion fondée sur « l'ignorance des causes » (qui serait plutôt d'inspiration spinoziste), n'a pas su identifier l'idée directrice et les principaux enjeux d'un extrait difficile de *Humain, trop humain*, principalement en raison d'une lecture hâtive des passages les plus délicats du texte.

À ce titre, il est beaucoup plus fructueux de cultiver une disposition à découvrir ou à redécouvrir les textes, même ceux qui seraient déjà connus, et à les lire, à les étudier, comme s'il s'agissait d'un terrain nouveau. Cette démarche permet non seulement de prendre plaisir à analyser l'extrait, mais semble également convenir à la pratique de l'exercice tel qu'elle se déploie dans une classe : la capacité du professeur à lire avec les yeux de ses élèves, pour ainsi dire, constitue un moteur de la réflexion et du questionnement communs. Il faut ici saluer les efforts de certains candidats pour rendre compte de leur étonnement et de leur interrogation face aux extraits proposés. Certains n'hésitent pas à faire part, sobrement et honnêtement, des difficultés que pose l'interprétation de tel ou tel passage : une explication ayant pris le temps de s'arrêter sur une double négation inattendue et équivoque dans un texte de Machiavel, extrait du *Discours sur la première décade de Tite Live*, a ainsi gagné en précision et rigueur. À ce titre, il importe d'insister sur les limites inhérentes au travail proposé dans une telle épreuve : il est impossible, en trente minutes, d'épuiser le sens d'un texte et de le rendre parfaitement transparent. Les meilleures explications sont celles qui affrontent véritablement le texte dans sa spécificité et sa littéralité, en soulignant ses aspérités, voire ses contradictions. Un candidat qui reconnaît qu'un passage pose problème – tout en s'efforçant de le formuler et de l'explorer – remplit mieux les exigences de l'épreuve que celui qui présente le propos de l'auteur comme allant de soi et dépourvu de toute ambiguïté.

2/ Analyser le raisonnement de l'auteur

L'explication philosophique d'un texte est linéaire parce qu'un de ses objectifs est de rendre compte du cheminement, des étapes et des articulations de l'argumentation déployée par l'auteur. Celle-ci doit donc être précisément étudiée et clairement dégagée, dès l'introduction, par la délimitation de ses principaux moments. Ceux-ci peuvent alors être envisagés dans leur dimension stratégique, comme autant d'éléments mis au service de la construction et de la justification de la thèse. Certains candidats ont négligé cette analyse, ce qui les a souvent conduits à des imprécisions, voire à des contresens.

Ici encore, l'attention aux subtilités et aux détails de l'extrait doit accompagner l'enquête du candidat. Il est certes utile et légitime de s'appuyer sur les conjonctions de coordination, qui marquent souvent le passage à une nouvelle idée ; toutefois, l'analyse logique n'est pas purement formelle et gagne à être adossée à celle des concepts, de leur sens et de leurs enjeux. Ainsi, un candidat a judicieusement remarqué, dans la critique que Lucrèce adresse aux explications finalistes du vivant, le glissement sémantique opéré par le passage du terme de « création », au début de l'extrait, à celui de « naissance », à la fin, pour mettre en lumière le lien entre ce changement de vocabulaire et la rupture argumentative qui l'accompagne (passage de la critique des adversaires à l'exposition de sa propre doctrine).

Le travail sur le raisonnement permet également aux candidats de se prémunir de certains écueils et confusions. Le bon repérage des distinctions conceptuelles, par exemple, aurait dû empêcher un candidat de plaquer artificiellement sur un texte de Nietzsche une opposition entre les « maux physiques » et les « maux psychologiques » absente de l'extrait, et de déformer ainsi la progression argumentative de l'auteur sur les différents « remèdes » pour lutter contre les maux en général. Dans une moindre mesure, une candidate, qui avait à analyser les paradoxes de la nature du temps exposés par Sextus Empiricus, est certes parvenue à mettre en exergue la thèse du texte et son caractère aporétique, mais n'est pas suffisamment entrée dans le détail des prémisses, pré-supposés et procédés à l'œuvre dans le raisonnement de l'auteur, qui prétend pourtant, dans l'extrait étudié, traiter de manière purement logique la question métaphysique de l'existence du temps. Or, l'analyse de cette structure argumentative concentrait un grand nombre des difficultés du texte et ouvrait directement sur l'exploration de son problème.

Enfin, le jury rappelle que, si les candidats ne disposent pas du livre dont est extrait le texte, celui-ci leur est toutefois présenté sous la forme d'une photocopie de la (ou des) page(s) de l'ouvrage en question, et que, bien souvent, ils ont par là même accès aux passages qui le précèdent et le suivent. La lecture, même rapide, des paragraphes qui entourent le passage à expliquer peut éventuellement se révéler utile pour le situer dans l'œuvre, identifier son thème, ou repérer sa fonction argumentative spécifique.

3/ Identifier et explorer le problème

L'explication de texte exige, outre la mise en évidence de la signification précise du propos de l'auteur, une réflexion sur le problème philosophique qui le traverse, comme le stipule, d'ailleurs, l'énoncé de l'épreuve du baccalauréat à laquelle les enseignants préparent leurs élèves. Il faut donc, dès l'introduction, que le candidat formule ce problème, qui donne à l'exercice son caractère proprement philosophique, en resituant la thèse de l'auteur à l'intérieur d'une question philosophique plus générale afin d'en apprécier l'apport et l'intérêt spécifiques. Sans cela, les candidats s'exposent au double risque de perdre de vue l'unité de leur analyse et de se disperser dans une lecture mot à mot, qui peut mener à la dilapidation du temps imparti. Certains ont ainsi été surpris de se voir indiquer la fin imminente de leur exposé alors qu'ils n'avaient pas encore abordé la partie du texte qui concentrait ses idées maîtresses, et se sont trouvés contraints de les paraphraser précipitamment en conclusion. Il est donc indispensable de donner, avec le problème, une orientation ferme à l'explication.

Trop souvent, les questions soulevées au cours de l'explication ne sont pas vraiment traitées et semblent recouvrir une dimension purement rhétorique. Ainsi, un candidat confronté à la critique de l'athéisme menée par Rousseau dans l'*Émile*, après avoir assez bien cerné certaines difficultés de l'extrait en introduction, les rattache à des questions trop générales sur la « tolérance religieuse » ou l'« articulation entre politique et religion », et peine par la suite à ressaisir dans le corps de son développement ce qui fait la spécificité du texte.

Le jury recommande donc aux candidats de s'emparer authentiquement des questions qu'ils posent, et de faire du texte une lecture réflexive, voire critique, capable de faire émerger ses tensions et ses difficultés. À cet égard, il n'est pas inutile de s'autoriser une forme de perplexité, de formuler les impasses (apparentes ou réelles) auxquelles on est confronté, de mesurer sa complexité et même, son éventuelle opacité. Ainsi, une explication d'un paragraphe de la *Critique de la faculté de juger* consacré aux conditions de possibilité de la science du vivant a pris de l'ampleur dès que le candidat a commencé à souligner les difficultés du texte et, sans prendre pour acquise la doctrine kantienne de la finalité, a proposé des interprétations différentes de certains passages, en conservant à la fois une certaine prudence et un authentique désir de donner de l'intelligibilité à l'ensemble. D'une manière générale, la démarche de questionnement permet d'articuler problématisation et mise en perspective du texte.

4/ Mettre en perspective

Outre l'analyse du sens littéral, des articulations logiques et du problème, les meilleures explications sont celles qui parviennent à mettre en lumière l'originalité, la portée et les enjeux de l'extrait. Même des exposés informés et animés d'une lecture fine peuvent manquer cette dimension qui témoigne de la capacité d'un professeur à attirer l'attention de ses élèves sur ce qui est intéressant, surprenant, et par là même crucial, dans les textes qu'ils ont à étudier. Par exemple, une candidate qui a bien identifié la thèse et les subtilités conceptuelles d'un extrait de l'*Anthropologie du point de vue pragmatique* portant sur le désir, n'a pas complètement réussi, en revanche, à souligner l'originalité de la thèse kantienne sur les rapports ambigus entre passion de la vengeance et exigence de justice, alors même que celle-ci prend le contrepied à la fois de l'idée que ces concepts sont dans une relation d'opposition figée, et de certains préjugés sur le rigorisme moral de Kant, ici battus en brèche par une pensée de l'interaction entre désir et raison.

Dans certains cas, l'absence de mise en perspective empêche purement et simplement la compréhension du texte et pénalise lourdement le candidat. Ainsi, ne pas prendre acte, dans une note de l'*Émile* de Rousseau, du caractère hautement polémique de la thèse selon laquelle le fanatisme procède de passions plus élevées que l'athéisme, c'est non seulement manquer le point névralgique du sens, le cœur du problème, mais aussi se priver d'une analyse vivante de l'extrait, à la fois consciente de ses enjeux et articulée à des réflexions contemporaines. L'hésitation (et même parfois la frilosité) de certains candidats à aborder de front les résonances des textes avec l'actualité (ici, par exemple, les actes terroristes) gagnerait à être surmontée, car le jury mesure l'importance de la capacité du professeur à accompagner les questionnements de ses élèves sur le monde auquel ils appartiennent à la lumière des ouvrages philosophiques, et participer ainsi à la formation de leur réflexion critique.

Saluons donc les exposés qui, malgré leurs imperfections, s'attachent à resituer le propos de l'auteur dans l'histoire des idées, en évitant l'écueil des généralités, afin d'en exhumer les fondements et les éventuels prolongements. Par exemple, un candidat a su montrer les relations entre la thèse de Lucrèce, selon laquelle l'organe précède sa fonction, et la théorie évolutionniste de Darwin, avant de prolonger sa réflexion, lors de l'entretien, sur les rapports entre darwinisme, lamarckisme et créationnisme, avec vivacité et acuité. Il est évident que de telles remarques auraient leur place dans une séance consacrée à

l'étude de cet extrait avec des élèves, et contribueraient certainement à l'intérêt qu'ils pourraient lui accorder. De telles propositions ne sauraient bien entendu se substituer à l'explication du texte lui-même, mais demeurent bienvenues lorsqu'elles sont susceptibles d'éclairer ses enjeux et d'attirer l'attention sur sa portée.

5/ Un exemple d'explication de texte réussie

Le jury a eu l'occasion d'entendre une excellente explication d'un texte d'Arendt sur l'histoire, extrait du chapitre V de la *Condition de l'homme moderne*. Le candidat, d'emblée, a clairement et précisément formulé le problème, la thèse, enfin les enjeux du passage, touchant, à travers le contraste dressé entre les figures du narrateur et de l'acteur, la façon propre qu'a l'historien de se saisir du sens de l'histoire. Selon Arendt, le sens de l'action dans l'histoire, à quelque niveau qu'on la considère, n'est pleinement révélé que par l'historien et seulement après-coup, c'est-à-dire dans le récit, à la différence de l'acteur engagé dans l'action. Dans une attention constante à la lettre du texte, le candidat met en évidence l'ambiguïté de l'expression « faire l'histoire », différemment déterminée selon qu'il est question d'« agir » ou d'« œuvrer ». « Faire l'histoire », pour l'historien, c'est en déployer le sens, ce qui ne peut s'effectuer que rétrospectivement et soulever, en même temps, le problème des sources et des témoignages.

Le candidat suit le texte à travers la structure qu'il en a précisément établie tout en la justifiant. Le propos est maîtrisé, ponctué de formules pertinentes et soucieux de mettre en évidence les concepts qu'Arendt fait travailler dans ce passage, en particulier ceux d'action et de fabrication. Mais la qualité sans doute la plus importante de cette explication, qui fait éviter toute paraphrase et constitue la condition *sine qua non* de l'approfondissement philosophique, tient à sa démarche de questionnement, non pas seulement rhétorique, du propos de l'auteur : qu'entend-on ici par « sens de l'action » ? Quel est le problème spécifique de l'historien ? Si l'on peut planifier la fabrication, pour quelles raisons ne peut-on pas le faire pour l'action ? Envisager cette dernière question permet au candidat d'introduire les idées de *réseau collectif* et de *processus*, notions-clés, par-delà ce texte, de la philosophie politique d'Arendt.

Après avoir relevé l'idée selon laquelle le sens de l'action ne se révèle qu'une fois celle-ci achevée, le candidat cerne clairement deux conséquences qu'en tire l'auteur : d'une part, l'importance du regard rétrospectif lié à l'impossibilité de modéliser l'action humaine ; d'autre part, l'éclaircissement de ce qu'en matière d'histoire, « faire » veut dire. L'historien la « fait » rétrospectivement sous la forme du récit, tandis que l'acteur, de sa place de contemporain, la « fait » au sens où il agit, c'est-à-dire produit des effets aux résultats pour une grande part imprévisibles. Tel est bien l'enjeu du texte, sur lequel conclut le candidat : la détermination de ce que peut signifier « faire l'histoire » débouche sur la place et la fonction centrales de l'historien, le mieux à même de voir le sens de l'histoire.

L'entretien fut à la hauteur. Le candidat a su se saisir des questions et des remarques du jury, faire part d'une solide culture philosophique – notamment à travers la distinction entre Marx et Arendt – ou compléter son explication sur des points moins développés dans l'exposé, tel celui de la vérité du récit de l'historien. C'est à une vraie réflexion, nourrie et structurée, que le jury a pu assister, de la part d'un candidat ayant bien compris qu'on ne peut véritablement expliquer quoi que ce soit d'un texte sans *le questionner*, en ses images comme en son vocabulaire, en sa forme comme en ses enjeux.

6/ Un exemple d'explication de texte insuffisante

Même si aucune explication de texte ne s'est révélée indigne ou dépourvue de qualité philosophique, l'examen des défauts d'un exercice singulier peut s'avérer éclairant pour éviter aux futurs candidats certains écueils.

À cet égard, il est instructif de s'arrêter sur l'explication qui a été proposée du célèbre extrait de la *Critique du droit politique hégélien* de Marx, s'achevant sur la caractérisation de la religion comme « opium du peuple ». La candidate, qui a montré durant l'entretien des ressources de réflexion et d'analyse certaines, n'est toutefois pas parvenue à les mettre à profit au cours de sa préparation et de son exposé.

La première difficulté rencontrée par la candidate a manifestement été celle de la gestion du temps. Si l'introduction et l'analyse de la première partie de l'extrait ont été exposées dans une durée raisonnable (respectivement 6 et 7 minutes), l'explication de la deuxième partie a occupé la moitié du temps imparti, soit 15 minutes, tout en demeurant incomplète, ne laissant que deux minutes à l'analyse de l'illustre image finale et de la thèse qui la précède. Or, dans l'économie d'un texte aussi canonique, il était indispensable de faire la part de ce qui était essentiel et de ce qui pouvait faire l'objet d'un traitement plus synthétique, comme la longue énumération du deuxième mouvement du texte.

Une autre faiblesse de l'explication a été l'interprétation de la première partie du texte, dont la délimitation était discutable. La candidate a isolé les premières phrases dans lesquelles Marx reprend en

creux, pour l'amender, l'analyse de Feuerbach de la religion comme « conscience de soi » de l'homme, sans l'articuler directement avec la proposition suivante, qui précise que l'homme ne saurait se penser de manière abstraite, indépendamment de la société dont il fait partie. Cette erreur de découpage a conduit à une interprétation psychologique du passage, à rebours du texte et de la théorie de la conscience de l'auteur, dont une connaissance, même minimale, peut être légitimement attendue d'un professeur de philosophie. Un tel contresens est rédhibitoire sur un texte aussi célèbre, qui figure dans la quasi-totalité des manuels fréquentés par les élèves.

Enfin, l'explication n'a guère donné de pistes pour une mise en perspective problématique et conceptuelle de l'extrait. Des notions pourtant centrales, telles que l'illusion ou le bonheur, ont à peine été évoquées dans l'exposé, et peu exploitées lorsque l'entretien a suscité leur analyse. De même, la question de l'instrumentalisation politique de l'institution religieuse, du rôle joué par le discours religieux dans le maintien de l'ordre établi, l'explication du « renversement » en jeu dans la formule « monde renversé », sont autant d'éléments clés du texte qui n'ont pas, ou peu, été véritablement traités.

L'entretien n'a malheureusement pas permis à la candidate d'approfondir son analyse du texte. Si celle-ci a pu témoigner d'une certaine culture philosophique générale, il est notable qu'elle ne soit pas parvenue à s'emparer de la métaphore de l'opium pour compléter son explication : interrogée sur le sens de cette image, elle n'a pas su préciser les principales caractéristiques de cette substance, même les plus connues (l'addiction provoquée par toute drogue ou ses effets plus spécifiques en tant que narcotique ou antalgique par exemple). Or il est évident que devant une classe, l'étude de cette métaphore constitue l'un des piliers du travail pédagogique pour éclairer le texte et ouvrir la réflexion commune sur sa portée et ses enjeux.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Le jury, rappelons-le, a parfaitement conscience de la courte durée de l'épreuve (en particulier le temps de préparation) mais aussi des conditions professionnelles d'exercice souvent très difficiles de bien des candidats. Tous ne parviennent pas toujours à trouver, dans leur emploi du temps, les moments d'étude nécessaires à une bonne préparation.

Rappelons également que l'évaluation du jury ne porte pas sur ce qui est fait en cours d'année par des collègues (de cela, il n'a pas connaissance), mais bien sur la réussite à une épreuve particulière, qui possède ses règles propres et sanctionne une prestation singulière (à laquelle un professeur ne saurait se réduire).

Il est apparu que quelques candidats semblaient quasiment découvrir les attendus ou les modalités de l'épreuve le jour de l'oral, méconnaissant ses réquisits minimaux. Le jury ne peut donc qu'encourager vivement les futurs candidats à lire les rapports de jury et, surtout, à se préparer au mieux, tant en ce qui concerne les notions du programme que les exercices de leçon et d'explication, auxquels il est recommandé de s'entraîner le plus régulièrement possible. Une telle préparation n'est pas sans lien, en outre, avec une démarche qui, au vu de plusieurs prestations, a souvent manqué : celle d'*oser philosopher*.

V. INDICATIONS RÉGLEMENTAIRES ET NOTE DE COMMENTAIRE

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.