



**MINISTÈRES
ÉDUCATION
JEUNESSE
SPORTS
ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
RECHERCHE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Direction générale des ressources humaines

RAPPORT DU JURY

SESSION 2025

Concours : CAPES INTERNE - CAER CAPES

Section : PHILOSOPHIE

Rapport de jury présenté par : PAULA LA MARNE, présidente du jury, inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	p. 3
INTRODUCTION	p. 3
PREMIERE PARTIE. LE DOSSIER R.A.E.P.	p. 4
1. Remarques introductives	p. 4
2. Le <i>curriculum vitae</i> ou la présentation du parcours de formation et du parcours professionnel du candidat	p. 5
3. La réalisation pédagogique	p. 6
4. Les annexes	p. 17
5. Conclusion	p. 18
DEUXIEME PARTIE. L'ORAL D'ADMISSION	p. 19
1. Présentation formelle de l'épreuve	p. 19
2. Programme de la session 2025	p. 19
3. Liste des sujets tirés	p. 19
4. Remarques préalables	p. 31
5. La leçon	p. 33
6. L'explication de texte	p. 36
7. L'entretien	p. 39
8. Conclusion	p. 41
ANNEXE	p. 41
STATISTIQUES DE LA SESSION	

LES RAPPORTS DES JURY DES CONCOURS DE RECRUTEMENT SONT
ETABLIS SOUS LA RESPONSABILITE DES PRÉSIDENTS DE JURY

REMERCIEMENTS

Les candidats et l'ensemble du jury ont, une fois de plus, bénéficié d'excellentes conditions au lycée Henri Bergson de Paris qui a très aimablement accepté d'accueillir, pour une deuxième année, les oraux de l'admissibilité du CAPES interne-CAER CAPES de philosophie de la session 2025.

La présidente du jury remercie très vivement, au nom de l'ensemble du jury, madame la proviseure du lycée et son équipe d'adjoints, ainsi que son équipe de personnels de surveillance, d'avoir veillé au meilleur déroulement possible de ces oraux. Nous leur exprimons ici toute notre reconnaissance.

INTRODUCTION

Le jury félicite chaleureusement les candidats qui ont réussi à être reçus à un concours qui, comme tous les concours de recrutement dans la discipline philosophie, est d'un niveau d'exigence reconnu.

Que les candidats qui n'ont pas été admissibles, ou qui n'ont pas été reçus au terme de leur oral, ne se découragent en rien : la lecture de ce rapport devrait les aider à comprendre comment tirer parti aux mieux de leurs capacités. La présidente du jury les invite aussi à s'inscrire aux préparations académiques aux concours : ils pourront s'entraîner en suivant les conseils de formateurs tout à fait aguerris et bienveillants.

Le jury recommande la persévérance à tous les candidats : persévérance à se représenter, en cas d'échec, mais aussi à aller au bout de l'oral en cas d'admissibilité.

Les concours de recrutement en philosophie demandent bien souvent un travail de longue haleine qui ne doit en rien démotiver les candidats mais qui doit au contraire les convaincre que, tout en préparant le concours, ils ne font que travailler à améliorer leur pratique de classe, actuelle ou future, et que, réciproquement, tout en préparant leurs cours, ils doivent avoir en tête leur présentation au concours.

PREMIERE PARTIE. LE DOSSIER R.A.E.P.

Intitulé de l'épreuve :

« Épreuve de Reconnaissance des Acquis de l'Expérience Professionnelle » (R.A.E.P.)

Le dossier est soumis à une double correction et est noté de 0 à 20. Cette épreuve a un coefficient 1. Le dossier n'est pas rendu anonyme.

Les candidats trouveront les consignes matérielles à suivre pour la constitution de leur dossier via ce lien :

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/les-epreuves-du-capes-interne-et-du-caer-capes-section-philosophie-574>

1. Remarques introductives

Si le jury se réjouit de voir décroître, cette année encore, le nombre de dossiers non conformes, il n'en reste pas moins que des erreurs persistent. Nous tenons à rappeler que l'examen des dossiers commence toujours par celui de leur conformité aux consignes propres à l'épreuve et que tout dossier ne respectant pas ces consignes se verra déclaré « hors normes » — ce fut le cas cette année pour 38 dossiers sur 370 présentés — et ne fera pas l'objet d'une notation. La conformité de son dossier est donc, pour tout candidat, une condition nécessaire à l'admissibilité et à la réussite du concours.

Le dossier doit être complet (attestation sur l'honneur de l'exactitude des informations fournies, production du CV et de la réalisation pédagogique). Il ne doit pas dépasser la longueur maximale autorisée, c'est-à-dire deux pages pour le CV et six pages pour la réalisation pédagogique, le tout au format de police Arial 11. Ces critères formels ne correspondent nullement à un caprice administratif, mais permettent de garantir une égalité de traitement des candidats, égalité qui ne serait pas assurée si certains pouvaient proposer une réalisation pédagogique plus ou moins longue, en raison notamment de la police adoptée.

Il convient encore d'ajouter des remarques qui concernent la forme de la rédaction elle-même. Si de nombreux dossiers sont rédigés dans une langue digne d'un professeur de philosophie en terminale sur le plan orthographique et syntaxique, il n'en va pas de même pour d'autres. Le jury a été surpris de lire des dossiers écrits dans une langue fautive ou qui n'ont manifestement pas fait l'objet d'un travail de relecture — les candidats ne manquent pourtant pas de temps pour accomplir cette tâche, puisqu'ils peuvent s'organiser à leur guise. Un professeur de philosophie, qui doit enseigner à ses élèves à lire, à écrire et à organiser leurs idées, doit être capable de faire montre de ces mêmes compétences dans son propre travail, en vertu du principe d'exemplarité. Il aura, en effet, besoin de ces dernières, lorsqu'il devra, par exemple,

montrer à une classe de terminale comment on rédige une introduction — lors d'un corrigé de dissertation ou d'explication de texte — ou un paragraphe argumenté. Les candidats doivent par conséquent veiller à la correction et à la clarté de la langue lors de la rédaction de leur dossier.

Le jury attire enfin l'attention des candidats sur la nécessité de présenter un travail personnel, c'est-à-dire un travail qui, s'il peut et doit être nourri de lectures préparatoires — lecture des philosophes eux-mêmes —, ne saurait pour autant consister en une compilation d'extraits ou de passages empruntés à ces ouvrages ni en l'utilisation d'un quelconque outil d'intelligence artificielle dont la production serait simplement reproduite. Il s'agit, dans la réalisation pédagogique, de faire montre du fait que l'on est capable de penser par soi-même, c'est-à-dire de mener à bien, à partir d'une problématisation rigoureuse, d'une analyse des notions en jeu et d'une culture personnelle, la conduite d'un cours, qu'il s'agisse d'une leçon, d'une explication de texte ou d'une leçon utilisant un ou des textes. Outre le problème moral et juridique évident lié au plagiat, le jury tient à rappeler que c'est seulement par la conduite en première personne de sa pensée que le candidat pourra à la fois produire une réalisation pédagogique d'une réelle qualité philosophique lui permettant d'être admissible au concours, conduire dans sa classe un cours en mesure de préparer ses élèves de terminale à l'examen du baccalauréat et les mettre en situation d'exercer de façon réfléchi leur jugement critique.

2. Le *curriculum vitae* ou la présentation du parcours de formation et du parcours professionnel du candidat

La présentation qui est attendue correspond à un *curriculum vitae*, et non à une lettre de motivation. Il n'est donc nullement bienvenu ou souhaitable que le candidat raconte au jury les différents épisodes de sa vie personnelle — déménagements, naissance des enfants — ou encore les raisons qui ont pu le conduire à entreprendre des études de philosophie ou sa manière de concevoir l'utilité de l'enseignement de cette discipline.

En revanche, le candidat doit exposer de façon claire, factuelle, efficace et synthétique la formation qui a été la sienne, son parcours professionnel, ses activités en lien avec l'enseignement de la philosophie et ses éventuelles présentations aux divers concours de recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire. Pour ce qui concerne la formation suivie, il faut indiquer le libellé précis des diplômes obtenus ainsi que la mention, la date d'obtention du diplôme, le nom du directeur de recherche pour les titulaires d'un Master ou d'une thèse de doctorat ainsi que les sujets des principaux travaux de recherche conduits. Il est en revanche inutile que le candidat fasse figurer la liste exhaustive des nombreux articles qu'il a publiés, si c'est le cas, ce qui l'amènerait inévitablement à excéder le format de deux pages imparti à cette partie du dossier. Une certaine parcimonie est donc de mise, dans le cas d'un profil universitaire très riche, parcimonie qui ne dessert nullement le CV du candidat mais contribue tout au contraire à en mettre clairement en évidence les lignes de force de son parcours. Le parcours professionnel doit citer les différentes disciplines que le candidat a pu

avoir l'occasion d'enseigner, les établissements et types de classes — par exemple l'enseignement en tronc commun et l'enseignement de spécialité HLP en philosophie — dont il a eu la charge, les autres fonctions qu'il a pu exercer — professeur principal, coordinateur de la discipline ou encore référent laïcité —, ses possibles autres activités en lien avec la philosophie (publications universitaires ou participation à des ouvrages collectifs).

En résumé, le candidat doit fournir des informations objectives qui permettent au jury de se représenter la réalité de son parcours, tâche que la plupart des candidats sont parvenus à mener à bien.

3. La réalisation pédagogique

Les candidats sont censés restituer leurs acquis d'expérience, mais il est entendu que la rédaction du dossier implique un travail de reprise de cette expérience, aussi n'est-il pas souhaitable de livrer une espèce de compte rendu de séances ou séquences menées dans la « réalité » de leur déroulement dans la classe. On pense ici à ce qui se trouve encore dans un nombre important de dossiers, même de bonne facture par ailleurs, par exemple de multiples remarques telles que « les élèves entrent en classe », « untel lève la main », « je lui réponds », etc. Cette mise en scène n'est pas utile, elle alourdit la lecture et nuit à la clarté du contenu philosophique du propos. Certains candidats, heureusement peu nombreux, vont même jusqu'à livrer un travail inachevé, arguant du fait qu'ils ont été interrompus par la sonnerie. Cette « excuse » ne vaut pas et le jury attend du candidat qu'il présente une réalisation pédagogique complète, avant de considérer son effective mise en place dans une classe. C'est d'ailleurs à cette condition que les candidats n'ayant jamais enseigné la philosophie en classe de première et terminale – puisque le règlement du concours ouvre la possibilité à des candidats aux profils et aux parcours fort divers de s'y présenter pourvu qu'ils remplissent les conditions réglementaires permettant de s'y inscrire – peuvent être évalués comme ceux qui travaillent déjà dans des classes de philosophie.

Une difficulté est à ce propos apparue au jury de façon plus marquée lors de cette session. Plusieurs dossiers se sont révélés irrecevables dans la mesure où la réalisation présentée ne correspondait pas au travail d'un professeur de philosophie en classe de tronc commun de philosophie ou de spécialité HLP. Ainsi les candidats qui interviennent en école élémentaire, en centre de loisirs, qui animent des « cafés-philo » ou des discussions dans des collèges ou d'autres structures sont-ils invités à le mentionner dans la première partie de leur dossier s'ils le souhaitent, mais, pour la « réalisation pédagogique », le jury a besoin de mesurer le travail du candidat sur un exercice qui corresponde effectivement à la réalité de l'enseignement de la philosophie au lycée, soit en tronc commun, soit en spécialité HLP en classes terminale ou de première. Les candidats qui sont déjà en situation d'exercer ce métier peuvent se référer à un vécu mais sont encouragés à structurer et synthétiser les éléments de leur expérience auxquels ils choisissent de se référer ; les autres sont invités à se projeter dans ce que pourrait et devrait

être leur travail, au vu des programmes en vigueur, s'ils se trouvaient devant une classe, après leur succès au concours ou en leur qualité antérieure de professeur contractuel.

Certains dossiers proposent des leçons ou explications de texte travaillées par des méthodes et considérations non philosophiques. Dans des cours destinés à des classes d'HLP par exemple, il convient, dans le cadre de la partie de l'horaire assurée par le professeur de philosophie, de mener un travail proprement philosophique. Cette année, des dossiers semblent avoir souffert de l'ambiguïté qu'a peut-être induite pour certains candidats la spécificité bi-disciplinaire propre à l'enseignement de spécialité d'HLP : ils ont livré des interprétations trop littéraires et descriptives. Par exemple, une interprétation d'un texte de Platon (extrait du *Lachès*), à destination d'une classe de 1ère HLP dans le cadre d'un cours sur les pouvoirs de la parole, ne trouve ni son problème, ni son objet : l'interprétation du dialogue fonctionne comme l'analyse littéraire d'une pièce de théâtre, ce qu'un dialogue de Platon n'est manifestement pas. Des remarques consistant, au lieu d'expliquer les enjeux proprement philosophiques du dialogue, à observer que « la réponse du disciple est fort froide » (« Il est vrai »), ou encore que « Lachès répond par une exclamation sincère – « Non par Zeus » –, ce qui suggère à Socrate que leurs opinions ne sont peut-être pas aussi éloignées qu'il ne le pensait », par exemple, passent totalement à côté du travail à réaliser avec une classe de philosophie. Le choix des citations accentue souvent cette lecture de type théâtral. C'est une approche descriptive et psychologisante du texte, non philosophique. Un autre dossier présente une interprétation littéraire puis philosophique d'un même texte (extrait de *Candide* de Voltaire, « Comment Candide se sauva d'entre les Bulgares et ce qu'il devint. »), dans le cadre d'un cours sur le thème « Histoire et Violence ». Le plan annoncé du dossier est : 1- « Approche littéraire : comment l'ironie est suggérée dans l'extrait ». 2- « Interprétation philosophique : aller au-delà du texte ». Outre le fait qu'il n'est pas attendu d'un professeur de philosophie de faire un travail qui est dévolu au professeur de littérature (dans l'enseignement de spécialité d'HLP, un professeur de chacune des deux disciplines intervient obligatoirement, chacun sur la moitié de l'horaire, aussi bien en classe de première qu'en classe terminale) et même s'il n'est pas interdit de se nourrir de la littérature pour penser philosophiquement, la part littéraire dans ce dossier déborde constamment sur la part philosophique, qui se réduit à accumuler des références ou à accessoiriser de références une lecture qui reste littéraire dans son fond, quelle que soit la démarche revendiquée. Ce dossier n'a donc pas la dimension proprement philosophique attendue. Il témoigne en outre d'une ignorance de l'organisation réelle de l'enseignement de spécialité HLP dans les établissements, ainsi que des missions respectivement dévolues au professeur de Lettres et au professeur de Philosophie dans ce contexte, ignorance dont le jury ne peut que s'étonner de la part de candidats qui se présentent à un concours de recrutement qui destine ses lauréats à prendre en charge notamment cet enseignement, à propos duquel il n'aurait pas été inutile de prendre quelques renseignements, et au demeurant faciles à obtenir.

Enfin, si l'épreuve écrite sur dossier invite le candidat à rendre compte d'une séance de cours effectuée ou effectuable en classe, le dossier ne saurait consister à distinguer de façon lourde

et accentuée une partie didactique ou pédagogique d'un côté, et un contenu disciplinaire et philosophique de l'autre. Trop souvent encore, des candidats insistent de façon excessive et déséquilibrée sur la « *méthode pédagogique* » employée avec les élèves, au détriment du contenu proprement philosophique de leur dossier. Certes, il est nécessaire de prendre soin d'entrer dans une leçon d'une manière qui incite les élèves à s'intéresser sincèrement à la question soulevée et à s'engager activement dans le travail en classe, en interaction avec le professeur, de façon à se saisir ainsi progressivement des exigences de la discipline philosophie. Mais un contenu philosophique mûrement réfléchi et structuré dans sa clarté, sa distinction, sa nécessité philosophique et dialogique, devrait s'imposer à la fois dans son autosuffisance disciplinaire, et en même temps comme susceptible ainsi d'être l'objet d'un cours immédiatement dialogué avec les élèves. Le jury recommande donc aux candidats de ne pas insister trop lourdement sur cette partie pédagogique, mais de suggérer, au cours de la progression proprement philosophique de leur propos, les éventuelles interventions de la classe en cours de leçon. Pour mettre en évidence la nécessité de trouver cet équilibre délicat, nous prendrons deux exemples opposés, l'un dont le défaut est de ne pas le trouver, l'autre dont le grand mérite est de l'avoir au contraire approché de façon vivante et convaincante.

Ainsi un candidat, dans une leçon portant sur la notion : l'Etat, commence par énoncer les objectifs pédagogiques poursuivis dans cette leçon : « connaître et expliquer les divers problèmes relatifs à la notion de l'Etat, tirer des conclusions raisonnées, s'exercer à exposer clairement des idées, etc. ». Or il va de soi que c'est ce qui est attendu d'un cours de philosophie quel qu'il soit, et que le candidat perd ainsi l'espace qu'il aurait pu employer dans son dossier à déployer progressivement le cours mené en classe avec les élèves sur cette notion. On ne saurait non plus se contenter de présenter de façon désarticulée, les problèmes posés par cette notion, en formulant une liste distincte et seulement énumérative de ceux-ci : « l'être humain est-il naturellement politique ? Pourquoi instaurer un Etat ? Peut-il y avoir une société sans Etat ? » Loin de faire preuve ainsi de pédagogie, on manque ici les articulations philosophiques nécessaires à la formation et à la compréhension des problèmes que recouvrent et des enjeux de telles questions. Dans ces conditions, ce « séquençage » a pour effet de couper la discipline philosophie d'elle-même mais aussi d'une juste compréhension par les élèves de sa spécificité, ainsi que des exigences de pensée vers lesquelles ils devraient tendre en découvrant progressivement cette discipline et les problèmes qu'elle examine.

Au contraire, un très bon, voire excellent dossier, articule d'emblée son cours sur l'art au cours précédemment dispensé sur la conscience, en justifiant philosophiquement, de façon concise et pertinente, les problèmes qui sont posés et seront examinés : « Mon choix se porte sur l'art pour montrer en quoi la problématique du sens est liée au fait que l'homme, justement, est un être qui pense le monde dans lequel il vit ». Comme on le voit, le problème posé découle du cours sur la conscience de façon nécessaire : si l'humanité, parce qu'elle est douée de conscience, se pose nécessairement la question du sens, et que l'art de son côté peut paraître à la conscience la plus immédiate dénué de sens, n'est-ce pas en même temps sa présence énigmatique qui renvoie d'emblée cette conscience à la question du sens et « de la pensée du monde dans lequel il vit » ? La candidate établit dès son introduction le paradoxe de l'art, qui

bien qu'apparemment inutile, est en réalité nécessaire à l'humanité, en s'interrogeant avec les élèves sur l'étrangeté à première vue des « *White paintings* » de Rauschenberg : ces toiles blanches paraissent vides de contenu et de forme, mais les ombres réfléchies et aperçues sur celles-ci sont le reflet du monde, qu'elles interrogent et qui nous mènent à réfléchir sur son apparaître et sur son être. La candidate peut alors développer le contenu de son cours, en rappelant les moments nécessaires à une réflexion sur l'art, tout en rapportant ceux-ci de façon élégante, concise et percutante à la question qui en est le fil directeur : « l'art est-il inutile ? L'utilité est-elle une valeur dont on peut se passer en art ? Si oui, quelle valeur permet d'apprécier l'art ? » La candidate commence donc par rappeler qu'*ars* est la traduction latine du terme grec *technè*, et qu'on pourrait donc penser qu'art et technique ne se distinguent peut-être pas originellement, eux qui « font exister quelque chose à partir d'une matière donnée ». La candidate explicite simplement alors ce qui différencie l'artisan de l'artiste, en s'appuyant sur un texte d'Alain, et en rappelant que l'artiste cherche à produire du beau, et s'adresse ainsi à notre contemplation. Se pose alors de nouveau la question de savoir en quoi le beau s'opposerait à l'utilité. Faisant intervenir ici un éventuel et court dialogue avec les élèves, la candidate montre qu'un objet peut être utile et beau en même temps, mais poursuivant ce dialogue, se demande si on peut considérer un objet à la fois utile et beau comme un véritable objet d'art, ce qui conduit à une définition concise de l'œuvre d'art : l'œuvre d'art est belle « en elle-même » alors que les objets utilitaires « beaux » ne sont considérés en général que du point de vue de leur existence utilitaire. Nous ne saurions faire état de tous les linéaments de cette très riche réalisation pédagogique, mais nous pouvons seulement souligner que la candidate poursuit avec l'étude d'un extrait de paragraphe judicieusement choisi de la *Critique de la Faculté de juger* de Kant, et met en évidence le fait que le jugement « c'est beau » procède du seul effet produit par la représentation sur l'esprit et la sensibilité de l'homme, abstraction faite de tout intérêt. Ce qui lui permet alors de poser à nouveau la question suivante : si le jugement de goût s'effectue de façon désintéressée, est-ce à dire que l'appréciation esthétique de l'œuvre d'art n'apporte rien à celui qui l'effectue, et, en ce sens, serait inutile ?

Le propos se conclut très judicieusement par une re-problématisation effective de la question, illustrant ainsi le fait qu'un cours faisant véritablement œuvre de philosophie est un cours qui problématise du début à la fin. Problématiser, c'est découvrir que quelque chose pose problème, s'en étonner, voire s'en émerveiller. C'est se mettre à regarder une réalité sous un autre point de vue, sous un nouveau jour, comme contenant une difficulté à laquelle on n'aurait pas songé sans une approche attentive. Pose problème ce qui implique une contradiction, ou au moins une divergence de thèses, de positions, de faits significatifs, etc. qui, étant chacun d'une force certaine, créent de la perplexité. Quelle position adopter face à plusieurs pistes possibles ? Construire un problème traduit un étonnement face à une question qui, au premier abord, aurait pu paraître appeler une réponse simple. Problématiser, c'est s'étonner, et étonner, et en donner les raisons.

Il ne saurait donc suffire, pour faire leçon de philosophie, de compiler des références aux auteurs, de regrouper des savoirs extraits de corpus de textes ou des manuels scolaires. Il ne suffit pas non plus de formuler des paradoxes. Par exemple, tel dossier réussit à formuler un problème : le candidat se demande s'il est possible qu'existent des "lois injustes", remarquant

fort à propos que l'expression peut être absurde si c'est à la loi de dire précisément ce qui est injuste et ce qui ne l'est pas. Ce problème classique, qui appelle la distinction conceptuelle entre légitimité et légalité, est généralement une découverte pour les élèves de terminale, puisqu'ils ont, avant le cours de philosophie, essentiellement appris à décrire les lois comme ce qui est justement le critère du juste. Pourtant, cette interrogation pertinente reste lettre morte dans la suite de ce dossier, parce qu'elle est rapidement noyée sous les références, le problème ployant sous le poids de doctrines, exposées sans ordre ni patience. L'énoncé d'un problème peut en outre difficilement tenir en une seule formule, même pertinente : elle est l'œuvre d'une leçon complète qui, comme le dit aussi le mot « cours », prend du temps, se développe, se transforme, est en mouvement, s'organise, argumente l'étonnement, en aménage les conditions, tout problème commandant ainsi une structure à lui appropriée.

Ainsi, un très bon dossier a proposé l'explication d'un texte de Nietzsche dans le cadre d'un cours d'HLP sur « Les métamorphoses du moi » : qu'est-ce que le moi ? Le but du cours est d'expliquer l'idée nietzschéenne selon laquelle le moi n'est pas une substance, mais une représentation. Le cours commence par expliquer patiemment le présupposé du texte, à savoir la croyance commune (métaphysique) en la définition du moi comme une « chose » stable, croyance cohérente avec une représentation générale selon laquelle le monde physique serait un espace rempli de choses distinctes les unes des autres et posées les unes à côté des autres. Le propos permet de montrer pourquoi Nietzsche ne voit pas le réel ainsi, que pour lui le réel est fait de relations, de forces plurielles, non de choses. Le « moi » est alors lui-même une pluralité de forces, sans substance qui les cause, sans que l'on ait besoin de supposer une réalité transcendante qui cause ses pensées. Parmi ces forces, la force de la connaissance a tendance à objectiver le monde et le sujet lui-même, à représenter, à des fins d'utilité, un monde de choses stables, de « substances ». La conscience n'est pas alors un instrument de connaissance objective, mais un instrument d'appropriation subjective du monde, permettant de l'utiliser relativement à nos besoins, et la connaissance, généralement définie comme une pensée adéquate à la réalité, peut être réinterprétée comme une force de falsification permettant de rendre le monde extérieur utile à l'homme. Quand je me définis moi-même, je suis comme devant un paysage où des objets m'apparaissent plus proches que d'autres en raison de mon point de vue et non en raison de leur être, ma conscience est plus impressionnée par une force dominante que par d'autres. Mais je me mets alors à juger comme extérieures à moi-même les forces qui ne l'ont pas emporté (la cruauté par exemple) dans la représentation par laquelle je me définis : cette fiction par laquelle nous nous définissons nous-mêmes (par exemple : « je suis compatissant ») entraîne alors un rapport conflictuel à nous-mêmes, qui peut devenir une terrible torture, puisque, faisant semblant de croire que nous sommes absolument ceci ou cela, nous nous haïssons pour être traversés par des forces autres, voire contraires. La fin de la réalisation pédagogique, en permettant aux élèves de reconnaître des expériences qu'ils vivent, leur rend sensible le problème soulevé par Nietzsche, et leur donne ainsi la possibilité de vraiment le comprendre : et si « je » n'étais qu'une fiction utile ? La problématisation dans ce dossier est réelle (donc réussie) parce qu'elle rend possible, dans la « vraie vie » de l'élève, une reconnaissance de la possible haine de soi que la morale moralisatrice imposerait à chacun. Une vraie problématisation est un (petit) bouleversement. Après le cours, on peut comprendre et éprouver le problème philosophique qui demande quelle est la vraie nature du moi.

Or, pour pouvoir s'effectuer, la problématisation (certes formulée synthétiquement dans l'introduction, mais en réalité reprise, explicitée tout au long du dossier) a besoin intrinsèquement de la définition des concepts, de la pensée des auteurs, et d'exemples qui les rendront compréhensibles, non seulement aux élèves, mais aussi au professeur lui-même.

Un des moyens efficaces pour problématiser consiste à définir les concepts, et, si cela s'avère pertinent, à faire varier les sens d'un même concept. Il faut pour cela mener un travail d'analyse conceptuelle rigoureux. Dans une leçon portant sur le sujet "Le langage détermine-t-il notre rapport au réel ?", l'introduction s'efforce de problématiser, mais sans se donner de bonnes définitions pour cela : "réel" est remplacé par "monde", et paradoxalement le sens de "déterminer" n'est pas déterminé. Un autre dossier traite le sujet « L'homme est-il libre ? », mais la liberté est pensée comme "expression de la volonté" sans que le candidat demande pourquoi celle-ci serait libre, ou au contraire ne le serait pas, et sans que les différents sens possibles de l'expression « être libre » soient distingués. Un dossier qui propose l'explication d'un extrait de *L'œuvre d'art à l'ère de sa reproductibilité technique* de Walter Benjamin ne cerne jamais rigoureusement le sens des concepts d'« authenticité » ni d'« autorité », le caractère très vague des définitions avancées confinant même au faux sens. Au contraire, le jury a eu le plaisir de lire une explication du chapitre VI du livre I du *Contrat social*, « Du pacte social », de Rousseau, réussie justement grâce à l'attention précise et patiente portée aux concepts présents dans le texte. Le dossier remarque par exemple que Rousseau parle du contrat en disant qu'il est un « acte », que ce concept dénote la liberté des contractants, et que « contracter », à ce titre, ce n'est pas « rétracter » : le contrat est l'union de libertés, non la suppression de libertés. Rappelant le chapitre IV dans lequel Rousseau établit que « renoncer à sa liberté, c'est renoncer à sa qualité d'homme », le dossier lui confronte le chapitre VI où Rousseau écrit que, dans le contrat social, « chacun se donnant à tous ne se donne à personne » : le candidat invite à être attentif au verbe donner. Le don du chapitre VI s'oppose au renoncement du chapitre IV. Dans celui-ci, il y a privation et aliénation, dans celui-là, don et liberté. Cette attention au texte permet l'explication lumineuse (et renouvelée) de l'idée selon laquelle le contrat social n'implique pas un renoncement à la liberté, qu'il est un acte libre par lequel, en donnant, chacun des contractants devient libre.

On vient de le voir, on ne peut espérer penser philosophiquement sans être absolument attentif à la pensée vive des auteurs, ce qui empêche de les réduire à des « références incontournables » ou à des formules et clichés exsangues. Il est regrettable que certains dossiers R.A.E.P. s'appuient sur des approximations fausses et souvent passe-partout concernant les auteurs. Par exemple, un dossier qui traite le sujet : « La conscience de soi est-elle connaissance de soi ? » examine d'abord comment la conscience de soi peut mener à une connaissance de soi, notamment avec Descartes, non sans mentionner une limite, celle constituée par la spontanéité et l'immédiateté de la conscience de soi. Pourtant, une bonne lecture de Descartes aurait pu faire remarquer que, justement, cette immédiateté est celle de l'intuition, celle de la saisie intuitive d'une vérité, laquelle est le critère de la certitude. La suite de la réflexion, ayant manqué cette piste ouverte par Descartes, demeure obscure et infondée : on affirme ainsi que la conscience ne peut pas embrasser la « totalité d'un être humain (...) sans se heurter aux

limites de la rationalité », deux formulations qui demeurent très obscures parce qu'elles ne sont pas expliquées. En effet, la lecture rigoureuse de Descartes aurait dû permettre d'établir que, d'une part, ce moi qui est connu avec certitude, c'est « peu de chose » - comme le dit lui-même Descartes, qui ne prétend justement pas à la connaissance totale de l'être humain, qui ne prétend d'ailleurs même pas à la connaissance de l'être humain dans la deuxième des *Méditations métaphysiques* -, à savoir, une chose qui pense, et que cette connaissance charrie avec elle une autre connaissance, celle du critère qui permet de reconnaître avec certitude qu'une idée est vraie, le critère de l'évidence, ce qui constitue pour Descartes, non pas une limite, mais une puissance de la raison, puisqu'elle peut enfin échapper au risque permanent de l'erreur. Le second moment de ce même dossier se concentre sur les limites cognitives de la conscience. Il propose une lecture de Sartre amenant à considérer que l'expérience de la conscience implique l'impossibilité de parler d'une connaissance de soi à proprement parler. Cependant, d'une part, cette réflexion est censée trouver un prolongement dans la psychanalyse freudienne – une transition qui atteste la méconnaissance par le candidat de la prise en charge par Sartre de certaines difficultés soulevées par la conceptualisation psychanalytique classique, en particulier celle touchant la notion d'inconscient. D'autre part, dans le contexte de la présentation d'une psychanalyse existentielle se distinguant de la psychanalyse empirique, Sartre envisage bien la possibilité de parler d'une connaissance de soi, puisqu'il affirme précisément que l'interprétation psychanalytique ne fait pas que le sujet prend conscience de ce qu'il est mais « lui en fait prendre connaissance ». On trouve par ailleurs, toujours dans le second moment du dossier, une définition pour le moins approximative du « moi » freudien, déterminé simplement comme part consciente de la psyché, ce qui constitue une erreur manifeste dès lors que l'on prend en considération rigoureusement la seconde topique.

Sans une intelligence suffisamment bien informée de la pensée des auteurs, que seule leur lecture directe et patiente permet d'acquérir, on risque toujours de juxtaposer maladroitement, voire malhonnêtement, des thèses vides de sens. Ainsi, on trahit toujours Descartes en prétendant que Freud a raison contre lui en disant qu'on ne peut pas se connaître, alors que la connaissance psychologique n'est pas ce que Descartes considère.

Une leçon sur le sujet : « Dois-je vraiment travailler ? » manque son problème parce qu'elle n'interroge pas ni n'articule les références, mais se contente de les juxtaposer. Le raisonnement est présenté en trois temps : 1/ Le travail est une fin bonne, il émancipe l'individu (Locke, *Second traité du gouvernement civil*) : pour Locke, le travail est naturel ; le travail que produit l'homme fait naître la propriété privée ; je suis propriétaire de ma vie, de mon corps, de mes richesses ; exemple : *Le Loup de Wall Street* de Scorsese. 2/ Le travail réel, salarié et capitaliste, ne peut pas être une fin bonne, parce qu'il aliène l'individu (Marx, *Manifeste du parti communiste*) ; Marx veut faire la révolution, le travail est contingent, l'asservissement à un patron produit une aliénation ; exemple : *Les Temps modernes* de Chaplin. 3/ Seul le travail de la pensée est une fin bonne parce qu'elle permet d'émanciper toutes les potentialités de l'individu (Marc-Aurèle, *Pensées pour moi-même*). Il y a bien là un ordre, mais qui n'est que juxtaposition : les références sont développées dans des blocs d'analyse fermés sur eux-mêmes, ne traitant pas le sujet tel qu'il est posé, et elles se succèdent sans être reliées ni entre elles, ni au problème, les titres de

films ne servant que d'illustrations, sans analyse qui animerait la réflexion sur le problème. Le jury veut bien imaginer que cet effet de juxtaposition serait peut-être atténué par la mise en œuvre du propos dans un discours oral lors d'un cours, mais le dossier doit prendre garde à compenser la rigidité formelle de l'écrit. Le jury conseille donc aux candidats de convoquer moins d'auteurs, mais de mieux les faire dialoguer entre eux, en les rapportant pas à pas à la question initialement posée.

Précisons encore un point concernant l'usage des références dans une leçon. Si le candidat doit bâtir une réflexion qui lui paraît la mieux à même de résoudre le problème qu'il a construit, il ne s'agit pas de convoquer pour cela, mécaniquement, les auteurs ayant un rapport avec les termes clés du sujet, pour le principe, ou pour démontrer sa propre érudition. Une réflexion authentiquement philosophique ne se laisse pas, pour ainsi dire, tenir en laisse par des références. Au contraire, elle mobilise, si et seulement si cela lui paraît pertinent, tel concept, tel argument, telle thèse, empruntés à un auteur, parce qu'ils viennent véritablement nourrir tel point de l'analyse. Le jury encourage par conséquent les candidats à avoir confiance en leur propre culture générale, scientifique, historique, artistique, littéraire, économique, etc., en s'employant à la mobiliser de façon à montrer en quel sens tel élément de ce bagage contribue à traiter le sujet choisi (sous la condition expresse que cette connaissance soit philosophiquement traitée), le jury invite les candidats à produire ainsi leurs propres concepts et arguments (à partir ou non de ceux des auteurs), et des moments d'analyse qui leur soient véritablement propres. Il s'agit pour eux de penser authentiquement un sujet qui leur paraît important, avec les matériaux qui leur paraissent les plus appropriés, et en conservant toujours une approche proprement philosophique.

Une leçon de philosophie doit en outre être attentive, dans la construction du plan, à l'articulation logique des idées. Cette logique, commandée par une véritable problématisation, n'est donc réalisée que grâce au travail mené pour construire des définitions et écouter avec beaucoup de rigueur ce que les auteurs ont à dire au sujet d'un problème dont il est question. A cet égard, un assez bon dossier, pour réfléchir au sujet : "Faut-il craindre le pouvoir des machines ?", bâtit une réflexion rigoureusement ordonnée. Le candidat considère la tranquillité d'une conscience maîtresse des artefacts, effets de notre propre intelligence, jouets de notre bon vouloir, mais découvre comme sa conséquence l'inquiétude qui pourrait légitimement saisir un esprit désireux de maintenir sous sa responsabilité la trame des événements à venir. Le candidat mobilise la réflexion de Hannah Arendt pour penser le changement de rythme imposé à l'humain par la mécanisation. Il finit pourtant par réévaluer sa propre réponse au sujet grâce à une lecture de Canguilhem lui permettant de suggérer que ce ne serait pas tant la machine qu'il faudrait craindre que la propension humaine à adopter la vision mécaniste du monde. Dans un autre dossier, jugé excellent, une candidate choisit le sujet : « la démocratie garantit-elle la justice ? » Elle pose le problème suivant : si la justice est bien la source du pouvoir démocratique, l'injustice en résulte parce que seule la majorité peut gouverner. La première partie est ainsi consacrée à l'idée que – la démocratie donnant un pouvoir égal à chacun – la justice est constitutive de la démocratie mais que ce fondement finit par être nié quand la démocratie institue un pouvoir par la majorité. Dans la deuxième partie, la candidate *en infère* qu'il faut, pour que ce fondement ne soit pas nié, éduquer les citoyens de telle façon qu'ils ne

s'approprient pas le pouvoir pour l'exercer dans leur propre intérêt. Mais, puisque cette éducation nécessite une organisation sociale effective, elle ne peut être bonne que si les rapports sociaux sont d'ores et déjà justes (c'est la critique marxiste qui est mobilisée ici). D'ailleurs, une société qui voudrait imposer la justice serait violente et injuste. Dans la troisième partie, la candidate *tire les conséquences* de ce qu'elle vient de mettre au jour : la démocratie ne peut (donc) peut-être pas prétendre à autre chose qu'à discuter et surveiller l'injustice. Ce qui protège la démocratie, en ce sens, ce sont les minorités qui interrogent le pouvoir de la majorité.

On le voit très clairement à la lumière de l'analyse de ces quelques exemples : un lien intime doit nécessairement unir la problématisation de la réflexion philosophique à la logique qui gouverne l'enchaînement des parties composant le plan de la leçon. Celles-ci doivent nécessairement s'articuler, en s'appuyant sur une lecture attentive des auteurs, une culture pertinente, et un travail sur les concepts.

Le jury conseille également aux futurs candidats de faire usage d'exemples permettant de rendre plus facilement compréhensibles les idées philosophiques, mais d'en faire surtout un usage en quelque sorte animé : les exemples ne sont pas des figurants inactifs dans un cours, ils ont pour intérêt d'animer la réflexion, et jouent bien souvent à ce titre un rôle pédagogique essentiel, menant à la compréhension réelle et concrète d'une idée. Dans une leçon sur le sujet : « Le doute est-il l'échec de la raison ? », une candidate donne en introduction l'exemple, pris dans l'histoire des sciences, du passage du géocentrisme à l'héliocentrisme. Elle l'évoque sans le reprendre ni le développer dans le corps de la leçon, perdant ainsi une belle occasion d'expliquer pédagogiquement aux élèves le scepticisme cartésien qu'elle a choisi de mobiliser. Les élèves ne savent bien souvent pas, ou du moins pas clairement, ce qu'implique le passage du géocentrisme à l'héliocentrisme. On ne peut donc que conseiller de s'arrêter un moment sur cet exemple, voire de le représenter graphiquement, idéalement d'expliquer quel rôle crucial il a joué dans la fondation des sciences modernes, d'expliquer les raisons pour lesquelles Ptolémée n'a pas admis l'hypothèse de la rotation de la Terre sur elle-même, et la solution découverte par Galilée. Donner toute sa place à cet exemple, le rendre accessible, compréhensible aux élèves, c'eût été mettre à leur portée un point essentiel de la philosophie cartésienne, et, ici, argumenter clairement une réponse au sujet posé.

Enfin, dans une leçon correctement construite, un exemple maladroitement développé brouille inévitablement le raisonnement. Ainsi un candidat ayant choisi de traiter le sujet : « Peut-on faire le bonheur d'autrui ? », évoque le rapport entre alcool et bonheur et le reprend plusieurs fois sans toutefois l'interroger suffisamment et sans le relier aux représentations courantes des élèves sur le rapport entre fête, bonheur et consommation d'alcool. L'alcool est présenté en deuxième partie sous deux formes : il est envisagé alternativement comme source de « malheur » mais aussi d'« ivresse », donc apte à favoriser le « bonheur » et « ouvrir l'imagination ». Cela conduit le candidat à se demander s'il faut « imposer la sobriété » et à convoquer Mill pour établir qu'on ne peut « interdire l'alcool que si cela nuit à la communauté »

et que donc « on peut se nuire à soi-même et être dans son droit ». De là une référence à Julia Wolf qui, dans son travail sur les addictions, refuse la moralisation individuelle et la culpabilisation. Une troisième partie traite du risque encouru par les libertés individuelles (la notion en jeu est celle de « totalitarisme moral ») quand l'État interdit des addictions alors qu'elles pourraient faire le bonheur individuel sans affecter la communauté. L'exemple (au demeurant discutable sur un plan éducatif), dans cette leçon, est devenu, comme on le voit bien, un problème en soi, au lieu d'être mis au service de la réflexion sur le sujet lui-même.

•

Les meilleurs dossiers que le jury a pu lire sont en fait ceux de candidats qui ont clairement fait le choix de proposer ce qu'il est convenu d'appeler une « leçon » ou une « explication de texte », sans négliger de situer l'une ou l'autre dans la perspective plus large d'un cours sur une notion ou un ensemble de notions, mais en se concentrant ensuite sur la conduite de l'exercice philosophique sous sa forme la plus académique. Le jury a eu le sentiment que quelques candidats tentaient de proposer l'explication d'un texte dans le cadre d'une leçon, ou de proposer une leçon par le prisme de l'explication d'un texte, qui constituent des formats possibles mais peut-être trop difficiles à mener en six pages. Ces tentatives se sont très rarement révélées fructueuses, chacun des deux exercices étant finalement assez mal traité et restant inabouti. C'est pourquoi le jury considère comme plus judicieux et raisonnable que les candidats entreprennent, dans les conditions imparties dans le cadre de cette épreuve, un travail plus modeste en choisissant plutôt l'un ou l'autre exercice, afin que, soit à partir d'une question, soit à partir d'un texte, ils se donnent l'occasion de manifester leur capacité à poser un problème et à développer une réflexion qui permette de le traiter et de le résoudre en mobilisant des connaissances philosophiques solides et précises.

Si le candidat choisit de proposer une leçon, il convient de soigner la formulation du sujet qu'il souhaite traiter. Elle doit être assez claire et compréhensible. On peut conseiller ici de s'inspirer des sujets de dissertation proposés au baccalauréat ou des sujets de leçons proposés aux oraux des concours de recrutement afin d'éviter des expressions par trop alambiquées, dont la problématisation et le traitement philosophiques seront d'autant plus malaisés. Enfin, on peut rappeler que, de manière plus générale, les candidats ont intérêt, comme devant les élèves, à se donner les meilleures chances d'être compris en s'exprimant avec clarté et précision. La correction de la langue sur le plan de l'orthographe et de la syntaxe, la maîtrise du vocabulaire courant et du lexique philosophique élémentaire sont les premières conditions d'une formulation claire. L'exercice est censé présenter le contenu philosophique d'une pratique d'enseignement dont la mise en œuvre est en grande partie orale, puisque c'est celle du cours, mais le dossier est bel et bien un écrit, destiné à être lu par un jury, et à ce titre les candidats sont tenus de privilégier un registre de langue particulièrement soutenu, en tout cas de proscrire les tournures trop « parlées » sinon relâchées, voire familières.

Afin d'aider les futurs candidats dans leur travail de préparation, le jury souhaite présenter pour finir quatre exemples permettant de synthétiser les conseils développés ci-dessus.

Un exemple de réalisation pédagogique dans laquelle le candidat a été victime de sa propre érudition où manquaient la problématisation, le développement progressif et logique de la réflexion, l'analyse des références et d'exemples, des définitions élaborées, toute l'argumentation en somme, a été donné par un dossier très érudit sur la valeur prophétique des songes. Loin de fustiger la croyance dans la divination par le moyen de l'interprétation des songes, le candidat s'efforce au contraire, tout au long de son dossier, de la défendre contre les attaques supposées des « positivistes » qui considèrent (dans leur grande naïveté) que « les événements sont toujours explicables en fait ou en droit par la science ». Est-il vraiment opportun, lorsqu'on s'adresse à des élèves de terminale, qui ne connaissent pas encore bien les dangers de la superstition et l'importance de faire usage de sa raison, de les encourager à simplement croire en une hypothèse très discutable ? Lorsqu'on affirme quelque chose d'extraordinaire, à supposer que cela soit requis et souhaitable dans un cours de philosophie, il est indispensable d'en fournir des preuves et des arguments solides si l'on veut être pris au sérieux. Or le candidat se contente le plus souvent dans son propos de recourir à l'exemple des Anciens, qui croyaient en la possibilité de lire l'avenir dans les songes, si bien qu'on se demande par moments si le but du dossier est de déterminer si l'on a des raisons de croire que les songes permettent de prédire l'avenir, ou plutôt de faire l'histoire de cette croyance à travers les âges. La seule esquisse d'argument que propose le candidat repose sur une analogie très peu convaincante. Le candidat avance ainsi que, de même que « les premiers principes de nos démonstrations ne peuvent pas être prouvés par la raison » sans que cela nous empêche de les considérer comme vrais et évidents, de même la raison et la science ne peuvent pas prouver le caractère prophétique des songes sans que cela n'empêche les songes d'être potentiellement (voire probablement) prophétiques. En suivant un tel raisonnement, on pourrait littéralement justifier n'importe quelle affirmation, en arguant simplement qu'il existe une infinité de choses qui échappent totalement à notre pouvoir de vérification, mais qu'on peut connaître ou soupçonner par intuition, ou pire, on pourrait considérer les hypothèses les plus folles comme possibles ou probables en dépit des démentis systématiques apportés par la raison, l'observation et l'expérimentation à leur sujet. Eu égard à ce qui vient d'être dit, l'érudition même du candidat (qui cite Augustin, Dante, Shakespeare et recourt régulièrement à l'étymologie des mots) pose problème au point de vue de la méthode philosophique, dans la mesure où elle n'est pas du tout mise au service de la réflexion sur le sujet, mais cache seulement l'absence de problématisation, d'analyse et d'argumentation véritables. Il faut rappeler que l'épreuve de dossier RAEP n'est pas une épreuve d'histoire de la philosophie, de la pensée ou des idées, et encore moins une épreuve d'histoire de la littérature. Ainsi, la connaissance des auteurs de la tradition est une condition nécessaire mais non suffisante pour faire une bonne leçon.

A l'inverse, le jury a lu une leçon dont la qualité tenait au fait qu'elle s'élaborait avec rigueur et simplicité autour de la question : « Obéir aux lois, est-ce renoncer à la liberté ? » L'amorce, construite à partir de l'exemple d'Antigone, distingue contrainte et obligation et établit le premier sens de l'obéissance comme contraire à la liberté. Le plan articule les idées essentielles suivantes : 1/ 1ère évidence : les lois limitent la liberté ; 2/ 2è évidence : l'obéissance aux lois limite le risque d'aliénation du sujet ; 3/ La liberté véritable revient à obéir à la loi de la raison. L'exemple d'Antigone et de Créon est repris tout au long du raisonnement de façon à éclairer le problème et les notions dans leurs différentes acceptions. La démarche s'impose dans sa cohérence, même si elle reste classique : elle fait jouer de façon équilibrée l'exemple et les références en se fondant d'abord sur le travail de conceptualisation. Elle reste surtout respectueuse du cheminement des élèves. Sa grande qualité est sa simplicité, simplicité d'amorce, de problématisation, d'articulation, des explications et des transitions.

Un autre dossier propose l'explication d'un texte extrait de *l'Avenir d'une illusion*, de Freud, mais le rappel des consignes du B.O. et de remarques pédagogiques maladroites vient malencontreusement l'encombrer : « il a été prolifique de demander aux élèves d'avoir leurs notes... ». La description de la démarche de classe est laborieuse et affaiblit le sens de l'explication de texte, sens qui devrait être au cœur de la séance et du dossier.

Au contraire, une explication d'un texte extrait de *Science et Religion* de Russell – explication précise et équilibrée – se rapporte avec simplicité et fluidité au texte, lequel est cité et expliqué dans son raisonnement et son argumentation. Sa progression est visible et sert constamment de colonne vertébrale au dossier et au cours qui est organisé à partir de lui. Il y a dans cette approche du texte deux grandes qualités : la présence précise de la lettre du texte, avec lequel on progresse (le correcteur doit sentir le texte en arrière-fond sans avoir besoin de le rechercher lui-même), et une fluidité de l'écriture (c'est un dossier écrit qui doit, dans la qualité de son écriture, compenser l'absence de la dynamique formelle de la mise en œuvre du propos à l'oral en classe). Les références et enjeux du texte sont en outre développés et articulés de façon satisfaisante. C'est une fois que le passage du texte est expliqué (et une fois seulement) que la référence à une autre perspective philosophique est introduite et développée : ainsi, à propos de l'opposition entre la connaissance scientifique (provisoire) et le dogme religieux (qui se donne comme vérité absolue), le dossier articule une référence à Pascal (qui défend la possibilité de la foi) et une référence à Popper (qui différencie la religion et la science grâce au principe de réfutabilité). Développées de cette façon, ces deux approches ont tout leur sens et prolongent la dynamique de l'explication du texte de Russell, qui n'est jamais interrompue mais qui s'en trouve au contraire approfondie.

4. Les annexes

Le candidat a la liberté — et cela ne constitue nullement une obligation — de joindre à sa réalisation pédagogique deux annexes, dans la limite de dix pages, en vue de permettre au jury de mieux évaluer cette réalisation. Il s'ensuit que les annexes proposées doivent nécessairement avoir un lien identifiable, direct et précis avec la réalisation présentée. L'annexe ne saurait être un prétexte à l'ajout d'une multitude désordonnée de documents ou d'images, dont la fonction serait purement illustrative, sans explication ou justification, anecdotique, ou décorative, bref : du simple « remplissage ».

Si le candidat choisit de présenter une explication de texte ou une leçon intégrant la référence à plusieurs extraits d'ouvrages, son travail ne saurait être évalué correctement sans la mise à disposition pour les correcteurs — puisque l'épreuve d'admissibilité fait l'objet d'une double correction — du ou des textes en question, ce que permet la possibilité de joindre deux annexes. Cette possibilité offerte au candidat a pour objet de lui permettre de fournir au jury les textes ou documents nécessaires à la compréhension de la réalisation pédagogique présentée. Si une leçon sur l'art se réfère à des paragraphes de la *Critique de la faculté de juger* de Kant, il peut paraître utile de faire figurer ces extraits dans les annexes. En revanche, il paraît inutile et peu pertinent de faire figurer en annexes des représentations d'œuvres d'art qui n'auraient fait l'objet d'aucune analyse dans la réalisation pédagogique. Il faut donc veiller à la cohérence entre la réalisation pédagogique et les annexes proposées. Il convient aussi de rappeler qu'une annexe n'est pas un complément, et que les pages consacrées aux annexes ne sauraient servir de prétexte pour ajouter — par un biais détourné — des compléments rédigés, sous la forme de paragraphes, aux six pages maximum autorisées, pour la réalisation pédagogique.

5. Conclusion

Le jury ne saurait trop recommander aux candidats de se conformer rigoureusement aux indications officielles définissant la réalisation du dossier afin que ce dernier soit formellement conforme aux exigences du concours. Le jury recommande aux candidats qui enseignent déjà la philosophie en classe de première et terminale, ou encore qui, dans placés dans d'autres situations professionnelles, ont cependant l'opportunité de pouvoir suivre une préparation académique au concours, de se rapprocher de l'inspecteur pédagogique régional de leur académie afin de pouvoir bénéficier de la préparation du CAPES interne. La lecture attentive des rapports de jury des dernières années montrera — s'il en est besoin — aux candidats que les exigences du concours correspondent à celles qui sont propres à tout travail philosophique et à celles de tout enseignement de philosophie en classe : maîtrise des connaissances académiques, capacité à répondre de façon méthodique, progressive et argumentée à une question dûment problématisée, capacité à élucider le sens d'un ou plusieurs textes en vue d'élaborer une leçon destinée à des élèves.

DEUXIEME PARTIE. L'ORAL D'ADMISSION.

1. Présentation formelle de l'épreuve.

L'oral d'admission du CAPES interne, contrairement aux autres concours de recrutement de philosophie, ne consiste qu'en une seule épreuve. L'épreuve est coefficient 2 (le dossier R.A.E.P. coefficient 1).

Au moment du tirage, le candidat choisit une enveloppe parmi celles que lui présente un membre du jury. L'enveloppe choisie contient deux sujets *au choix* : un texte à expliquer et un sujet de leçon (sujet de dissertation). Chacun de ces deux sujets porte sur une notion différente du programme de l'épreuve orale d'admission.

Le candidat dispose de 15 mn, incluses dans son temps de préparation, pour choisir son sujet (explication de texte ou leçon). Il dispose de 2h pour sa préparation.

L'épreuve orale proprement dite est d'une durée d'1h15 au maximum : l'exposé du candidat est d'un maximum de 30 mn, l'entretien avec le jury est d'un maximum de 45 mn.

Chaque année, le programme limitatif de 6 notions empruntées aux programmes du tronc commun et de la spécialité *Humanités, Littérature, Philosophie*, est en partie renouvelé.

2. Programme de la session 2025 :

HISTOIRE ET VIOLENCE
LA JUSTICE
LE LANGAGE
LA NATURE
LA RECHERCHE DE SOI
LA SCIENCE

3. Liste des sujets tirés.

Les sujets retenus par le candidat sont en caractères gras.

LEÇONS	EXPLICATIONS DE TEXTE
L'histoire n'est-elle qu'un récit plein de bruit et de fureur ? HISTOIRE ET VIOLENCE	Michel FOUCAULT, <i>Surveiller et punir</i> , [" (...) il y aurait hypocrisie...", "...dissymétrie de classe."], Tel Gallimard, 1975, pp. 321-322. LA JUSTICE
Peut-on parler pour ne rien dire ? LE LANGAGE	David HUME, <i>Traité de la nature humaine</i> , trad. Ph. Saltel, ["Après que les hommes...", "...qui accompagnent cette vertu."], GF, 1993, pp. 100-101. LA JUSTICE
Peut-on détruire la nature ? LA NATURE	John RAWLS, <i>Théorie de la justice</i>, trad. C. Audard, ["Cependant, un certain degré...", "...encore plus désirables."], Points Essais Le Seuil, 1997, pp. 32-33. LA JUSTICE
L'intériorité est-elle une illusion ? LA RECHERCHE DE SOI	Adam SMITH, <i>Théorie des sentiments moraux</i> , trad. Biziou, Gautier et Pradeau, ["Il y a cependant une vertu...", "...nous rendre capables."], Quadrige PUF, 2020, pp. 244-245. LA JUSTICE
En quel sens peut-on dire de la science qu'elle rend compte de la réalité ? LA SCIENCE	Simone WEIL, <i>Formes de l'Amour implicite de Dieu in Attente de Dieu</i> , ["La justice se définit...", "...n'en souffrent pas."], Albin Michel, 2022, pp. 146-148. LA JUSTICE
Un peuple peut-il éviter d'idéaliser son passé ? HISTOIRE ET VIOLENCE	Emmanuel KANT, <i>Doctrine du Droit in Métaphysique des Mœurs</i>, traduction A. Renaut, ["C. Principe universel du droit...", "...mobile de l'action."], GF, 1994, pp. 17-18. LA JUSTICE
Pourquoi y a-t-il plusieurs langues ? LE LANGAGE	ARISTOTE, <i>Ethique à Nicomaque</i>, traduction S. Bathélémy Saint-Hilaire, ["Ce qui n'est pas moins évident...", "...vous fait tuer par eux."], Le Livre de poche, 1932, pp. 233-234. LA JUSTICE
Peut-on agir contre-nature ? LA NATURE	John Stuart MILL, <i>L'utilitarisme</i> , traduction G. Tanesse, ["Le sentiment du droit...", "...par ses préférences personnelles."], Champs Flammarion, 1988, pp. 114 à 116. LA JUSTICE
La conscience du moi LA RECHERCHE DE SOI	PLATON, <i>Gorgias</i> , traduction E. Chambry, ["Mais reprenons les choses...", "...qui parlaient selon la loi."], GF, 1967, pp. 229 à 231. LA JUSTICE
Quelles raisons avons-nous de croire en la science ? LA SCIENCE	PLATON, <i>La République IV</i>, traduction P. Pachet, ["Et à la vérité c'est bien quelque chose...", "...Oui, parfaitement, dit-il."], Gallimard, 1993, pp. 244 à 247. LA JUSTICE

<p>La violence peut-elle être sublimée par l'histoire ? HISTOIRE ET VIOLENCE</p>	<p>Emmanuel KANT, <i>Doctrine du Droit</i> in <i>Métaphysique des Mœurs</i>, traduction A. Renaut, ["Le droit d'un Etat...", "...ne serait pas non plus mon ennemi."], GF, 1994, pp. 175-176. LA JUSTICE</p>
<p>Le langage peut-il créer ? LE LANGAGE</p>	<p>David HUME, <i>Traité de la nature humaine</i> III, 2, 2, traduction Ph. Saltel, ["J'ai déjà fait remarquer que la justice...", "...inconnues des hommes."], GF, 1993, pp. 95-96. LA JUSTICE</p>
<p>Faut-il admirer la nature ? LA NATURE</p>	<p>Blaise PASCAL, <i>Deuxième discours sur la condition des Grands</i>, ["Aux grandeurs d'établissement...", "...le plus grand prince du monde."], GF, 1985, pp. 232-233. LA JUSTICE</p>
<p>Puis-je trouver dans le monde le reflet de moi-même ? LA RECHERCHE DE SOI</p>	<p>Friedrich NIETZSCHE, <i>Généalogie de la morale</i>, traduction H. Albert, [" (...) je dirai qu'au point de vue historique...", "...et n'épouse que son intérêt."], Gallimard, 1964, pp. 104 à 106. LA JUSTICE</p>
<p>Peut-on concevoir la science sans technique ? LA SCIENCE</p>	<p>Baruch SPINOZA, <i>Traité théologico-politique</i>, traduction Ch. Appuhn, ["C'est toutefois par métaphore...", "...les injustes tremblent."], GF, 1965, pp. 86-87. LA JUSTICE</p>
<p>La violence est-elle un mal nécessaire de l'histoire ? HISTOIRE ET VIOLENCE</p>	<p>Adam SMITH, <i>Théorie des sentiments moraux</i>, trad. Biziou, Gautier et Pradeau, [" (...) quand un homme particulier...", "...coupable des mêmes pratiques."], Quadrige PUF, 2020, pp. 145 à 147. LA JUSTICE</p>
<p>Faut-il laisser parler la nature ? LA NATURE</p>	<p>John RAWLS, <i>Théorie de la justice</i>, trad. C. Audard, ["Pour ce qui concerne les autres inclinations...", "...aux accidents du monde."], Points Essais Le Seuil, 1997, pp. 615-616. LA JUSTICE</p>
<p>Le souci de soi-même LA RECHERCHE DE SOI</p>	<p>John RAWLS, <i>Théorie de la justice</i>, trad. C. Audard, ["(...) pour justifier une conception de la justice...", "...est achevée."], Points Essais Le Seuil, 1997, pp. 617-618. LA JUSTICE</p>
<p>Qu'est-ce qu'un homme juste ? LA JUSTICE</p>	<p>Hannah ARENDT, <i>Qu'est-ce que la politique ?</i>, Trad. par S. Courtine-Denamy, [« Nous sommes tellement ..., ...de ses relations. »], Ed. Du Seuil, 1995, pp. 171 à 173. HISTOIRE ET VIOLENCE</p>
<p>Toute parole est-elle dialogique ? LE LANGAGE</p>	<p>Hannah ARENDT, <i>Les Origines du totalitarisme</i>, Trad. par J.L. Bourget, R. Davreu, P. Lévy, [« La terreur totale ... , ... légalité et justice »], Ed Quarto-Gallimard , 2002, pp. 821-822. HISTOIRE ET VIOLENCE</p>

Faut-il opposer nature et culture ? LA NATURE	Hannah ARENDT, <i>Humanité et terreur</i> , Trad. par F. Bouillot, [« Chaque fois que nous rencontrons ... , ... pour leur propre protection »], Ed. Payot, 2017, pp. 245-246. HISTOIRE ET VIOLENCE
Ma conscience me révèle-t-elle ce que je suis ? LA RECHERCHE DE SOI	Hannah ARENDT, <i>La Nature du totalitarisme</i> , Trad. par Ml. B. de Launay, [« La terreur fige les homes ... , ... la réalité de la liberté, disparaît. »], Ed. Payot, 1990, pp. 102-103. HISTOIRE ET VIOLENCE
Faut-il renoncer à s'interroger sur ce qui est hors de portée de la connaissance scientifique ? LA SCIENCE	Walter BENJAMIN, <i>Critique de la violence</i> , in <i>Œuvres</i> , Tome I, Trad. par M. de Gandillac, R. Rochlitz et P. Rusch, [« Toute violence est ..., ... cette dernière alors périlite. »], Ed. Gallimard, 2000, pp. 224-225. HISTOIRE ET VIOLENCE
Peut-on être injuste envers soi-même ? LA JUSTICE	Henri BERGSON, <i>Les Deux sources de la morale et de la religion</i> , [« L'instinct guerrier ..., ... pendant la paix. »], Ed. Quadrige / PUF, 1932, pp. 303-304. HISTOIRE ET VIOLENCE
Langage et pensée sont-ils indissociables ? LE LANGAGE	Georg-Wilhelm-Friedrich HEGEL, <i>Principes de la philosophie du droit</i> , Trad. par A. Kaan, [« La guerre comme état ..., ... par cette identité. »], Ed. Gallimard, 1940, pp. 354-355. HISTOIRE ET VIOLENCE
La nature est-elle artiste ? LA NATURE	Emmanuel KANT, <i>Idée d'une histoire universelle d'un point de vue cosmopolitique</i> , in <i>Opuscles sur l'histoire</i> , Trad. par S. Piobetta, [« Les hommes, pris individuellement ..., ...principe général de la nature ? »], Ed. GF/ Flammarion, 1990, pp. 70-71. HISTOIRE ET VIOLENCE
Suis-je l'auteur de mes actions ? LA RECHERCHE DE SOI	Simone WEIL, <i>Ne recommençons pas la guerre de Troie</i> , in <i>Œuvres</i> , [« Nous vivons à une époque... , ... lire sans comprendre. »], Ed. Quarto / Gallimard, 1999, pp. 471-472. HISTOIRE ET VIOLENCE
La rationalité scientifique satisfait-elle tous les besoins de la raison ? LA SCIENCE	Simone WEIL, <i>Réflexions sur la guerre</i> , in <i>Œuvres</i> , [« On ne peut parler ..., ...du moment que l'ennemi l'emploie »], Ed. Quarto / Gallimard, 1999, pp. 455-456. HISTOIRE ET VIOLENCE
Etre juste, est-ce agir avec justesse ? LA JUSTICE	Hannah ARENDT, <i>Du Mensonge à la violence</i> , traduction Guy Durand, [« Il n'y a jamais eu de gouvernement ..., ... le principe constitutif essentiel. »], Éditions Calmann-Lévy, 1972, pp. 150-152. HISTOIRE ET VIOLENCE

<p>Traduire, est-ce trahir ? LE LANGAGE</p>	<p>Henri BERGSON, <i>Les Deux sources de la morale et de la religion</i>, Remarques finales. La société naturelle et la guerre., ["La nature a-t-elle voulu ... , ...enregistrées par l'histoire."], P.U.F, Paris , 1969, pp. 302-303. HISTOIRE ET VIOLENCE</p>
<p>La nature surpasse-t-elle l'artifice ? LA NATURE</p>	<p>Sigmund FREUD, <i>Essais de psychanalyse</i>, "Considérations actuelles sur la guerre et la mort ", traduction par S. Jankélévitch, ["Les peuples sont représentés ..., ...leur niveau de culture."], Petite bibliothèque Payot, 1977, pp. 240-241. HISTOIRE ET VIOLENCE</p>
<p>S'accepter soi-même. LA RECHERCHE DE SOI</p>	<p>Georg-Wilhelm-Friedrich HEGEL, <i>La Raison dans l'Histoire. Introduction à la philosophie de l'Histoire</i>, traduction Kostas Papaioannou, ["Lorsque nous considérons ..., ... l'histoire universelle."], Editions 10/18, 1965, pp. 102-103. HISTOIRE ET VIOLENCE</p>
<p>À quoi reconnaît-on qu'une connaissance est scientifique ? LA SCIENCE</p>	<p>David HUME, <i>Traité de la nature humaine</i>, III, Deuxième partie, Section VIII, "Du principe d'allégeance ", Traduction Philippe Saltel, [" Bien que le gouvernement ..., ...dans un tel tumulte "], Flammarion, 1993, pp. 150-151. HISTOIRE ET VIOLENCE</p>
<p>Rendre justice LA JUSTICE</p>	<p>Emmanuel KANT, <i>Opuscles sur l'histoire</i>, « Conjectures sur les débuts de l'histoire humaine », Trad. par S. Piobetta, ["Il faut l'avouer ... , ... incurable corruption »], Editions Garnier Flammarion , 1990, pp. 161-162. HISTOIRE ET VIOLENCE</p>
<p>Les mots ne sont-ils que les outils de la pensée ? LE LANGAGE</p>	<p>Friedrich NIETZSCHE, <i>Humain trop humain</i>, traduction AM. Desrousseaux et H. Albert, [« La guerre indispensableson existence même »], Editions Pluriel/Hachette, 1988, pp. 293-294. HISTOIRE ET VIOLENCE</p>
<p>La violence engendre-t-elle l'histoire ? HISTOIRE ET VIOLENCE</p>	<p>Hannah ARENDT, <i>Condition de l'homme moderne</i>, traduction G. Fradier, ["Si l'action et la parole...", "...du langage par signes."], Calmann-Lévy, 1961, pp. 235-236. LE LANGAGE</p>
<p>La justice n'est-elle qu'une convention sociale ? LA JUSTICE</p>	<p>PLATON, <i>Gorgias</i>, traduction M. Canto-Sperber, ["J' imagine, Gorgias, ...", "...nous entraînera trop loin."], GF, 1987, pp. 147-148. LE LANGAGE</p>
<p>La nature poursuit-elle des fins ? LA NATURE</p>	<p>PLATON, <i>Gorgias</i>, traduction M. Canto-Sperber, ["Soit. Mais alors...", "...ce que nous avons dit."], GF, 1987, pp. 208-209. LE LANGAGE</p>
<p>Peut-on ne pas s'aimer soi-même ? LA RECHERCHE DE SOI</p>	<p>PLATON, <i>Gorgias</i>, traduction M. Canto-Sperber, ["Je pense que je suis...", "...j'en serai la victime."], GF, 1987, pp. 302-304. LE LANGAGE</p>

<p>La vérité scientifique est-elle relative à son époque ? LA SCIENCE</p>	<p>PLATON, <i>Le Sophiste</i>, traduction N. Cardero, ["L'étranger. - Quand il y a un discours...", "...le discours faux."], GF, 1993, pp. 193-197. LE LANGAGE</p>
<p>L'histoire donne-t-elle un sens à la violence ? HISTOIRE ET VIOLENCE</p>	<p>Jean-Jacques ROUSSEAU, <i>Essai sur l'origine des langues</i>, ["Ainsi l'on parle aux yeux...", "...par le secours de la parole."], Ducros, 1970, pp. 33-37. LE LANGAGE</p>
<p>Justifier, est-ce rendre juste ? LA JUSTICE</p>	<p>Jean-Jacques ROUSSEAU, <i>Essai sur l'origine des langues</i>, ["Chardin dit...", "...cette explication."], Ducros, 1970, pp. 37-39. LE LANGAGE</p>
<p>Peut-on se trahir ? LA RECHERCHE DE SOI</p>	<p>Emile DURKHEIM, <i>Les Formes élémentaires de la vie religieuse</i>, ["La nature du concept...", "...de chaque mot."], CNRS éditions, 2007, pp. 608-609. LE LANGAGE</p>
<p>Les résultats des sciences sont-ils indiscutables ? LA SCIENCE</p>	<p>Ludwig WITTGENSTEIN, <i>Recherches philosophiques</i>, traduction F. Dastur, M. Elie, J.-L. Gautero, D. Janicaud, E. Rigel, ["Qu'arrive-t-il quand...", "...de la parole, etc."], Gallimard, 2004, pp. 160-161. LE LANGAGE</p>
<p>Rendre à chacun le sien LA JUSTICE</p>	<p>ALAIN, <i>Éléments de philosophie</i>, ["Toutes les fois..., ...je suis déjà bien riche."], Idées, NRF, 1966, pp. 161-162. LE LANGAGE</p>
<p>De quel droit la nature reprend-elle ses droits ? LA NATURE</p>	<p>ALAIN, <i>Éléments de philosophie</i>, ["La langue est un instrument à penser..., ... parler à soi."], Idées, NRF, 1966, p. 163. LE LANGAG</p>
<p>Suis-je tel qu'autrui me voit ? LA RECHERCHE DE SOI</p>	<p>Antoine Bonnot de CONDILLAC, <i>Essai sur l'origine des connaissances humaines</i>, Deuxième partie, section première, chap. X, §102, ["Il n'était pas possible..., ...par cet endroit."], Editions Alive , 1998, p. 229. LE LANGAGE</p>
<p>La science doit-elle se soucier de son application ? LA SCIENCE</p>	<p>Antoine Bonnot de CONDILLAC, <i>Essai sur l'origine des connaissances humaines</i>, Deuxième partie, section première, chap. X, §106, ["Les hommes ne s'entendirent jamais mieux..., ... remplir cette obligation."], Editions Alive, 1988, pp. 233-234. LE LANGAGE</p>
<p>La violence est-elle un moment nécessaire de l'histoire ? HISTOIRE ET VIOLENCE</p>	<p>Antoine-Augustin COURNOT, <i>Essai sur les fondements de nos connaissances et sur les caractères de la critique philosophique</i>, tome 2, chap. XIV, §205, [« Une langue est un système de signes..., ... suscitées par le débit. »], Hachette , 1851, pp. 1-2. LE LANGAGE</p>

<p>Le juste et l'injuste ne sont-ils que des conventions ? LA JUSTICE</p>	<p>Antoine-Augustin COURNOT, <i>Essai sur les fondements de nos connaissances et sur les caractères de la critique philosophique</i>, tome 2, chap. XIV, §210, [« Pour remédier à la défectuosité..., ...termes spéciaux ou techniques. »], Hachette, 1851, pp. 10-11. LE LANGAGE</p>
<p>Devient-on soi-même ? LA RECHERCHE DE SOI</p>	<p>Bertrand RUSSELL, <i>Signification et vérité</i>, Traduction Philippe Devaux, ["Il est évident que la connaissance véritable..., ...à l'occasion de ce mot."], Champs Flammarion, 1998, pp. 36-37. LE LANGAGE</p>
<p>Le progrès des sciences est-il contrôlable ? LA SCIENCE</p>	<p>Alexis de TOCQUEVILLE, <i>De la Démocratie en Amérique</i>, ["Les peuples démocratiques...", "...que le travail."], GF, 1981, pp. 88-89. LE LANGAGE</p>
<p>Faut-il voir dans la violence le moteur du progrès ? HISTOIRE ET VIOLENCE</p>	<p>Jean-Paul SARTRE, <i>Qu'est-ce que la littérature ?</i>, ["La lecture...", "...est un objet."], Folio Essais, 2000, pp. 50-51. LE LANGAGE</p>
<p>Peut-on être heureux dans l'injustice ? LA JUSTICE</p>	<p>Friedrich NIETZSCHE, <i>Le gai savoir</i>, traduction P. Wotling, ["A quoi bon la conscience en général...", "...avec le degré de cette utilité."], GF, 2020, pp. 302-303. LE LANGAGE</p>
<p>Y a-t-il une sagesse de la nature ? LA NATURE</p>	<p>Jean-Jacques ROUSSEAU, <i>Emile ou de l'éducation</i>, II, ["On sera surpris...", "...ils n'en sauront jamais qu'une."], GF, 1966, pp. 134-135. LE LANGAGE</p>
<p>Que veut-on dire lorsqu'on dit de quelqu'un qu'on ne le reconnaît pas ? LA RECHERCHE DE SOI</p>	<p>Jean-Jacques ROUSSEAU, <i>Emile ou de l'éducation</i>, II, ["S'il n'y a point de science des mots...", "...à son être et à ses facultés."], GF, 1966, pp. 138-139. LE LANGAGE</p>
<p>La science a-t-elle un pouvoir ? LA SCIENCE</p>	<p>Hannah ARENDT, <i>Du mensonge en politique</i> in <i>Du mensonge à la violence</i>, traduction G. Durand, ["Il faut ainsi nous souvenir...", "nous n'étions nullement préparés."], Calmann-Lévy, 1972, pp. 10-11. LE LANGAGE</p>
<p>L'histoire n'est-elle que violence ? HISTOIRE ET VIOLENCE</p>	<p>Arthur SCHOPENHAUER, <i>Le Monde comme volonté et comme représentation</i>, Supplément au livre deuxième, chapitre XXVI, Traduction A. Burdeau, revue par R. Roos, ["L'admiration pleine de surprise, qui a coutume de nous saisir à l'examen de la convenance infinie...", "...qu'admirer son œuvre propre."], P.U.F., 1966, pp. 1050-1052. LA NATURE</p>

<p>Pourquoi la justice a-t-elle besoin d'institution ? LA JUSTICE</p>	<p>Arthur SCHOPENHAUER, <i>Le Monde comme volonté et comme représentation</i>, Supplément au livre deuxième, chapitre XXVII, Traduction A. Burdeau, revue par R. Roos, ["Il semble que la nature ait voulu, par les instincts industriels des animaux, ...", "...aux circonstances données chaque fois."], P.U.F., 1966, pp. 1067-1068. LA NATURE</p>
<p>Les mots ont-ils un pouvoir ? LE LANGAGE</p>	<p>Baruch SPINOZA, <i>Traité théologico-politique</i>, chapitre VI, traduction D. Arbib, [" (...) tout ce que Dieu veut...", "...étranger à la raison ?"], Gallimard, 2022, pp. 422-423. LA NATURE</p>
<p>Avons-nous le pouvoir de nous changer nous-même ? LA RECHERCHE DE SOI</p>	<p>Baruch SPINOZA, <i>Traité théologico-politique</i>, chapitre XVI, Traduction D. Arbib, ["Ainsi donc, le droit naturel de chaque homme n'est pas déterminé par la saine raison, ...", "...du point de vue des lois de notre seule nature."], Gallimard, 2022, pp. 548-549. LA NATURE</p>
<p>Les connaissances scientifiques sont-elles des connaissances comme les autres ? LA SCIENCE</p>	<p>TCHOUANG-TSEU, <i>Les Œuvres de Maître Tchouang</i>, chapitre VIII, Traduction J. Lévi, ["Qui se sert de la forme à cintrer, du compas, de l'équerre pour rectifier la matière...", "...à une conduite dégradante."], Editions de l'Encyclopédie des Nuisances, 2010, pp. 74-76. LA NATURE</p>
<p>Un peuple peut-il surmonter les violences de son histoire ? HISTOIRE ET VIOLENCE</p>	<p>TCHOUANG-TSEU, <i>Les Œuvres de Maître Tchouang</i>, chapitre IX, Traduction J. Lévi, ["Si on laisse l'humanité s'abandonner à ses penchants naturels...", "...Tel est le crime des saints."], Editions de l'Encyclopédie des Nuisances, 2010, pp. 78-79. LA NATURE</p>
<p>Les inégalités peuvent-elles être justes ? LA JUSTICE</p>	<p>CICERON, <i>Le bien et le mal (De Finibus)</i> III, 16, traduction J. Martha, ["Ceux, reprit-il, dont je suis la doctrine...", "...qui sont contraires à la nature."], Les Belles Lettres, 2002, pp. 21 et 23. LA NATURE</p>
<p>En quoi suis-je l'auteur de ma parole ? LE LANGAGE</p>	<p>Emmanuel KANT, <i>Critique de la faculté de juger</i>, traduction sous la dir. de F. Alquié, ["Il est infiniment important...", "...de la possibilité de ces fins."], Folio Essais, 1995, pp. 381 à 382. LA NATURE</p>
<p>Faut-il apprendre à vivre ? LA RECHERCHE DE SOI</p>	<p>Friedrich NIETZSCHE, <i>Le gai savoir</i>, traduction P. Klossowski, révisée par M. de Launay, ["Gardons-nous ! ...", "...nouvellement libérée ?"], Gallimard, 2019, pp. 1028-1029. LA NATURE</p>

Peut-on se passer de science ? LA SCIENCE	Emmanuel KANT, <i>Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique</i> , Troisième proposition, traduction L. Ferry, ["La nature a voulu...", "...de ses dispositions."], Gallimard, 1985, pp. 190-191. LA NATURE
Faut-il faire la paix à tout prix ? HISTOIRE ET VIOLENCE	LUCRECE, <i>De la nature</i> , traduction J. Kany-Turpin, ["Ces terreurs...", "...sans principe."], GF, 1998, pp. 61 et 63. LA NATURE
Le malheur des justes LA JUSTICE	David HUME, <i>Dialogues sur la religion naturelle</i> , Deuxième partie, traduction M. Malherbe, ["Mais pouvez-vous penser...", "...sur l'origine du tout ?"], Vrin, 1987, pp. 74-75. LA NATURE
Parler et raisonner LE LANGAGE	Blaise PASCAL, <i>Préface au Traité du vide</i> , ["Les secrets de la nature...", "...les livres qu'ils en ont laissés."], GF, 1985, pp. 60-61. LA NATURE
Peut-on se réconcilier avec soi-même ? LA RECHERCHE DE SOI	Jean-Jacques ROUSSEAU, <i>Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes</i> , ["En effet, il est aisé de voir...", "...il ne me revoit de sa vie."], Folio Essais, 1990, pp. 90-91. LA NATURE
Peut-il y avoir une science de tout ? LA SCIENCE	CICERON, <i>Le bien et le mal (De finibus)</i> III 62-63, traduction J. Martha, ["Une chose essentielle...", "...des assemblées, des cités."], Les Belles Lettres, 2002, pp. 75 et 77. LA NATURE
Être en paix, est-ce en avoir fini avec la violence ? HISTOIRE ET VIOLENCE	Jean-Jacques ROUSSEAU, <i>Emile ou de l'éducation</i> , IV, ["Je suis comme un homme...", "...dans son creuset."], GF, 2009, pp. 396-397. LA NATURE
Peut-il être juste de désobéir aux lois ? LA JUSTICE	ARISTOTE, <i>Parties de Animaux</i> , Livre I, traduction P. Pellegrin, ["La nature formelle...", "...la forme d'un lit."], GF, 2009, pp. 42-43. LA NATURE
Changer, est-ce de devenir quelqu'un d'autre ? LA RECHERCHE DE SOI	Emmanuel KANT, <i>Critique de la raison pure</i> , Dialectique transcendentale, Chapitre III Idéal de la raison pure, 6ème section De l'impossibilité de la preuve physico-théologique, traduction J. Barni, ["Partout nous voyons une chaîne d'effets...", "...l'auteur suprême et inconditionné des choses."], GF, 1976, pp. 492-493. LA NATURE
Le pouvoir de la science LA SCIENCE	Blaise PASCAL, <i>Pensées</i> , fragment 199, édition Lafuma, ["Car enfin qu'est-ce que l'homme...", "...et en Dieu seulement."], L'intégrale Le Seuil, 1963, pp. 526-527. LA NATURE

L'unité d'un peuple repose-t-elle sur les violences qu'il a subies ? HISTOIRE ET VIOLENCE	Hannah ARENDT, <i>La nature du totalitarisme</i> , traduction M.-I. Brundy, ["Solitude et désolation...", "...l'a abandonné."], Payot et Rivages, 2018, pp. 79-80. LA RECHERCHE DE SOI
Peut-on se faire justice soi-même ? LA JUSTICE	Michel de MONTAIGNE, <i>Essais</i> , édition P. Michel, ["Ce ne sont mes gestes...", "...par sa bouche."], Folio Gallimard, 1973, pp. 70-71. LA RECHERCHE DE SOI
Pourquoi les mots viennent-ils à nous manquer ? LE LANGAGE	Michel FOUCAULT, <i>L'origine de l'herméneutique de soi</i> , Conférence prononcée à Dartmouth (1980), ["(...) c'est, je crois, la contradiction profonde, ...", "...la politique de nous-mêmes."], Vrin, 2013, pp. 92-93. LA RECHERCHE DE SOI
Le projet de maîtriser la nature est-il raisonnable ? LA NATURE	Simone de BEAUVOIR, <i>Le deuxième Sexe I</i> , Les faits et les mythes (1949), ["C'est l'existence des autres hommes...", "...n'est jamais assurée."], Folio Essais, 1986, pp. 239-240. LA RECHERCHE DE SOI
Qu'est-ce qu'avoir l'esprit scientifique ? LA SCIENCE	Henri BERGSON, <i>L'Evolution créatrice</i> , ["Concentrons-nous donc...", "...indivisible et nouveau."], PUF, 2006, pp. 201. LA RECHERCHE DE SOI
L'histoire des violences passées peut-elle rendre compte de leur réalité ? HISTOIRE ET VIOLENCE	Jean-Jacques ROUSSEAU, <i>Emile ou de l'éducation</i> , IV, ["Mais qui suis-je ?...", "...que de la mienne."], GF, 1995, pp. 351-352. LA RECHERCHE DE SOI
Quels sont les fondements du droit de résistance ? LA JUSTICE	Hannah ARENDT, <i>Responsabilité et jugement</i> , traduction J.-L. Fidel, ["Mais revenons à Socrate...", "...ne reste pas silencieux."], Payot et Rivages, 2010, pp. 137-138. LA RECHERCHE DE SOI
Faut-il parler pour se comprendre ? LE LANGAGE	Simone de BEAUVOIR, <i>Pyrrhus et Cinéas</i> , ["Est mien seulement...", "...par un acte."], Idées Gallimard, 1964, pp. 244-245. LA RECHERCHE DE SOI
La nature existe-t-elle ? LA NATURE	Michel FOUCAULT, <i>La culture de soi</i> , "S'il est vrai, ...", "...relations à nous-mêmes."], Vrin, 2015, pp. 97-98. LA RECHERCHE DE SOI
Est-ce une faiblesse pour la science d'avoir une histoire ? LA SCIENCE	Hannah ARENDT, <i>Le Système totalitaire</i> , traduction J.-L. Bourget, R Davreu, P. Lévy, révisée par H. Frappat, ["Dans la solitude, ...", "...perdus en même temps."], Points Essais Le Seuil, 2002, pp. 308-309. LA RECHERCHE DE SOI
La violence fait-elle avancer l'histoire ? HISTOIRE ET VIOLENCE	Simone WEIL, <i>La Condition ouvrière</i> , ["Pour moi...", "...hasards favorables."], Points Essais Le Seuil, 2002, pp. 59-60. LA RECHERCHE DE SOI

L'homme injuste est-il un ignorant ? LA JUSTICE	Bertrand RUSSELL, <i>La Conquête du bonheur</i>, traduction N. Robinot, ["Là où les conditions extérieures...", "...pour beaucoup d'autres."], Payot et Rivages, 2001, pp. 228-229. LA RECHERCHE DE SOI
Peut-on vivre en harmonie avec la nature ? LA NATURE	Paul RICOEUR, <i>Soi-même comme un autre</i> , ["A cette difficulté fondamentale...", "...l'unité narrative de la vie."], Points Essais Le Seuil, 1990, pp. 190-191. LA RECHERCHE DE SOI
A quelle vérité la science peut-elle prétendre ? LA SCIENCE	Paul RICOEUR, <i>Soi-même comme un autre</i>, ["Qu'en est-il...", "...propre à la fiction."], Points Essais Le Seuil, 1990, pp. 192-193. LA RECHERCHE DE SOI
La guerre est-elle absurde ? HISTOIRE ET VIOLENCE	MARC AURELE, <i>Pensées pour moi-même</i> , traduction M. Meunier, ["Lorsque tu es offensé...", "...sa fin propre."], GF, 1964, pp. 156-157. LA RECHERCHE DE SOI
Qu'est-ce qu'un déni de justice ? LA JUSTICE	ALAIN, <i>Propos sur le bonheur</i>, XL Le jeu, ["Quand on conseille...", "...des pauvres gens."], Folio Essais, 2000, pp. 98-99. LA RECHERCHE DE SOI
Quelle réalité les mots désignent-ils ? LE LANGAGE	MARC AURELE, <i>Pensées pour moi-même</i> , traduction M. Meunier, ["Au petit jour...", "...d'un moindre zèle."], GF, 1964, pp. 81-82. LA RECHERCHE DE SOI
Faut-il imiter la nature ? LA NATURE	Jean-Jacques ROUSSEAU, <i>Profession de foi du vicaire savoyard</i>, ["Je ne connais la volonté...", "...véritable volonté sans liberté."], GF, 1996, pp. 74-75. LA RECHERCHE DE SOI
L'histoire n'est-elle que le récit de la violence humaine ? HISTOIRE ET VIOLENCE	ARISTOTE, <i>Ethique à Nicomaque</i> VI 3, traduction J. Tricot, ["Reprenons donc...", "...la science par accident."], Vrin, 1987, pp. 280-281. LA SCIENCE
Qu'est-ce qu'un jugement équitable ? LA JUSTICE	René DESCARTES, <i>Règles pour la direction de l'esprit</i> II, traduction J. Sirven, ["Les objets dont...", "...de notre règle."], Vrin, 1970, pp. 5 à 7. LA SCIENCE
Doit-on faire violence à sa nature ? LA NATURE	Martin HEIDEGGER, <i>Science et méditation in Essais et conférence</i> , traduction A. Préau, ["La science moderne étant théorie...", "...marquant la science moderne."], Tel Gallimard, 1990, pp. 64-65. LA SCIENCE
L'introspection permet-elle de se découvrir ? LA RECHERCHE DE SOI	Martin HEIDEGGER, <i>Science et méditation in Essais et conférence</i>, traduction A. Préau, ["Et pourtant : ...", "...tout ce qui est présent."], Tel Gallimard, 1990, pp. 62-63. LA SCIENCE

<p>La nature a-t-elle des droits ? LA NATURE</p>	<p>Karl POPPER, <i>La Logique de la découverte scientifique</i>, traduction N. Thyssen-Rutten et P. Devaux, ["Je propose...", "...sur des énoncés protocolaires."], Payot, 1973, pp. 97-98. LA SCIENCE</p>
<p>Puis-je me représenter tout ce que je ressens ? LA RECHERCHE DE SOI</p>	<p>Friedrich NIETZSCHE, <i>Le gai savoir</i>, traduction H. Albert révisée par J. Lacoste, ["Cause et effet -...", "...de toute conditionnalité."], Bouquins Robert Laffont, 1993, pp. 125-126. LA SCIENCE</p>
<p>Être juste, est-ce recherche le juste milieu ? LA JUSTICE</p>	<p>Gaston BACHELARD, <i>La Formation de l'esprit scientifique</i>. Contribution à une psychanalyse de la connaissance, ["L'épistémologue...", "...intellectuelle et affective."], Vrin, 1972, p. 18. LA SCIENCE</p>
<p>Pourquoi faut-il savoir se taire ? LE LANGAGE</p>	<p>Max WEBER, <i>Essai sur la théorie de la science</i>, traduction J. Freund, ["Il n'existe absolument pas d'analyse scientifique...", "...il mérite d'être connu."], Agora Plon, 1965, pp. 152-153. LA SCIENCE</p>
<p>Est-il raisonnable de vouloir dominer la nature ? LA NATURE</p>	<p>Raymond ARON, <i>Introduction à la philosophie de l'histoire</i>, ["Cournot distingue...", "...définitivement à la raison."], NRF Gallimard, 1986, pp. 19-20. LA SCIENCE</p>
<p>Peut-on jamais se transformer ? LA RECHERCHE DE SOI</p>	<p>ARISTOTE, <i>Seconds analytiques I 2</i>, traduction J. Tricot, ["Nous estimons...", "...que la chose est."], Vrin, 1987, pp. 19-21. LA SCIENCE</p>
<p>La guerre est-elle une injustice ? HISTOIRE ET VIOLENCE</p>	<p>René DESCARTES, <i>Méditations métaphysiques</i>, Lettre-préface, , ["(...) quelque certitude...", "...les vérités les plus apparentes."], Tel Gallimard, 2018, pp. 76-77. LA SCIENCE</p>
<p>Qu'est-ce que réparer une injustice ? LA JUSTICE</p>	<p>Emmanuel KANT, <i>Logique</i>, traduction L. Guillermit, ["Ce que nous ne pouvons pas savoir...", "...de leur application."], Vrin, 1997, pp. 45. LA SCIENCE</p>
<p>Ne se comprend-on jamais qu'à demi-mot ? LE LANGAGE</p>	<p>Henri BERGSON, <i>La Pensée et le mouvant</i>, ["La science positive...", "...sur la réalité."], GF, 2014, pp. 75-76. LA SCIENCE</p>
<p>Que nous prescrivent les lois de la nature ? LA NATURE</p>	<p>Max WEBER, <i>Le Savant et le politique</i>, traduction J. Freund, ["(...) rien n'a de valeur...", "...quand elle le veut."], 10.18, 1963, pp. 82-83. LA SCIENCE</p>
<p>Qui suis-je moi qui dis je ? LE LANGAGE</p>	<p>Friedrich NIETZSCHE, <i>Le gai savoir</i>, traduction P. Wotling ["En quoi nous aussi sommes encore pieux. -...", "...constamment démontrées."], GF, 2020, pp. 285-286. LA SCIENCE</p>

La violence ruine-t-elle l'idée d'un sens de l'histoire ? HISTOIRE ET VIOLENCE	Gaston, BACHELARD, <i>La Formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance</i> , Discours préliminaire, ["Un mot maintenant..."], "...les progrès de la pensée humaine."], Vrin, 1993, pp. 10-11. LA SCIENCE
Faut-il distinguer le juste du bien ? LA JUSTICE	EPICURE, <i>Lettre à Pythoclès</i>, traduction P.-M. Morel, ["En premier lieu, donc...", "...avec les choses apparentes."], GF, 2011, pp. 80 à 82. LA SCIENCE
Peut-on avoir le dernier mot ? LE LANGAGE	Gaston BACHELARD, <i>Le nouvel esprit scientifique</i>, ["Si l'on voulait retracer...", "...comme en droit le Déterminisme."], PUF, 1949, pp. 99 à 101. LA SCIENCE
La nature définit-elle un ordre ? LA NATURE	Gaston BACHELARD, <i>La Formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance</i> . Discours préliminaire, ["Dans sa formation individuelle...", "...épurée de la pensée du monde."], Vrin, 1993, pp. 8-9. LA SCIENCE

4. Remarques préalables

L'épreuve orale d'admission permet au jury d'estimer chez les candidats le degré de leur maîtrise de la discipline philosophie *en acte* ; elle amène ceux-ci à attester leurs compétences dans leur exercice même – des compétences conjointement philosophiques et pédagogiques. Le jury apprécie chaque fois la capacité des candidats à construire un propos s'appuyant sur des connaissances et une méthodologie proprement philosophiques, ce propos devant être également un propos d'enseignant, c'est-à-dire structuré, rigoureux, accessible et éclairant. L'exigence de cette épreuve ponctuelle et définitive procède aussi de ce qu'une telle attestation doit s'accomplir *une fois*, pour une évaluation dont l'importance, de surcroît, est majeure (son coefficient, rappelons-le, est le double de celui de l'épreuve d'admissibilité). Il faut pouvoir dominer une éventuelle anxiété ou appréhension afin de garder une vivacité de la parole, pouvoir s'affranchir de ses notes, ou enfin conserver avec attention la mesure du niveau tant académique que spéculatif attendu par le jury. Ces enjeux appellent une préparation dédiée, régulière et anticipée, pour laquelle l'enseignement habituel en classe auprès des élèves – bien sûr très précieux et irremplaçable – ne saurait suffire.

Le jury reconnaît qu'un certain nombre de candidats sont venus relativement bien préparés, et que très peu ont proposé une prestation totalement éloignée des attentes et du cadre du concours. Le jury encourage bien sûr à ce qu'un tel effort se généralise, en insistant tout particulièrement sur la nécessité de la lecture approfondie des textes originaux de la tradition philosophique. En effet, beaucoup de candidats paraissent se contenter de simples allusions quand on pourrait s'attendre à des références plus précises et rigoureuses. Cela a pu arriver à propos de « l'état de nature », du *cogito*, du « voile d'ignorance », entre autres – autant de notions dont il n'a pas été possible de certifier une connaissance précise en entretien. Les candidats peuvent ne pas connaître une notion, une référence, une figure, même « canoniques », mais il vaut mieux dans ce cas qu'ils ne les mentionnent pas eux-mêmes. En

effet, il ne s'agit pas d'exposer simplement une culture philosophique, mais plus fondamentalement de féconder la réflexion avec clarté et pertinence, de sorte que les problèmes philosophiques appelés par une leçon ou un texte à expliquer puissent être construits de façon radicale et qu'ils puissent trouver des solutions pénétrantes, avec profondeur et finesse. Il convient donc de ne jamais en rester au niveau de la simple suggestion ; une référence convoquée doit se déplier et s'exposer de manière à ce qu'on puisse en suivre la logique et en mesurer précisément les apports. Il s'agit aussi, évidemment, de se garder de commettre des contresens sur les auteurs du programme.

L'épreuve orale laisse le choix entre la leçon et l'explication de texte. Il n'existe aucune hiérarchie entre les deux exercices, qui ont bien sûr même dignité aux yeux du jury. Leçon et explication de texte, l'une autant que l'autre, imposent leurs contraintes, requièrent technicité et solidité dans les analyses conceptuelles et les connaissances philosophiques. Jamais elles ne peuvent se réduire à la simple expression de convictions personnelles ou de considérations extra-philosophiques, mais doivent s'y articuler des réflexions rigoureusement conduites dans une authentique démarche philosophique. De fait, ils correspondent autant l'une que l'autre à ce qui fait le quotidien d'un professeur de philosophie, et plus largement la pratique même de la réflexion philosophique. C'est pourquoi leur conception doit être commandée par une exigence de clarté sur laquelle il faut toujours s'efforcer de ne pas céder. Enseigner la philosophie implique nécessairement d'être concerné par les quatre préceptes formulés par René Descartes dans la seconde partie du *Discours de la méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences*. Pourtant, il arrive encore souvent qu'on agisse comme si des propos obscurs et confus allaient de soi, comme si certaines formulations ne soulevaient pas de difficultés à distinguer pour les résoudre, comme s'il n'était pas nécessaire de construire progressivement un cheminement à partir de notions simples, et de le passer en revue afin d'être assuré qu'aucune élucidation ni aucune étape n'a été négligée.

Ces rappels sont particulièrement importants concernant la situation où – comme cela est arrivé quelquefois, tout à fait par hasard – le candidat trouve dans son tirage un sujet rejoignant le contenu de son dossier RAEP. S'il choisit ce sujet, ce dont il a parfaitement le droit, il faut qu'il soit suffisamment lucide pour le traiter tel qu'il lui est proposé et résister à la tentation de rabattre le nouveau sujet vers celui de son propre dossier pour ne pas s'exposer au risque de commettre un contresens et d'être hors sujet. En contrepartie de quoi le jury, ayant connaissance du dossier RAEP, est tout naturellement susceptible d'orienter une partie de l'entretien vers ces points de convergence ; on invite donc les candidats à prendre le temps, dans leur préparation de l'oral, de le relire voire de le retravailler d'assez près.

L'épreuve d'admission appelle une gestion efficace de son temps pour que le développement de la réflexion soit suffisamment approfondi et véritablement abouti. Le jury assiste parfois à des présentations qui demeurent trop courtes pour exprimer une démarche complète et satisfaisante. Le temps dont disposent les candidats demeure contraint, on peut difficilement envisager de rédiger intégralement son propos. Ceux qui le font voient en général leur exposé se terminer au mieux au bout d'une vingtaine de minutes, souvent moins. Cette « lecture » peut être fluide mais il lui manque la vivacité d'une pensée en train de se déployer au fil de sa formulation. Cette pratique a en outre l'inconvénient de laisser le candidat comme « à l'extérieur » d'un propos auquel l'entretien s'efforce de le ramener avec un succès variable ; il est ainsi arrivé que des candidats ne voient pas ce dont on leur parle quand le jury est simplement en train de reprendre ce qu'ils viennent d'exposer. Au contraire en parlant à partir

de ses notes, ou, mieux encore, à partir du texte lui-même sur le second exercice, le candidat reste beaucoup plus présent à son propos et à son auditoire, ce qui assure à la fois l'attention et la qualité de l'écoute, et maintient la dynamique de la réflexion, comme on l'a vu faire par un candidat qui après une introduction un peu laborieuse car trop « lue », s'est attaché au texte de Pascal extrait du *Deuxième discours sur la condition des grands* pour en donner finalement une explication tout à fait satisfaisante car méticuleuse et précise.

Outre cette nécessité d'une bonne gestion du temps d'oral, le candidat doit veiller à l'intelligibilité de son exposé. La parole doit se déployer au rythme juste, en évitant l'excès de rapidité aussi bien que la lenteur anormale ; par ailleurs, au début de l'explication de texte, une lecture attentive et limpide de l'extrait à voix haute est impérative. Enfin, le propos s'énonce dans une syntaxe correcte, un vocabulaire précis, sans familiarité ni affectation, dans un registre de langage adapté à l'enseignement de la philosophie.

5. La leçon

On entend par leçon l'exposé oral d'une dissertation, tout en tenant compte des contraintes propres de l'oral (éviter de lire intégralement son brouillon, improviser s'il y a lieu, être attentif aux interlocuteurs...). L'analyse d'un sujet de leçon doit être rigoureuse et approfondie. Elle ne doit pas donner lieu à une énumération de définitions disparates des notions impliquées, encore moins à une chaîne d'association d'idées. L'analyse se conduit dans la visée d'une problématisation claire et structurée, qui permette d'embrasser toute la portée du sujet tel qu'il se formule. Ceci implique que d'emblée on n'envisage pas l'intitulé à méditer de façon univoque, mais qu'on entreprenne d'envisager les différentes façons de le comprendre.

Le candidat peut choisir entre le sujet de leçon et le sujet d'explication de texte. Par conséquent, il doit s'assurer, avant de s'engager dans le traitement d'une leçon, qu'il cerne correctement ce qui est à penser dans l'intitulé proposé. On évitera ainsi de se précipiter dans la conduite d'une réflexion relativement à un sujet qui n'est pas bien compris. Une candidate, ayant choisi le sujet « L'histoire n'est-elle qu'un récit plein de bruit et de fureur ? », ne reconnaît pas la citation de Shakespeare dans *Macbeth* (V, 5) ; cela n'est certes pas indispensable, car le sujet est parlant en lui-même métaphoriquement. Or, le sujet est si mal analysé qu'on en réduit considérablement la portée. La candidate est ainsi amenée à faire des remarques hors sujet, notamment à partir du moment où elle entend ce « bruit » comme celui du langage.

Il est alors nécessaire de vérifier qu'on dispose bien d'une première lecture convenable de l'intitulé. Pour autant, il importe d'aborder un sujet sans viser à le ramener à des réflexions supposément déjà bien connues, mais dans un esprit de curiosité, d'ouverture et de réceptivité, en se rendant disponible pour accueillir la spécificité de certains enjeux. Ainsi, une candidate ayant choisi le sujet « Pourquoi les mots viennent-ils à nous manquer ? » remarque fort justement que le verbe « venir » singularise ce sujet d'apparence classique. Ce qui « vient » à manquer, souligne-t-elle, pouvait jusqu'alors ne pas avoir fait défaut : le verbe indique la soudaineté d'une rupture, le changement, plus ou moins brutal, introduit par une temporalité nouvelle. Il peut également renvoyer à la brièveté de ce manque de mots : ce qui vient à manquer peut, dit-elle, « aller et venir », c'est-à-dire ne s'absenter que brièvement avant de réapparaître. Toutefois, cette intuition de l'originalité du sujet n'est malheureusement pas exploitée à l'occasion du développement, et ce qui aurait pu donner lieu à une réflexion

approfondie sur la dimension temporelle des oublis linguistiques ou des incapacités à s'exprimer est définitivement occulté. La problématisation ne peut qu'en pâtir, qui se concentre d'une part sur l'opposition entre une langue comportant suffisamment de signifiants pour communiquer les signifiés et une langue quantitativement déficitaire, manquant du nombre de mots requis par une transmission exhaustive des informations, d'autre part sur les mots qu'une société autorise à prononcer et ceux qu'il est trop inconvenant de préférer. La réduction du problème à sa part purement quantitative ou à la question de la conformité de la langue aux mœurs d'une société donnée obérait la considération du « pourquoi » introduisant pourtant le sujet. Il aurait été profitable d'interroger la raison d'une aphasie provisoire, de lèvres temporairement scellées, en différenciant justement ce qui relève du « pourquoi », à savoir des raisons humainement compréhensibles, et ce qui relève du « comment », à savoir des causes plus généralement mécaniques. Explorer le champ des raisons – raisons d'un silence intermittent ou d'une parole momentanément mise en crise – ouvrirait la voie à une élaboration des effets de l'émotion sur l'intelligence ou à une réintégration de la parole dans le vécu, à la reconnaissance de la part charnelle de l'expressivité. Inversement, l'assimilation de la parole à l'utilisation d'un stock de signes qui demeurerait identique à soi à travers les époques, la conception constamment dualiste, séparant l'intelligence discursive du corps éprouvant en sa chair le sens même des mots, ont cantonné l'exposé à une traversée trop superficielle et partielle des enjeux.

Une leçon peut conserver des fragilités mais demeurer tout à fait probante si elle témoigne d'une approche directe et pertinente du problème et des notions engagés dans un sujet. Ainsi, dans son traitement de la question « Peut-on parler pour ne rien dire ? », un candidat se concentre sur les termes et leur polysémie, dans une démarche structurée, posée et déterminée. Cela permet de suivre le candidat dans son travail de problématisation, d'en saisir les points d'accroche, de raisonner avec lui tout en l'écoutant. L'approche est simple et progressive, au niveau de la question traitée, en la ramenant à sa part concrète et aux perspectives que les notions ouvrent. Elle ne permet pas, certes, de couvrir tous les aspects de la question, mais elle établit solidement les conditions d'un examen plus exhaustif. Par ailleurs, il est vrai que des éléments d'argumentation et des enjeux sont peu développés ; mais c'est précisément cette limite qui a été compensée grâce à la grande cohérence de la démarche. Le jury ne se contente pas d'évaluer le degré de perfection et d'achèvement d'une leçon, il sait aussi apprécier les promesses qu'elle contient. En l'occurrence, si l'analyse de la notion de *bavardage* ne fait que s'amorcer au cours de la leçon, le jury a néanmoins perçu que cette idée aurait pu être étendue avec un accès à une bibliothèque ; la façon de l'aborder et de l'articuler au raisonnement est suffisamment précise et pertinente pour attester les potentialités de la démarche du candidat ainsi que sa capacité à se renforcer dans l'exercice de son enseignement.

La réussite d'une leçon exige la maîtrise d'un vocabulaire philosophique, particulièrement des distinctions « repères » du programme. Le développement doit se construire suivant une progression logique et convaincante, passant par des moments clairement articulés entre eux au moyen de transitions dûment élaborées, et aboutissant à une conclusion où les résultats de la réflexion sont fermement établis. Quant aux exemples, ils sont précieux, tant d'un point de vue pédagogique que philosophique ; ils permettent à une argumentation conceptuelle, certes, de trouver une illustration pour plus d'intelligibilité, mais encore et surtout de se mettre à l'épreuve de conditions singulières et concrètes.

Les références aux auteurs de la tradition philosophique – non tant à leur supposée « doctrine » qu'à leurs textes clairement situés, connus de première main, usant de concepts et de

raisonnements déterminés – servent le traitement de la problématique et s’inscrivent dans le fil directeur de la réflexion. Il faut par conséquent se garder de toute accumulation menant à un éclectisme où toutes les positions deviennent compatibles et où aucune n’est approfondie. Les textes des auteurs sont ressaisis dans une exigence de fidélité et de précision. Cette exigence s’étend aux domaines non philosophiques, comme les sciences, les arts ou les religions, à propos desquels des connaissances exactes et bien articulées demeurent indispensables.

Pour se garder de toute attitude doxographique, il faut se rappeler que l’intégration des références dans l’accomplissement d’une leçon vise l’élucidation et la résolution des difficultés inhérentes à un sujet. Prenons l’exemple d’un candidat traitant la question « La nature a-t-elle des droits ? ». Le problème qu’il soulève est de savoir si l’on peut reconnaître des droits à la nature. Cependant, le candidat ne se demande jamais si ces éventuels droits reconnus par l’humanité préexistent à cette reconnaissance, ou bien si l’humanité les attribue de façon conventionnelle à cette nature, qui en serait donc initialement privée, ce qui était une façon plus approfondie de poser le problème. Une référence à la tradition de pensée du « droit naturel », telle qu’on la trouve chez Hobbes ou Spinoza par exemple, aurait permis de comprendre que si un être naturel possède autant de droit que de puissance, alors ce droit, comme *permission naturelle* pour cet être de faire tout ce qui est nécessaire à sa conservation, peut universellement être attribué à tout être vivant, même s’il est vrai – et cela faisait partie du problème – que les êtres vivants sont, semble-t-il, par principe, incapables de revendiquer ces droits, et qu’il semble que l’humanité doive s’en faire la « porte-parole ». Cette simple référence évitait en tout cas, immédiatement, de poser l’humanité en position d’exception et de privilège par rapport à la nature, dont elle serait par principe toujours déjà séparée et en même temps seule à pouvoir attribuer des droits, ou bien même arbitrer entre ces droits, ou les créer. Comme si, parce que seule douée de *logos*, l’intervention de l’humanité était nécessaire pour *déclarer* ces droits et les faire passer à l’acte ou leur donner existence – ou bien, s’ils préexistaient à cette parole, garantir leur effectivité. Et comme s’il fallait pouvoir parler pour « avoir » des droits, dont on pourrait penser qu’ils sont en réalité déjà effectifs à l’état de nature, avant tout acte de parole. On évitait ainsi un anthropocentrisme que notre époque est prompte – et probablement à juste titre – à reprocher à notre espèce. Cela permettait en tout cas de comprendre, pour traiter la question, qu’« avoir des droits », ce n’est pas nécessairement les voir reconnus et garantis par une autorité, mais qu’on peut les « avoir » avant toute reconnaissance, pour autant qu’ils sont constitutifs de l’être vivant dont il est question. On donnait ainsi une signification simple, rigoureuse de l’idée de droit, comme *autorisation nécessaire et immanente à la nature* de faire ce qui est nécessaire à l’accomplissement de la nature singulière propre à chaque être vivant.

C’est parce que la mobilisation d’une culture philosophique se met au service de la résolution des difficultés rencontrées dans le traitement d’un sujet que les connaissances doivent reposer sur une étude préalable de textes philosophiques la plus solide et la plus minutieuse. Ainsi, un candidat traitant le sujet « L’unité d’un peuple repose-t-elle sur les violences qu’il a subies ? » fait certes appel à des connaissances qui pourraient permettre d’avancer de manière pertinente et efficace, et l’on entrevoit des pistes assurément prometteuses. Toutefois, les textes sont mentionnés rapidement, alors même qu’on en mobilise des notions dans leur langue d’origine, ce qui donne nécessairement l’impression d’une ostentation savante où l’on chercherait davantage à impressionner un auditoire qu’à éclairer et résoudre des difficultés particulières. On évoque ainsi la lecture hégélienne de la Révolution française dans *La Phénoménologie de l’esprit* en proposant, en allemand, une distinction entre *Macht* et *Gewalt*, mais cela s’effectue de façon si rapide que la proposition de Hegel n’est pas vraiment mise en

évidence et qu'il n'est pas non plus possible de saisir la façon dont le sujet à traiter se trouve, par-là, éclairé.

6. L'explication de texte

S'il est nécessaire, pour se préparer au CAPES interne, CAER-CAPES, d'entretenir régulièrement sa culture philosophique par la lecture de première main de textes philosophiques fondamentaux, c'est aussi parce que cette lecture permet d'apprécier la spécificité, l'originalité ou la singularité de chacun de ces textes, dont aucun résumé ou aucune synthèse didactique, si bien faite soit-elle, ne saurait totalement rendre compte.

L'épreuve orale d'explication de texte du CAPES interne-CAER reproduit les conditions de cette lecture attentive (qui est aussi, en plus du plaisir intellectuel qu'elle procure, celle de tout professeur de philosophie préparant son cours, ou bien en classe avec ses élèves) au sens où celle-ci exige du candidat qu'il soit capable d'expliquer le texte qui lui est soumis, et non pas de faire de ce texte un prétexte à la projection de la connaissance doctrinale de l'auteur par le candidat, ou d'autres auteurs en rapport avec le thème abordé. Plaquer sur le texte ce qu'on sait par ailleurs de cet auteur, c'est s'empêcher de lire le texte pour lui-même, et d'identifier les difficultés philosophiques auxquelles s'affronte l'auteur à ce moment de sa réflexion, sans préjuger de ce qu'il en est *avant* ou *après* dans son œuvre. La lecture philosophique d'un texte est donc aussi l'occasion de nuancer les préconceptions relatives à la « doctrine » d'un auteur, véhiculées par des synthèses didactiques parfois trop réductrices, et de confronter ainsi ces préconceptions à l'actualité d'un texte dont le contenu réflexif est vivant, et donc en mouvement. C'est ce mouvement de la pensée philosophique, aux prises avec les problèmes qu'elle rencontre *en train de se faire*, dont on attend d'un candidat qu'il soit capable de témoigner, en reconduisant par conséquent ce geste de la pensée philosophique *se faisant* dans son cheminement.

Ainsi, un candidat – par ailleurs très à l'aise, et nous devons le saluer, dans sa présentation orale – qui doit expliquer un texte de Durkheim extrait des *Formes élémentaires de la vie religieuse* et concernant la question du *langage*, s'empresse de rappeler la conception « holistique » de la société par Durkheim, pour faire ensuite des significations déposées dans la langue des idéalités générales et/ou universelles, qui s'imposeraient de l'extérieur aux individus qui composent ce tout. On comprend bien que la langue « apprise » ou « acquise » par l'éducation impose aux individus des significations qui les précèdent, et pour ainsi dire « toutes faites ». On sait aussi que cette idéalité des significations du langage est déjà pensée de façon radicale par Platon dans le *Cratyle*, qui conçoit un nomothète capable de rapporter les noms non pas à l'arbitraire de leur signification mais à l'essence idéale que vise l'emploi des mots. Mais si cette visée d'une essence idéale est peut-être *de droit* ce qui anime toute communauté parlante, *en fait*, et Platon le sait bien aussi, l'humanité parlante en est réduite à user de significations conventionnelles qu'elle a elle-même élaborées au fur et à mesure de son usage individuel et collectif de la parole. À maintes reprises, et comme un fil conducteur de son texte, Durkheim évoquait une « œuvre de la communauté », « une élaboration collective », « la manière dont la société dans son ensemble se représente les objets de l'expérience ». Le texte appelait par conséquent, et contre les synthèses hâtives de la pensée de Durkheim, une réflexion sur l'élaboration ou la genèse collective de ces significations, ici clairement référées à la représentation des objets de l'expérience, comme s'il s'agissait – et peut-être contre toute préconception de la pensée de

Durkheim – d’une genèse quasi empirique et intersubjective des idées véhiculées par les mots. Durkheim finissait en ce sens son texte en évoquant, « condensé dans chaque mot, une science à laquelle je n’ai pas collaboré », cette science n’étant autre que celle de l’ensemble des usages possibles d’un mot, tel qu’il est consigné dans un dictionnaire, celui-ci attestant de la vie empirique, tâtonnante et créatrice de la langue d’une communauté, créant en permanence de nouvelles significations dès lors que les situations l’imposent ou le suggèrent.

De la même façon, une candidate qui doit expliquer un extrait de la règle 2 des *Règles pour la direction de l’esprit* de Descartes, plaque, sur l’extrait proposé, ses connaissances sur l’auteur au lieu de lire attentivement le texte. Cette règle 2 consiste à identifier les objets que l’esprit peut connaître de manière « certaine et indubitable ». La candidate mobilise à plusieurs reprises les notions de méthode et de déduction, qui ne sont pas présentes dans l’extrait proposé. En procédant ainsi, elle ne prend pas la peine de définir précisément les termes et les distinctions utilisés dans l’extrait, par exemple les connaissances *certaines* et celles dites *probables*, et certaines étapes de l’argumentation du texte lui échappent.

Au contraire, une candidate à laquelle est soumis le Paragraphe C de l’Introduction à la *Doctrine du Droit* d’Emmanuel Kant, parvient brillamment à en restituer, en commentant pas à pas chaque moment de la réflexion de l’auteur, le sens et les difficultés, et à bien démarquer plutôt que les confondre, le domaine du droit de celui de la morale, ainsi que leur articulation, établie par le texte kantien, quoique de façon difficile dans ce texte. Certes, l’action en conformité avec le droit est « une exigence que l’éthique m’adresse », en tant que je suis, en plus d’un sujet politique, sujet éthique, et *donc aussi* soucieux du règne d’*abord juridique* de la liberté dans le rapport entre les hommes. En revanche, comme simple sujet politique, agir conformément au droit ne m’impose pas – même si je suis *de plus* un sujet éthique – de prendre pour mobile subjectif de rendre possible la liberté d’autrui. Il suffit simplement que, par conformité avec la loi juridique, mon action ne l’empêche pas. Confondre l’ordre de la morale et du droit, même si la moralité m’oblige à la réalisation du règne du droit, c’est en réalité porter préjudice à la réalisation de la liberté elle-même. Comme s’il fallait que le sujet politique, animé de bonnes intentions morales, surveille en permanence la pureté des intentions d’autrui, alors même que par ailleurs, en se conformant à la loi juridique, il n’empêche personne d’exercer son arbitre. La morale, ou l’éthique *bien comprise*, ne peut imposer un tel empiètement de la morale sur le droit, alors même que et précisément *parce que* le règne de la liberté est son idéal.

La candidate, pour expliquer ce texte, n’a pas eu besoin de se référer à sa connaissance de la pensée kantienne, mais simplement de se confronter scrupuleusement au texte en chacun de ses moments, en cherchant à mettre en évidence sa compréhension possible, sans jamais le perdre de vue dans ses articulations. Ce qui nous a donné le plaisir de mieux le comprendre nous-mêmes, et de constater que la lecture régulière et attentive des textes philosophiques permet effectivement de les commenter de façon stimulante et vivante. La pertinence de la lecture de la candidate nous a conduit à nous pencher collectivement sur un passage très difficile du texte, dont personne n’a prétendu à la fin de l’entretien détenir la clé d’interprétation : moment heureux de réflexion collective, auquel la candidate nous a conduit, et dont on pourrait penser qu’il pourrait ou devrait être le résultat naturel, gratifiant et stimulant pour toutes et tous, de ces oraux.

Cette attention à l’extrait dans sa singularité n’empêche pas, pour en identifier davantage encore la singularité, de mesurer le contexte dans lequel l’auteur développe son propos ainsi que les « références » susceptibles d’être considérées comme évidentes, qu’un professeur devrait avoir saisies pour pouvoir les expliciter auprès de ses élèves. Ainsi dans un texte extrait

des *Origines du totalitarisme* de Hannah Arendt, la candidate ne comprend pas d'abord que la « terreur » dont il est question renvoie à des réalités historiques précises, la Révolution française d'abord, puis plus loin aux deux régimes, nazi et soviétique. On peine au cours de l'entretien à lui faire identifier et expliciter ces références historiques. Tout est question de mesure : cette re-contextualisation du texte, si elle est nécessaire pour le mettre en perspective, ne doit pas l'occulter ni l'écraser, mais l'éclairer comme un horizon garantissant de mieux le commenter dans sa complexité intrinsèque, ce qui demeure l'attente essentielle du jury lors de cette épreuve.

Lors de la préparation du concours, nous recommandons en tout cas aux candidats de s'exercer à éviter deux écueils, que l'entraînement à la lecture récurrente et de première main de textes philosophiques devraient permettre d'éviter : la simple paraphrase du texte d'une part, qui empêche d'apprécier la spécificité et l'originalité du texte soumis aux candidats, mais aussi une lecture trop sectionnée du texte d'autre part, qui empêche d'en identifier l'unité et la cohérence. Les deux difficultés peuvent se surmonter si l'on se souvient en se préparant au concours, qu'un texte philosophique contient toujours un problème philosophique spécifique, qu'il s'agit d'identifier au fur et à mesure de l'explication, et/ou de formuler dès l'introduction de l'explication orale de ce texte, et de préciser de nouveau, éventuellement, dans la conclusion.

Ce travail d'explicitation du ou des problèmes posés par un texte, s'il n'est pas effectué lors de son commentaire, conduit à passer à côté du texte lui-même. Ainsi d'une explication d'un texte extrait du *Nouvel Esprit scientifique*, de Bachelard. Le candidat se contente d'abord d'une approche descriptive et chronologique du texte. En effet, alors que le texte traite de la mise en place de l'esprit scientifique, l'objet du texte est limité par le candidat à la question : « Comment s'est constituée la science ? ». Sont ensuite énoncées les étapes historiques de la construction de l'astronomie. La progression de l'explication articule des moments chronologiques et simplement historiques, de l'astronomie antique à Newton, qui sont effectivement évoqués dans le texte, mais sans prendre de recul et dégager le problème du texte. L'explication fait appel à des références philosophiques qui peuvent être fondées mais qui prennent la place de la lecture de Bachelard qui devient dès lors un simple prétexte à ces remarques sur l'histoire des sciences et des idées : le texte est dès lors mis de côté. C'est le fait d'une lecture qui survole ce que le texte a l'air de dire, plutôt que détailler ce qu'il dit et engage.

Au contraire, s'agissant d'un texte de Smith, extrait de la *Théorie des sentiments moraux*, un candidat aborde le texte directement, s'y confronte et s'y tient : la thèse est établie de manière précise, les étapes et notions de l'argumentation sont visibles et approfondies dans la suite de la lecture. Il y a non seulement un travail de lecture, mais aussi par là même un travail d'écoute du jury qui est facilité et accompagné par la démarche très fluide du candidat. Le problème est amorcé avec simplicité : cette simplicité au service du texte est un élément important de la réussite de l'explication. La première partie de l'articulation est fondée sur une approche attentive, la mise au clair des notions telles qu'elles s'articulent dans le texte : *le souci / les sentiments / le sentiment universel*.

Il est important en effet, au cours de l'explication, que les notions essentielles, lorsqu'elles apparaissent dans le texte, soit repérées, soulignées et définies ; de même, il est toujours essentiel d'analyser des exemples, d'éventuelles analogies, ou tel ou tel type d'argumentation (démonstration, par l'absurde ou non, objection et réponse, etc.) pour donner du corps au commentaire. S'il est nécessaire de clarifier le sens des concepts essentiels du texte – non pas en faisant comme si leur définition était « toute faite », mais en élaborant ces définitions au fur

et à mesure de l'explication et de la compréhension du texte –, le recours à des exemples concrets, soit explicitement formulés dans le texte, soit suggérés par le texte, peut à la fois éclairer le sens général du texte et en retour, le sens de ces concepts. Ces exemples garantissent en même temps au candidat de ne pas divaguer dans ses explications, mais de maintenir la cohérence de son propos dans son rapport avec une réalité tangible éclairante et appelant la réflexion et la discussion philosophique. Par exemple, dans le cas du texte d'Adam Smith déjà mentionné, le candidat sait appuyer son propos sur des exemples concrets, qu'une classe peut entendre et comprendre, pour en discuter facilement. Ici : pour comprendre comment l'imagination permet de relever une faute, le candidat prend l'exemple d'un élève arrivant en cours avec un retard de deux ou trois minutes : l'excuse de l'élève est valable, et le châtiment semblerait injuste et disproportionné. Mais c'est l'imagination – « Que se passerait-il si tous les élèves arrivaient pareillement en retard ? » – qui va alors donner plus d'importance à la faute en fonction d'un intérêt général supposé, alors même que le retard en question ne le met objectivement pas en danger. Prendre le temps de mettre en place et de questionner cet exemple donne un accès plus direct à l'idée que le texte défend. Cela permet aussi au jury de saisir le bénéfice que des élèves pourraient trouver dans cette approche concrète d'une question.

7. L'entretien

L'entretien est l'occasion de revenir sur des points de l'exposé que le candidat n'a pas eu suffisamment le temps de développer, ou sur des points qui ont pu paraître confus, ou bien encore sur des insuffisances dans la lecture du sujet ou du texte choisi. Le temps de l'échange entre le candidat et le jury est assez long : 45 mn au maximum sur 1h15 d'oral. C'est dire si le candidat aura le temps de préciser, combler, corriger certains points de son exposé qui ont attiré l'attention du jury.

Le jury ne cherche jamais à piéger le candidat. Il cherche à l'aider à tirer parti au mieux de son exposé. Il s'agit d'aider le candidat à approfondir des points bien traités, à les corriger en cas d'erreur, à préciser des concepts, arguments, références, exemples qui ont été traités trop rapidement ou trop confusément.

Certaines prestations ont pu ainsi être largement revalorisées du fait d'un entretien riche ou fructueux, où le candidat se montre ouvert aux questions posées par le jury et les saisit pour prolonger, préciser, corriger son propos. Cet entretien est ainsi l'occasion pour le candidat de préciser ses connaissances philosophiques, de faire appel à d'autres références, ou à des exemples pour préciser sa pensée. C'est bien ce à quoi les élèves invitent par les questions qu'ils peuvent poser à leur professeur pendant un cours de philosophie.

Dans la mesure où l'exposé du candidat est suivi d'un entretien, il va de soi que le jury saisit comme autant de perches qui lui seraient tendues les remarques allusives faites pendant la leçon ou l'explication de texte. À cet égard, le jury agit comme un élève attentif qui serait susceptible en classe de demander des explications ou des précisions. Les candidats doivent y être préparés et donc se donner les moyens de répondre de façon précise et rigoureuse. Le personnage de Calliclès dans le *Gorgias* de Platon se trouve peut-être précédé par sa réputation, mais il ne suffit pas de le nommer pour produire un argument ; or une candidate qui l'avait évoqué n'a pas pu en dire davantage sur les thèses qu'il soutient quand la question lui a été posée, ce qui l'aurait pourtant peut-être aidée à saisir mieux le sujet « Les inégalités peuvent-elles être justes ? » qu'elle n'est pas parvenue à traiter faute d'y voir précisément un problème.

L'entretien avec le jury à la fin de l'épreuve est donc un moment important puisqu'il peut permettre, si l'échange a été fécond, de rattraper un exposé qui semblait dans un premier temps peu, ou pas assez convaincant. Ainsi, par exemple, un candidat qui avait choisi un texte difficile de Condillac issu de *l'Essai sur l'origine des connaissances humaines* et portant sur l'origine des noms des « notions archétypes » est parvenu à corriger une erreur importante de compréhension concernant la structure et le sens du texte en prenant le temps de réfléchir aux questions que le jury lui posait afin de l'aider. L'erreur portait sur la valeur du pronom personnel « on » dans les phrases suivantes : « Nous avons vu, en parlant des noms des substances, que ceux des idées complexes ont été imaginés avant les noms des idées simples. On a suivi un ordre tout différent quand on a donné des noms aux notions archétypes. » Le candidat ayant interprété ce « on » comme une manière pour l'auteur de parler de lui-même, il en avait conclu dans un premier temps que dans ce passage du texte Condillac présentait sa méthode pour former adéquatement les « idées archétypes » dont il parlait, alors qu'en réalité une lecture attentive permettait de comprendre que le « on » en question renvoyait toujours aux êtres humains qui pour la première fois ont donné des noms à ces notions. Lorsqu'on l'a interrogé sur ce passage du texte, le candidat a été capable, après un temps de réflexion, d'identifier, de reconnaître et de corriger son erreur, comprenant que Condillac ne passait pas d'une description des étapes vraisemblables de la formation historique de ces mots à des considérations normatives concernant la bonne manière de les former, mais qu'il restait du début à la fin dans une démarche de reconstitution de la genèse probable des noms des différentes langues. L'entretien a permis aussi au candidat de mieux comprendre ce que Condillac entendait par « notions archétypes ». En effet, en portant son attention sur le seul exemple du texte qui concernait la notion de courage, il remarqua qu'il s'agissait d'une valeur humaine, ce qui lui permit de prendre conscience, avec l'aide du jury, que si Condillac appelait ces idées « notions archétypes », c'est parce qu'elles exprimaient un idéal ou un modèle d'action.

Nombreux sont toutefois les candidats qui ne saisissent pas cette occasion de se rattraper ou d'éviter une note éliminatoire parce qu'ils ne se concentrent pas assez sur les questions posées avant de répondre ou parce qu'ils n'acceptent pas de faire évoluer leur position lorsqu'on leur indique qu'ils font fausse route. Ainsi, une candidate qui avait choisi le sujet : « Être en paix est-ce en avoir fini avec la violence ? », après avoir fait un exposé de sept minutes et vingt secondes sans aucune référence à des auteurs de la tradition philosophique, répond avec désinvolture aux questions qu'on lui pose. À plusieurs reprises, elle fait mine de trouver les questions absurdes, comme par exemple lorsqu'on tente de la reprendre sur l'usage incorrect qu'elle fait de l'expression « violence symbolique » dans sa leçon.

Il est heureusement arrivé que l'entretien permette au candidat d'approfondir la réflexion amorcée dans sa leçon. Sur la leçon « Être juste, est-ce agir avec justesse ? », le candidat interroge le sujet en réfléchissant à partir d'une analogie reposant sur l'usage de la notion de justesse en musique : une note juste peut tolérer un certain écart par rapport à la fréquence hertzienne qui la définit. En reprenant cette analogie, et en travaillant avec des exemples, le candidat parvient lors de l'entretien à envisager une autre manière de penser la justesse, qui ne consisterait plus à agir en référence à des normes, mais à s'ajuster à la situation qui se présente. À partir de là, le candidat parvient à revisiter les références mobilisées pour la leçon et à leur donner un développement plus approfondi.

S'agissant encore de l'explication mentionnée plus haut du texte d'Adam Smith extrait de la *Théorie des sentiments moraux*, l'entretien permet d'identifier plus précisément le problème

traité dans le texte et de donner toute sa cohérence à l'explication. Le candidat a cherché avec le jury, avec la même simplicité confiante que celle déployée dans la méditation du texte durant l'explication. Le candidat peut ainsi revenir, à l'occasion d'une question, sur la notion de *sympathie*, évoquée dans son explication alors qu'elle ne se présente pas explicitement dans le texte, en la reliant à la question du *souci*, plus précisément *d'avoir du souci pour* ; la question lui donne ainsi la possibilité de préciser et définir ce qui est en jeu. En s'en emparant pleinement le candidat fait l'accord avec ce qu'il avait seulement évoqué sans le maîtriser vraiment. C'est ce même travail sur les termes, approfondi et prolongé par la discussion avec le jury, qui permet de finaliser la démarche engagée dans la première lecture. C'est ainsi que certains entretiens sont portés par la dynamique d'une discussion philosophique réelle.

Les candidats doivent savoir que le jury est autorisé à revenir sur le dossier R.A.E.P. Faut-il rappeler au candidat que le candidat est censé connaître le contenu de son dossier R.A.E.P. et qu'il doit être en mesure de revenir sur son travail écrit ? Il y a tout lieu de s'étonner que tel candidat ne sache pas ce que signifie le concept d'utilitarisme mobilisé pour son explication d'un extrait de Mill, que tel autre candidat, s'appuyant sur l'argument du rêve chez Descartes, ne sache pas le reconstituer, que tel autre soit incapable de réexpliquer les concepts de Sartre (ni quoi que ce soit de sa philosophie) qui étaient au cœur de son dossier R.A.E.P.

8. Conclusion

Les mêmes qualités philosophiques fondamentales sont requises à l'écrit comme à l'oral : problématisation pertinente, usage approprié de références connues et lues de première main, cheminement logique et solidement construit de la pensée, compréhension des textes sans projection ni déformation, clarté de l'exposé. L'oral demande néanmoins de surcroît une capacité à dépasser les effets perturbants de l'émotion et à ce sujet le candidat doit être assuré qu'il peut compter sur un jury compréhensif et bienveillant. L'oral demande aussi une certaine acuité et présence aux questions posées. Il demande enfin au candidat de faire preuve d'une pensée qui continue à se construire dans l'échange avec le jury. De nombreux candidats ont su montrer ces compétences, dont le jury est certain qu'avec de l'entraînement, elles sont à la portée de tous.

ANNEXE. STATISTIQUES DE LA SESSION.

EPREUVE DOSSIER R.A.E.P.	CAPES INTERNE	CAER CAPES
INSCRITS	250	106
PRESENTS	154 (70 femmes, 84 hommes)	76 (33 femmes, 43 hommes)
ADMISSIBLES	78 (40 femmes, 38 hommes)	41 (21 femmes, 20 hommes)
MOYENNE DES PRESENTS	9.61	9.38
MOYENNE DES ADMISSIBLES	11.85	11.52
NOTE MINI	9.50	9.00
NOTE MAXI	17	16.50
TOTAL MINI	9.50	9.00
TOTAL MAXI	17	16.50

EPREUVE D'ADMISSION (ORAL)	CAPES INTERNE	CAER CAPES
PRESENTS	72	41
ADMIS	32 (15 femmes, 17 hommes)	21 (10 femmes, 11 hommes)
MOYENNE DES PRESENTS	9.39	9.39
MOYENNE DES ADMIS	12.58	11.50
ADMIS NOTE MINI	2.00	8.00
ADMIS NOTE MAXI	18	17
ADMIS TOTAL MINI	16	16
ADMIS TOTAL MAXI	36	34