



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : CAPES interne / CAER-CAPES

Section : philosophie

Session 2022

Rapport de jury présenté par :

Monsieur Paul MATHIAS

Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche

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

PRÉAMBULE

Le jury du Capes interne et du Caer-Capes de philosophie sait gré aux candidats de s'engager dans la préparation d'un concours exigeant, dans le temps même qu'ils exercent leur activité professionnelle, que ce soit en tant que professeurs de philosophie ou dans d'autres domaines d'activité.

Il souhaite également réitérer ses conseils de rigueur, de continuité et de ténacité dans cette préparation. Les lauréats du Capes interne et du Caer-Capes de philosophie ne se distinguent pas des lauréats des autres concours de recrutement dans cette discipline. C'est que le « niveau » attendu pour réussir le concours est élevé, tant pour ce qui concerne les acquis de l'expérience professionnelle des candidats, évaluée avec une attention toute particulière, et qui détermine l'admissibilité à passer l'épreuve orale ; que pour cette dernière, dont l'exposé présente légitimement une dimension académique, analysée et discutée avec toute la précision requise à l'occasion d'un entretien substantiel et qui reproduit, dans ses grandes lignes, la respiration de toute discussion académique entre pairs.

Si, donc, le jury évalue bien des collègues, comme il convient et comme cela se fait dans le monde académique en France et dans le monde, il en attend également une tenue intellectuelle avérée. Celle-ci se compose au gré de l'enseignement conduit face à des élèves, mais aussi par la poursuite de lectures, par un travail d'approfondissement des connaissances dans la discipline « philosophie », par une fréquentation de ses traditions intellectuelles, telles, du moins, qu'elles sont balisées par les programmes des classes terminales et, désormais, avec l'enseignement de spécialité « Humanités, littérature et philosophie », de la classe de première ; autant que par celui, très spécifique, du concours lui-même.

Le Capes interne et le Caer-Capes de philosophie constituent donc ensemble un concours uniforme où sont autant appréciés les acquis d'une expérience professionnelle ayant trait aux métiers de l'enseignement, que l'aisance des candidats dans la maîtrise d'une discipline réputée, non sans raison, exigeante et difficile.

ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ

Définition de l'épreuve : épreuve de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle (Raep)

Coefficient : 1

[Un] dossier est adressé par le candidat au ministre chargé de l'Éducation dans le délai et selon les modalités fixées par l'arrêté d'ouverture du concours. Le fait de ne pas faire parvenir le dossier dans le délai et selon les modalités ainsi fixées entraîne l'élimination du candidat.

Le jury examine le dossier de Raep qu'il note de 0 à 20. Le dossier est soumis à une double correction. Il n'est pas rendu anonyme.

Plus rares que lors de précédentes sessions du concours, certains dossiers se sont néanmoins encore largement inspirés de contenus en ligne et de séquences de cours disponibles sur des sites internet, blogs ou forums de discussion dédiés à l'enseignement de la philosophie. Or la règle du concours veut en effet que les candidats fassent parvenir au ministre et à ses services un travail personnel et une réflexion originale. Aucune partie de la séquence pédagogique proposée par un candidat ne doit être extraite et reproduite en l'état à partir de ressources, notamment numériques, disponibles « clé en main » dans l'espace public. Aussi, quelques dossiers transmis au jury, qui comportaient des passages identifiés comme émanant de sites *web*, ont systématiquement fait l'objet d'un signalement à la Direction générale des ressources humaines, pour suite à donner, et leur auteur été disqualifié.

Par ailleurs, le jury a remarqué que, trop souvent, le respect des consignes relatives à la constitution des dossiers de Raep était flottant : feuille de garde ou même ensemble du dossier fréquemment proposés en un seul exemplaire, parcours de formation et professionnel décrits avec flou ou de manière incomplète (mention de diplômes manquantes, présentations aux concours incertaines), éléments didactiques et pédagogiques surabondants ou saturés d'annexes.

À peine de disqualification, les candidats doivent lire consciencieusement les consignes formelles de présentation des dossiers de Raep et appliquer avec une extrême attention les règles qui y sont stipulées¹.

Enfin le jury a pu remarquer que certains dossiers constituaient des copies conformes de dossiers présentés lors de sessions précédentes du concours. Or il importe de savoir que l'évaluation d'un dossier n'est pas fixe, comme si la note qui lui est attribuée relevait de ses seules qualités intrinsèques, mais qu'elle est relative à un ensemble de dossiers classés les uns par rapport aux autres. Présenter un même dossier d'une année sur l'autre est un mauvais calcul, et même à un double titre : d'une part, parce que c'est faire le pari que le dossier conservera son statut d'une session sur l'autre – ce qui n'est nullement garanti – et, d'autre part, parce que c'est présenter une image tout à fait statique de son travail en philosophie et donner à voir que, au lieu de progresser d'une année sur l'autre, on se contente de ressasser dans l'espoir un peu vain que cela finisse par « passer ».

Dans un autre registre, on note une erreur d'appréciation de la part de nombre de candidats qui se représentent la première partie du dossier de Raep comme une lettre de motivation et y exposent leur « amour de la philosophie » ou leur profond intérêt, par ailleurs légitime, pour « les valeurs de la république ». Se sentir investi d'une mission, si importante soit-elle, n'atteste pas des qualités didactiques ou pédagogiques qu'on est réputé faire valoir dans son enseignement et, spécifiquement, dans un cours de philosophie, devant des classes et devant ses élèves. Ainsi, par exemple, un candidat professeur-documentaliste indique vouloir changer de voie professionnelle pour « faire émerger [grâce à la philosophie] la capacité [...] de réflexion [des élèves en associant] histoire, littérature et éducation ». Or ce travail d'« éveilleur d'esprit » est bien celui que tous les enseignants – et notamment les professeurs-documentalistes – ont en partage communément avec les conseillers principaux

¹ Voir : <https://www.devenirensignant.gouv.fr/cid158444/epreuves-capes-interne-caer-capes-philosophie.html>.

d'éducation, les assistants d'éducation ou encore les conseillers d'éducation-psychologues, ce noble objectif définissant la mission éducative et citoyenne des différents corps de l'éducation nationale. En conséquence de quoi il n'est pas très pertinent d'en faire argument pour souligner la singularité de son désir d'enseigner la philosophie. Le jury est certes sensible aux motivations personnelles des candidats, mais une certaine candeur et le pathos qui l'accompagne parfois s'ajustent mal aux réquisits plus formels d'un dossier destiné à faire apparaître les acquis d'une expérience *professionnelle* ayant déjà ouvert ou susceptible d'ouvrir à un enseignement solide de la philosophie.

Les membres du jury savent que la situation des professeurs contractuels est souvent difficile, le concours étant précisément destiné à leur permettre de gagner en stabilité et en reconnaissance dans leur vie professionnelle. Il n'est donc pas utile de mentionner tels déplacements imposés ou de rappeler, parfois amèrement, que la situation d'enseignant implique de composer avec des « événements violents, douloureux et traumatiques ». Dans le cadre du concours, il faut savoir laisser de côté toutes contingences personnelles et marquer principalement son engagement à transmettre un savoir philosophique réputé « objectif ». Aussi importe-t-il de privilégier une forme d'exposition neutre qui permette au jury de prendre aisément connaissance d'un parcours professionnel plutôt qu'existential : des diplômes du candidat, de ses résultats aux concours d'enseignement qu'il a éventuellement passés, de ses charges de cours – mais sans entrer dans des détails sans intérêt, comme la liste exhaustive des services assurés chaque année d'exercice.

En outre, le concours que les candidats choisissent de présenter est celui du Capes interne ou du Caer-Capes de *philosophie*, et c'est donc bien sur une certaine expérience acquise *en philosophie* qu'ils sont évalués. Il ne peut donc être question de valoriser, tout simplement, *une* expérience professionnelle, quelle qu'elle soit ; et s'il est vrai que des « passerelles » existent entre les disciplines, très légitimement, et même entre les professions, il est vrai aussi que c'est pour leurs compétences en *philosophie* et non pas dans d'autres disciplines ou dans d'autres domaines professionnels que les candidats seront recrutés. L'office du jury est de reconnaître les compétences acquises par expérience pour dispenser un enseignement solide et instructif de la philosophie, conformément aux textes réglementaires et aux programmes nationaux.

Du reste, certains dossiers témoignent d'une conversion professionnelle parfaitement réfléchie. Ainsi, une candidate retrace son itinéraire d'étudiante et de professeur des écoles et insiste sur son parcours proprement philosophique, puisqu'au terme d'une licence de philosophie, elle a réalisé un travail de recherche sur le thème du bonheur chez Aristote. En un court paragraphe, la candidate justifie de manière convaincante sa « reconversion professionnelle et philosophique » en exposant succinctement les moyens mobilisés pour la réaliser : prise de contact avec l'inspection pour obtenir un congé de formation, stage d'observation dans une classe de philosophie avec l'appui de l'inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régional de philosophie, mais aussi autorisation formelle de son chef d'établissement pour mener à bien sa reconversion professionnelle. Son projet, en somme, se révèle parfaitement investi, aussi bien sur le plan de la structure institutionnelle au sein de laquelle il prend corps que sur celui de la discipline « philosophie », avec laquelle la candidate s'est de longue date familiarisée.

Pour reprendre à cet égard rapidement les réquisits d'un enseignement institutionnel de la philosophie, il convient de rappeler qu'ils sont de deux ordres. Un dossier de Raep doit effectivement traduire une maîtrise suffisante de la discipline enseignée et témoigner d'une réflexion qui allie à la fois l'appropriation personnelle du corpus des programmes des classes terminales générale et technologique¹ et le regard institutionnel que tout professionnel de l'éducation doit porter sur ses pratiques et sur leur inscription dans le flux des parcours différenciés des élèves. Pour dire autrement : le programme du concours se limitant à six notions ou thématiques, leur maîtrise académique et disciplinaire, d'une part, et une approche pragmatique des besoins des élèves (et non de leurs prétendus « désirs »), d'autre part, sont l'une et l'autre requises.

Au regard de cette double exigence, les dossiers qu'a évalués le jury présentaient des caractéristiques et des qualités naturellement très variées. Les meilleurs dossiers alliaient un travail philosophique bien

¹ *Nota bene* : à compter de la session 2023 du concours, il conviendra d'être également familier des thématiques formant l'enseignement de spécialité « Humanité, littérature et philosophie », mis en œuvre aussi bien en première qu'en terminale (pour plus de détails, *vide infra*, « Remarques conclusives et conseils aux futurs candidats », p.28).

réel sur une ou plusieurs notions du programme à une réflexion pédagogique propre à cette ou à ces notions, avec une exposition claire du cadre intellectuel et pédagogique dans lequel une séquence d'enseignement ou un cours pouvaient être conduits. L'appropriation des notions et le caractère personnel de la réflexion étaient évidemment hétérogènes, mais, dans le cadre d'une reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle, c'est moins l'originalité qui est exigée, qu'un réel travail de réflexion philosophique et pédagogique sur telle question traitée et telles références mobilisées qui est valorisé.

La *mise en cours* est effectivement un élément didactique capital de la partie spécifiquement pédagogique du dossier de Raep.

Au premier chef, même si elle présente une dimension artificielle, la séquence de cours proposée doit obéir à un souci minimal de cohérence et de pertinence dans sa conception, autant que de clarté et de maîtrise disciplinaire. Un candidat, par exemple, demande, en guise de première question de l'année : « De quoi la raison peut-elle nous protéger ? ». Sans interroger la question elle-même, le cours cherche à montrer en priorité que la raison « protège de ce qui vient de l'esprit » sans parvenir à bien identifier de quoi il s'agit et surtout, sans mobiliser les figurations les plus simples de l'irrationnel (les préjugés, les croyances aveugles) ou du déraisonnable (les passions, les désirs impossibles), ni même, s'agissant de l'esprit, l'imagination, parfois désignée « maîtresse d'erreur et de fausseté » – alors que cela pouvait parfaitement convenir à l'orientation retenue de la leçon. La tournure même de la question présupposait une certaine idée de la raison mais, confondant d'emblée la raison comme faculté, d'une part, et le principe de raison suffisante, d'autre part, le candidat posait que si « la raison peut » quoi que ce soit, c'est qu'elle « s'applique à quelque chose » – ce qui permet de postuler, sans le dire, soit qu'il existe une raison dans les choses mêmes, soit que la rationalité de l'existant est issue de l'ordre des raisons. D'ailleurs, quand la question du solipsisme est évoquée, la référence à Descartes semble mobilisée à contresens, puisque le candidat affirme que c'est le *cogito* lui-même qui serait « ce qui permet à Descartes de s'assurer que ses représentations concordent bien avec les choses qu'elles représentent ». Or s'agissant d'une référence aussi canonique, le jury était en droit d'attendre une connaissance un peu plus précise de l'auteur mobilisé.

Concernant la rédaction de la séquence pédagogique, le jury attend du candidat qu'il produise un raisonnement complet, tel qu'il l'exposerait en classe aux élèves auxquels son cours est censé servir de modèle. Qu'il s'agisse de la construction d'une leçon ou d'une explication de texte, il convient d'en mettre d'abord au jour les enjeux théoriques ou pratiques, puis de déployer une argumentation détaillée, organisée autour de thèses explicites, de références précises, et en formulant des distinctions conceptuelles nettes, même si elles peuvent être différenciées et nuancées. Le texte choisi, lorsque la séquence s'appuie sur un texte, doit être correctement référencé (auteur, œuvre, date de première publication) ; et la leçon, lorsque cette forme est privilégiée, doit être élaborée et rédigée intégralement, dans tous ses moments, et non pas apparaître sous la forme d'un simple plan. Il est effectivement étonnant que certains candidats, qui préparent parfois le concours depuis plusieurs années, se trouvent toujours arrêtés par une séquence pédagogique trop succincte et purement programmatique. Par exemple, un dossier ayant choisi pour leçon le sujet : « L'individu est-il destiné à vivre en société ? » s'en tient à quelques lignes de plan-analyse sur (1) le besoin d'autrui dans la construction de soi, (2) le conflit avec autrui et, enfin, (3) le dialogue et le contrat social comme dépassements de ce conflit – sans particulièrement chercher à les développer, les étayer, les illustrer, ou à les justifier. Ailleurs, on a pu constater une pure et simple substitution à la séquence pédagogique proprement dite d'un récit tout anecdotique de vie de classe, sur le mode narratif : « d'une voix timide et embarrassée », tel élève dit ceci, tel autre répond cela, et jamais la parole de l'enseignant, ses thèses ou ses arguments, n'apparaissent expressément. Or la partie pédagogique du dossier de Raep n'endosse pas une fonction documentariste, pour dire au mieux, elle doit laisser apparaître les intentions théoriques du professeur et sa logique, une ligne interrogative et réflexive et non pas seulement ses réactions plus ou moins spontanées aux interventions plus ou moins impromptues de ses élèves.

Quand les règles générales de constitution des dossiers de Raep sont convenablement suivies, cela donne lieu à des travaux réellement intéressants et qui font honneur à leur auteur ou autrice.

Soit, par exemple, un bon dossier consacré à la question : « La loi dit-elle ce qui est juste ? ». Le candidat a le scrupule d'intégrer plusieurs supports et méthodes pédagogiques, observant une certaine efficacité dans les apprentissages de ses élèves. Des exemples précis sont amenés et instruits – Rosa

Parks, par exemple, pour l'actualisation historique de la position mythique d'Antigone, analysée dans l'introduction – qui servent à préciser la distinction maîtresse guidant la leçon, entre la vertu (disposition interne au bien ou à la juste mesure) et la loi (formulation explicite et instituée d'une règle d'action).

Si la première partie, sur l'anneau de Gygès, est un peu expéditive – l'anneau mythique s'intégrant à la tentative d'une mise en difficulté de Socrate – et que la troisième partie, sur la notion si subtile de volonté générale, se révèle un peu trop rapide (Rousseau, *Du contrat social*, livre I, chap. 6), la deuxième partie exploite en revanche finement la « raison des effets » concernant l'apparence de justice donnée à la force dans le fragment 103 des *Pensées* de Pascal. Non sans solidité, convoquant sa mémoire pédagogique, le candidat rappelle, avec les mots du fragment, le travail effectué sur le verbe « dire » dans l'analyse première de la question directrice : *disant* la justice, on peut aussi bien la *traduire* (faire passer du lieu du dedans, le sentiment du juste, au lieu du dehors, la juridiction), que la *produire* (« quand dire c'est faire » et, plus précisément, faire naître techniquement, effectivement et efficacement). Le choix d'entraîner alors les élèves sur un extrait de *La Désobéissance civile* de Thoreau est un bon projet pédagogique, d'autant plus que cette position spécifique du « dire » est replacée dans le contexte qui donne tout son sens à l'évaluation que l'auteur justifie : c'est d'une voix citoyenne et pragmatique, la voix d'une dissidence toute démocratique, que parle le philosophe. Cette voix, qu'il nous invite à retrouver et à nous approprier, c'est la voix de la conscience et du présent, le présent bien réel de la présence, pour donner à la vie individuelle, comme à la vie politique, un avenir. Point d'ancrage et de départ, d'un principe du transcendantalisme : faire voir que le choix de chacun lui appartient en premier lieu, en première personne, « *[it] belongs to himself [, to herself,] and to the hour* ». Partir de cette voix essentielle, c'est pouvoir trouver la voix du dialogue, où l'assentiment et le dissentiment seront les expressions d'une appréciation juste et choisie, reposant déjà sur le critère de l'écoute qu'elle revendique. Dire le juste par la discussion, c'est l'entreprise qui sait contrarier le sentiment de la norme par le dissentiment qui perturbe et qui protège à la fois l'équilibre démocratique. Alors, le fait de « dire la justice » s'intègre à la perspective linguistique de la contradiction et de la traduction, où c'est le rapport à la signification et donc aux mots eux-mêmes qui est en question lorsqu'on se demande : « La loi *dit*-elle ce qui est juste ? » Incarner ce « dire » exige de trouver la juste voix, sa juste articulation et sa juste place ; cela implique de se faire à la fois « contre-frottement » (*counter friction*), pour contrarier la machine politique et judiciaire (« *let us not have such a machine any longer* »), et assumption de ce sens du juste, puisque « Je suis de trop haut lieu pour être une propriété/pour être un subalterne sous contrôle » (« *I am too high-born to be propertied/To be a secondary at control* »). C'est par cette expression du « je » que la voix du « nous » peut se dire et se faire entendre : « Veillons bien aux effets (*respect effects*) et apprenons aux esprits, des sujets de conscience et de croyance (*teach the soul master of conscience and religion*), plutôt que l'appétit du règne et du profit (*And not desire of rule or benefit*) ».

Dans un autre bon dossier, le candidat proposait une explication en tous points rigoureuse d'un texte de Tocqueville extrait de *De la démocratie en Amérique*, tome II, IV^e partie, chap. 6, et mettait en œuvre tous les attendus méthodologiques de cet exercice. L'explication se révélait en effet minutieuse et structurée, l'introduction établissant d'emblée et fermement le problème et la thèse de l'extrait – qu'un certain despotisme émane paradoxalement de la démocratie elle-même –, avant d'en dégager un plan précis en trois parties : une première consacrée aux conditions d'émergence de ce despotisme nouveau, une deuxième étudiant le rapport entre l'individu et le pouvoir (paternaliste) et la troisième, enfin, visant le pouvoir de l'État en tant qu'il s'étend à la société tout entière. L'explication établit clairement l'originalité de « la potentielle dérive despotique menaçant les démocraties uniquement préoccupées par l'égalité et le bien-être, [qui] tient davantage dans son fondement – l'individualisme et le manque d'implication dans la vie politique – et dans sa manière de s'imposer – la douceur – que dans ses effets – la soumission de la société tout entière à son pouvoir ». Comme l'atteste ce passage, l'explication présentée exprimait de réelles qualités philosophiques : dans un style clair et précis, le candidat a eu le souci de rendre compte de la démarche et des enjeux de la pensée de son auteur tout en les rendant aisément accessibles à ses élèves. Le travail sur les concepts y était conséquent, que ceux-ci fussent en apparence opposés (démocratie/despotisme) ou étroitement liés (indépendance/liberté). Les remarques étaient toujours ancrées dans la lettre du texte, comme en témoigne dès les premières lignes du développement l'analyse du verbe « imaginer » (« Je veux imaginer sous quels traits nouveaux... ») : il s'agit bien d'une expérience de pensée, dont les conclusions, « bien qu'hypothétiques », « n'en restent pas moins rigoureusement déduites à partir des caractéristiques structurelles propres aux sociétés démocratiques décrites dans les chapitres précédents ». De même,

l'explication s'est montrée attentive aux nuances entre les termes choisis par Tocqueville, comme lors de la prise en charge du passage sur la « foule innombrable d'hommes semblables et égaux » : « Le semblable suppose plus que la simple égalité, car il indique que les hommes démocratiques, s'ils ne sont pas identiques, se ressemblent au point de se confondre dans une masse. Aussi la société disparaît-elle au profit de la « foule », (...) qui amalgame les individualités ».

*

L'artifice institutionnel du dossier de Raep, aux concours du Capes interne et du Caer-Capes de philosophie, consiste en ceci qu'il vise à mettre en scène une leçon destinée à des élèves *absents* ou *fictifs*. Or en cela, d'une part, il décrit un certain événement, le cours sur lequel porte la question choisie, et, d'autre part, il existe comme un travail écrit et destiné à être lu et évalué comme écrit et non comme « performance » pédagogique. Autrement dit, l'indispensable sensibilité à l'utilité pédagogique et orale de la leçon proposée ne doit pas faire perdre de vue que le dossier fait l'objet d'une expérience de lecture et non pas d'une inspection en situation.

Il faut donc veiller à rendre particulièrement visible la structure de la séquence proposée, laquelle, pour exister, n'en renvoie pas moins à des implicites pouvant donner lieu, face à un public, à des incompréhensions – qui font la vie de la classe. En la matière, donc, il ne faut pas craindre l'excès d'explicitation, mais insister plutôt sur la visée pédagogique du propos de façon à ne pas confondre l'exercice « dossier de Raep » avec une dissertation ou un commentaire de texte purs. En se fixant des objectifs spéculatifs pertinents, il revient donc aux candidats de souligner ce qu'ils veulent faire comprendre, dès le commencement de leur « leçon » ou de leur « explication », de façon à ce que toutes les médiations qui la structurent soient bien reliées, dans l'esprit d'élèves fictifs et sous les yeux d'examineurs réels, à une telle finalité théorique.

En définitive, les meilleurs dossiers ne sont pas ceux qui témoignent exclusivement d'une maîtrise disciplinaire stricte – une très bonne leçon d'agrégation ou une communication académique ne font pas nécessairement un bon cours de terminale... – mais ceux dont l'ambition est de faire la preuve que le professeur-candidat peut construire un cours clair, bien orienté vers un problème identifiable pour les élèves, et déployer des contenus à la fois substantiels, rigoureux et accessibles. À ce titre, quand elles font preuve de mesure et qu'elles sont équilibrées, les annexes, parfois pléthoriques, permettent de mesurer l'attention consacrée par les candidats aux supports de leur cours et à leur évaluation pédagogique. De même, la correction de la langue dans un dossier préparé et *a priori* relu, semble attester non pas seulement de la maîtrise effective de l'expression écrite que l'on est en droit d'exiger d'un professeur, mais également d'une application du candidat qui accrédite le sérieux de sa motivation.

De fort bons dossiers de Raep montrent que de telles exigences sont accessibles aux professeurs contractuels de philosophie ou à d'autres professionnels de l'éducation, et qu'ils ont donc tous les moyens et l'opportunité de conforter leur position au sein de l'institution scolaire.

ÉPREUVE D'ADMISSION

Définition de l'épreuve : épreuve professionnelle : analyse d'une situation d'enseignement

Durée de la préparation : 2 heures – Durée de l'épreuve : 1 heure 15 maximum (exposé : 30 minutes maximum, entretien : 45 minutes maximum) – Coefficient 2

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

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

Programme pour la session 2022 : Le devoir ; la liberté ; la religion ; la technique ; le temps ; la vérité.

Lorsqu'il est accueilli par le professeur chargé du tirage, le candidat admissible se fait présenter deux enveloppes comprenant, chacune, un choix de deux sujets, l'un de type « leçon » et l'autre de type « explication de texte », conformément aux usages académiques de la discipline « philosophie ». Il choisit l'une de ces enveloppes et prend connaissance, avec le professeur chargé du tirage, des intitulés qui lui sont proposés.

Comme l'atteste le tableau qui suit, ceux-ci sont ventilés de manière à assurer une combinaison et une mixité maximales des types de sujet et des six notions ou thèmes au programme. La liste des couples d'intitulés proposés au choix des candidats admissibles est en effet reproduite ci-dessous (les **sujets choisis** et traités sont typographiés en **caractères gras**) :

| NOTION DIRECTRICE | SUJET DE TYPE « LEÇON » | NOTION DIRECTRICE | SUJET DE TYPE « EXPLICATION » |
|-------------------|--|-------------------|---|
| TEMPS | Qu'est-ce que mesurer le temps ? | VÉRITÉ | ALAIN, <i>Propos</i> (Gallimard, Pléiade), de : « La perception droite... », à « ...ne me diront rien. » (p.362-363) |
| TECHNIQUE | Que pouvons-nous attendre de la technique ? | RELIGION | ANSELME, <i>Proslogion</i> (GF Flammarion), de : « Mais comment épargnes-tu les méchants... », à « ...le souverainement juste a pu le vouloir. » (p.51-52) |
| RELIGION | Les religions naissent-elles du besoin de justice ? | VÉRITÉ | ARISTOTE, <i>Métaphysique (livre Γ4)</i> (Vrin), de : « Il est cependant possible d'établir par voie de réfutation... », à « ...de sorte que rien ne saurait être "ainsi et non ainsi". » (p.124-125) |
| VÉRITÉ | Chacun a-t-il sa propre vérité ? | TEMPS | ARISTOTE, <i>La Physique</i> (Vrin), de : « Puisque le temps semble surtout être un mouvement... », à « ...il est nécessairement quelque chose du mouvement. » (p.204-206) |
| TECHNIQUE | La technique n'est-elle qu'un moyen ? | RELIGION | AUGUSTIN, <i>La Cité de Dieu</i> (Le Seuil, Sagesses), de : « Quel est donc ce grand service que Varron... », à « ...cette |

| | | | |
|--------|---|-----------|---|
| | | | multitude de faux dieux, qui sont autant de démons. » (p.186-187) |
| VÉRITÉ | La vérité est-elle une idole ? | DEVOIR | AUGUSTIN, <i>Les Confessions (II, 5)</i> (GF Flammarion), de : « Les beaux objets ont leur charme... », à « ...ce pour quoi il le commettait » (p.43-44) |
| TEMPS | Quelle est la réalité du temps ? | TECHNIQUE | BACHELARD, <i>La Terre et les rêveries de la volonté</i> (Corti les Massicotés), de : « La main vide, les choses sont trop fortes... », à « ...se conte des histoires. » (p.40-41) |
| DEVOIR | L'idée de devoir requiert-elle l'idée de liberté ? | TECHNIQUE | BACHELARD, <i>Le Nouvel esprit scientifique</i> (Quadrige), de : « Déjà l'observation a besoin... », à « ...des ensembles rationnels. » (p.16-17) |
| DEVOIR | Avons-nous des devoirs envers les générations futures ? | TECHNIQUE | BACON, <i>Novum Organum</i> (P.U.F. Épiméthée), de : « Et d'abord, il semble bien que l'introduction des grandes inventions ... », à « ...que ne l'ont fait ces arts mécaniques. » (p.181-182) |
| DEVOIR | Comment fonder nos devoirs ? | VÉRITÉ | BACON, <i>Novum organum</i> (P.U.F. Épiméthée), de : « ...par sa disposition, l'édifice de cet univers... », à « ...l'entendement humain. » (p.70-71) |
| DEVOIR | Agir par devoir, est-ce agir contre son intérêt ? | TECHNIQUE | BENJAMIN, <i>L'Œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique</i> (Gallimard, Folio Essais), de : « La possibilité technique de reproduire ... », à « ...au cours du XIXe siècle. » (p.100-101) |
| TEMPS | Que peut signifier : « gérer son temps » ? | TECHNIQUE | BENJAMIN, <i>L'Œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique</i> (Petite bibliothèque Payot), de : « Les circonstances susceptibles d'accueillir... », à « ...les mouvements de masse de notre temps. » (p.48-50) |
| VÉRITÉ | Connaît-on jamais pour le plaisir ? | DEVOIR | BENTHAM, <i>Introduction aux principes de morale et de législation</i> (Vrin), de : « Pour ce qui est de l'éthique en général... », à « ...le caractère des gens auxquels il a affaire. » (p.326-327) |
| DEVOIR | Comment prend-on connaissance de ses devoirs ? | TEMPS | BENTHAM, <i>Déontologie ou Science de la morale</i> (Encre marine), de : « Les pensées nous arrivent sans que nous les recherchions... », à « ...Acheter à ce prix de nouvelles douleurs ? » (p.294-295) |
| DEVOIR | Suffit-il de faire son devoir ? | VÉRITÉ | BERGSON, <i>L'Évolution créatrice</i> (P.U.F.), de : « Notre raison, incurablement présomptueuse... », à « ...nous naissons tout platoniciens. » (p.48-49) |
| VÉRITÉ | Toute vérité est-elle nécessaire ? | DEVOIR | BERGSON, <i>Les Deux sources de la morale et de la religion</i> (GF Flammarion), de : « C'est la société qui trace à l'individu... », à « ...à se consulter pour chacune d'elles. » (p.97-98) |
| DEVOIR | Est-il toujours moral de faire son devoir ? | TEMPS | BERGSON, <i>La Pensée et le mouvant</i> (P.U.F.), de : « C'est justement cette continuité indivisible de changement... », à |

| | | | |
|----------|---|-----------|--|
| | | | « ...nous assistons en nous et dans le monde extérieur. » (p.166-167) |
| RELIGION | Peut-on abolir la religion ? | LIBERTÉ | BERKELEY, <i>Alciphron ou le petit philosophe (in Œuvres III)</i> (P.U.F. Épiméthée), de : « Il va de soi que le mouvement existe... », à « ...de la liberté en général et dans l'abstrait. » (p.365-366) |
| LIBERTÉ | La liberté se mérite-t-elle ? | RELIGION | BERKELEY, <i>Traité sur les principes de la connaissance humaine</i> (Aubier-Montaigne), de : « 148. C'est, semble-t-il, l'excuse habituelle du troupeau sans pensée ... », à « ...pour ainsi dire, aveuglés par l'excès de lumière. » (p.351-353) |
| DEVOIR | Qu'est-ce qu'un conflit de devoirs ? | VÉRITÉ | BERKELEY, <i>Alciphron ou le petit philosophe (in Œuvres III)</i> (P.U.F. Épiméthée), de : « Alciphron – Dites-moi, Euphranor... », à « ...pas même les petits philosophes ? » (p.66-67) |
| LIBERTÉ | L'hypothèse de la liberté est-elle compatible avec les exigences de la raison ? | TECHNIQUE | CICÉRON, <i>De la Nature des dieux (in Les Stoïciens)</i> (La Pléiade), de : « Comme la nature a bien disposé les mains qu'elle a données à l'homme... », à « ...nous tâchons de produire dans la nature comme une seconde nature. » (p.462-463) |
| VÉRITÉ | N'y a-t-il de vérité que scientifique ? | DEVOIR | CONDILLAC, <i>Traité des animaux</i> (Vrin), de : « L'expérience ne permet pas aux hommes d'ignorer... », à « ...et notre âme est immortelle. » (p.180-181) |
| LIBERTÉ | De quoi le tyran est-il libre ? | TECHNIQUE | DESCARTES, <i>Les Principes de la philosophie (in Œuvres, III)</i> (Bordas, Classiques Garnier), de : « En suite de quoi, j'ai examiné... », à « ...leurs parties qui sont insensibles » (p.520-521) |
| VÉRITÉ | La recherche de la vérité peut-elle être une passion ? | TEMPS | DESCARTES, <i>Les Principes de la philosophie</i> (La Pléiade), de : « Nous concevons aussi très distinctement ce que c'est que la durée... », à « ...hors de la véritable durée des choses, qu'une façon de penser. » (p.596-597) |
| LIBERTÉ | À quoi reconnaît-on un acte vraiment libre ? | RELIGION | DIDEROT, <i>Lettre sur les aveugles</i> (GF Flammarion), de : « Lorsqu'il fut sur le point de mourir... », à « ...et un peu plus de philosophie ? » (p.102-103) |
| LIBERTÉ | Être libre, est-ce faire ce que l'on veut ? | RELIGION | DIDEROT, <i>Pensées philosophiques</i> (GF Flammarion), de : « Le scepticisme ne convient pas à tout le monde. ... », à « ...que de représenter les docteurs à l'âge de quinze. » (p.42-43) |
| RELIGION | La religion est-elle une production culturelle comme les autres ? | VÉRITÉ | E. ANSCOMBE, <i>L'Intention</i> (Gallimard), de : « La connexion conceptuelle entre "vouloir"... », à « ...doit vraiment être l'une des nombreuses formes du bien. » (p.134-135) |
| RELIGION | La religion impose-t-elle un joug | VÉRITÉ | ENGELS, <i>Ludwig Feuerbach et la fin de la philosophie classique allemande</i> (Éditions |

| | | | |
|----------------|--|------------------|--|
| | salutaire à l'intelligence ? | | sociales), de : « Mais par là, on avait repris le côté révolutionnaire... », à « ...et ainsi de suite. » (p.61-62) |
| RELIGION | Faut-il comprendre pour croire ? | LIBERTÉ | ÉPICTÈTE, <i>Entretiens (Vrin)</i>, de : « Pour ce qu'on croit être la liberté... », à « ...il n'y a pas de honte à essayer. » (p.411-412) |
| DEVOIR | A-t-on des devoirs envers qui n'a aucun droit ? | VÉRITÉ | ÉPICURE, <i>Lettre à Hérodoté, in Lettres et maximes</i> (P.U.F. Épiméthée), de : « Il faut encore admettre... », à « ...ne trouble pas tout. » (p.107) |
| DEVOIR | Est-il méritoire de ne faire que son devoir ? | TEMPS | ÉPICURE, <i>Lettre à Ménécée, in Lettres et maximes</i> (P.U.F. Épiméthée), de : « Habitue-toi à penser que la mort... », à « ...comme devant absolument ne pas être. » (p.219-221) |
| DEVOIR | Doit-on vraiment tout pardonner ? | TEMPS | FEUERBACH, <i>Manifestes philosophiques</i> (P.U.F.), de : « L'espace et le temps sont les formes d'existence de tout être... », à « ...dans le temps est un être absolu, vrai et réel. » (p.118-119) |
| RELIGION | L'homme est-il par nature un être religieux ? | LIBERTÉ | FOUCAULT, <i>Dits et écrits, II, "L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté"</i> (Gallimard, Quarto), de : « Il faut bien remarquer aussi qu'il ne peut y avoir de relations de pouvoir que... », à « ...qui ne laisse aucune place à la liberté. » (p.1539-1540) |
| LIBERTÉ | Être libre, est-ce n'avoir aucun maître ? | TECHNIQUE | H. ARENDT, <i>Condition de l'homme moderne</i> (Calmann-Lévy Pocket Agora), de : « L'homme, en tant qu'homo faber, instrumentalise... », à « ...se change en intrumentalisation illimitée de tout ce qui existe. » (p.210-211) |
| LIBERTÉ | La liberté n'est-elle qu'un droit ? | VÉRITÉ | H. ARENDT, <i>La Crise de la culture</i> (Folio essais), de : « La vérité de fait, au contraire, est toujours relative à plusieurs. », à « ...est ressentie comme une attitude antipolitique. » (p.303-305) |
| RELIGION | Une religion peut-elle prétendre à la vérité ? | LIBERTÉ | HEGEL, <i>Propédeutique philosophique</i> (Gonthier-Médiations), de : « L'arbitraire est liberté, mais liberté formelle... », à « ...il n'est rien que lui-même. » (p.28-29) |
| TEMPS | La connaissance du passé est-elle nécessaire à la compréhension du présent ? | LIBERTÉ | HEGEL, <i>Propédeutique philosophique</i> (Éditions de Minuit), de : « On dit volontiers... », à « ...les endances de sa nature. » (p.32) |
| LIBERTÉ | En quoi la liberté n'est-elle pas une illusion ? | TECHNIQUE | HEGEL, <i>Esthétique, I</i> (Le Livre de Poche), de : « ...au lieu de louer des oeuvres d'art en raison du fait ... », à « ...un boisseau de lentilles. » (p.99-100) |
| TEMPS | Comment connaître le passé ? | DEVOIR | HEGEL, <i>Esthétique</i> (Livre de Poche), de : « Un homme conventionnellement vertueux... », à « ...cèdent le pas à ce dernier. » (p.110-111) |

| | | | |
|------------------|--|------------------|---|
| LIBERTÉ | Ne faut-il pas craindre la liberté ? | TECHNIQUE | HEIDEGGER, <i>Essais et conférences</i> (Gallimard, Tel), de : « La centrale électrique est mise en place... », à « ...les traits principaux du dévoilement qui provoque. » (p.21-22) |
| RELIGION | D'où vient l'amour de Dieu ? | TECHNIQUE | HEIDEGGER, <i>Essais et conférences</i> (Gallimard, Tel), de : « On a longtemps enseigné que l'essence d'une chose... », à « ...ce qui s'adresse à nous à partir de sa propre essence. » (p.10-11) |
| DEVOIR | La réalisation du devoir exclut-elle toute forme de plaisir ? | TECHNIQUE | HEIDEGGER, <i>Les Concepts fondamentaux de la métaphysique</i> (Gallimard, NRF), de : « La machine est un util et, comme tel, elle sert... », à « ...accomplir l'util qui a la nature d'une machine. » (p.317) |
| RELIGION | Les croyances religieuses sont-elles indiscutables ? | TECHNIQUE | HOBBS, <i>Léviathan (Vrin)</i>, de : « La nature, c'est-à-dire cet art divin... », à « ...quand il créait le monde. » (p.11-12) |
| DEVOIR | Mon devoir dépend-il de moi ? | RELIGION | HUME, <i>Dialogues sur la religion naturelle (Vrin)</i> , de : « Je me risquerai à affirmer qu'il n'y a jamais eu de religion populaire... », à « ...qui n'admet que de courts intervalles de plaisir. » (p.224-225) |
| TECHNIQUE | Y-a-t-il un sens à s'opposer à la technique ? | TEMPS | HUME, <i>Traité de la nature humaine</i> (GF Flammarion), de : « De même que c'est de la disposition des objets visibles et tangibles que... », à « ...grâce à la succession perceptible d'objets susceptibles de changer. » (p.86-87) |
| TECHNIQUE | La technique facilite-t-elle la vie ? | TEMPS | HUSSERL, <i>Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps</i> (P.U.F. Épiméthée), de : « Cette idée est la suivante : pour qu'on pût saisir une succession de représentations... », à « ...avec un résultat commun, la forme de l'appréhension. » (p.33-34) |
| TECHNIQUE | La technique augmente-t-elle notre puissance d'agir ? | RELIGION | I. MURDOCH, <i>La Souveraineté du bien (L'Éclat)</i>, de : « Comment pouvons-nous nous rendre meilleurs que nous ne sommes ? », à « ...doit avoir rapport à la vertu. » (p.101-103) |
| TECHNIQUE | Le progrès technique a-t-il une fin ? | RELIGION | JAMES, <i>La Volonté de croire (Les Empêcheurs de penser en rond)</i>, de : « Le scepticisme n'équivaut donc point à l'abstention... », à « ...si notre impérieux besoin d'un univers religieux se trouvait prophétique et juste. » (p.60-61) |
| TECHNIQUE | La technique provoque-t-elle inévitablement des catastrophes ? | TEMPS | JANKÉLÉVITCH, <i>L'Aventure, l'ennui, le sérieux</i> (Champs-Flammarion), de : « La région de l'aventure, c'est l'avenir. », à « ...L'avenir est un je-ne-sais-quoi » (p.11-13) |
| RELIGION | L'idée d'une religion personnelle a-t-elle un sens ? | TEMPS | JANKÉLÉVITCH, <i>L'Irréversible et la nostalgie</i> (Champs-Flammarion), de : « S'il s'était agi d'un simple voyage... », à « ...se rassure ainsi lui-même... » (p.370-371) |

| | | | |
|-----------|--|-----------|--|
| TECHNIQUE | La technique pose-t-elle plus de problèmes qu'elle n'en résout ? | DEVOIR | JASPERS, <i>Les Grands philosophes</i> (10 18), de : « On peut poser la question : le devoir est-il vraiment à tout instant aussi clair... », à « ...par la forme de la pensée à travers l'action, et non par un contenu matériel. » (p.127-128) |
| RELIGION | La religion est-elle un facteur de lien social ? | TECHNIQUE | JONAS, <i>Essais philosophiques</i> (Vrin), de : « L'électronique, sous ses aspects théorique aussi bien que pratique... », à « ...Elle est devenue ce que Napoléon disait de celle-ci : une destinée. » (p.114-115) |
| RELIGION | La religion relève-t-elle de l'irrationnel ? | DEVOIR | JONAS, <i>Essais philosophiques</i> (Vrin), de : « Aucune éthique antérieure n'avait à prendre en considération ... », à « ...la science naturelle pourrait bien ne pas dire le dernier mot sur la nature. » (p.33-34) |
| TEMPS | Ne faut-il vivre que dans le présent ? | LIBERTÉ | KANT, <i>Qu'est-ce que s'orienter dans la pensée ?</i> (GF Flammarion), de : « À la liberté de penser... », à « ...au sens propre du terme, gaspillée. » (p.69-70) |
| TEMPS | Peut-on retenir le temps ? | RELIGION | KANT, <i>La Religion dans les limites de la simple raison</i> (Gallimard, Pléiade), de : « Admettons par exemple un inquisiteur... », à « ...à un devoir humain en lui-même certain. » (p.224-225) |
| VÉRITÉ | Peut-on être insensible au vrai ? | RELIGION | KANT, <i>La Religion dans les limites de la simple raison</i> . (Vrin), de : « Le sacerdoce est par conséquent... », à « ...le contraire de ce qu'on avait en vue. » (p.196) |
| RELIGION | À quoi servent les religions ? | TECHNIQUE | KANT, <i>Critique de la faculté de juger</i> (Gallimard, Folio-Essais), de : « Toutes les propositions de la pratique, à quelque science qu'elles puissent se rattacher... », à « ...dans le rapport subjectif à notre pouvoir de connaître, et non pas dans le rapport objectif aux objets. » (p.26-27) |
| TEMPS | Le temps n'existe-t-il que subjectivement ? | DEVOIR | KANT, <i>Critique de la raison pratique</i> (GF Flammarion), de : « Devoir !... », à « ...le respect le plus grand. » (p.199) |
| TECHNIQUE | En quel sens peut-on parler d'une « culture technique » ? | LIBERTÉ | KIERKEGAARD, <i>Le Concept de l'angoisse</i> (Gallimard, Tel), de : « Si l'on admet que la défense éveille le désir... », à « ...en évoque une autre comme sa conséquence. » (p.205) |
| TECHNIQUE | Qu'est-ce qu'un problème technique ? | LIBERTÉ | LEIBNIZ, <i>Nouveaux essais sur l'entendement humain</i> (Garnier-Flammarion), de : « § 47. PHILALETHE. L'âme a le pouvoir de suspendre l'accomplissement de... », à « ...qualités occultes scolastiques, où il n'y a ni rime ni raison. » (p.166-168) |
| LIBERTÉ | Être libre, cela s'apprend-il ? | VÉRITÉ | LEIBNIZ, <i>Système nouveau de la nature et de la communication des substances</i> (GF Flammarion), de : « C'est qu'il faut donc dire |

| | | | |
|-----------|---|----------|---|
| | | | que Dieu... », à « ...que le vulgaire des Philosophes s'imagine » (p.73) |
| TECHNIQUE | Est-ce l'utilité qui définit un objet technique ? | LIBERTÉ | LEVI-STRAUSS, <i>Tristes tropiques</i> (Plon), de : « La liberté n'est ni une invention... », à « ...l'exercice de la liberté et ses signes » (p.169-171) |
| RELIGION | Qu'y a-t-il de sacré ? | DEVOIR | LEVINAS, <i>Totalité et infini</i> (Le Livre de Poche), de : « Il serait inutile d'insister sur la banalité du meurtre... », à « ...la résistance de ce qui n'a pas de résistance – la résistance éthique. » (p.217) |
| VÉRITÉ | Toute vérité doit-elle être dite ? | RELIGION | LOCKE, <i>Essai sur l'entendement humain</i> (Vrin), de : « Si la distinction des domaines de la foi et de la raison... », à « ...choix entre leurs opinions ou leur religion. » (p.549-550) |
| RELIGION | Une religion peut-elle être universelle ? | TEMPS | LOCKE, <i>Essai sur l'entendement humain</i> (Vrin), de : « Quelle que soit l'origine des idées... », à « ...ce que l'on appelle le temps » (p.302-303) |
| TECHNIQUE | Est-il bien vrai qu'« on n'arrête pas le progrès » ? | LIBERTÉ | LUCRÈCE, <i>De la Nature</i> (GF Flammarion), de : « Enfin, si tout mouvement s'enchaîne toujours... », à « ...en un lieu, en un temps que rien ne détermine. » (p.129-131) |
| TECHNIQUE | La fin de la technique se résume-t-elle à son utilité ? | TEMPS | LUCRÈCE, <i>De la Nature</i> (GF Flammarion (édition bilingue)), de : « Inversement, la nature dissout... », à « ...rejoint les éléments de la matière. » (p.65-67) |
| RELIGION | La religion a-t-elle des vertus ? | DEVOIR | MACHIAVEL, <i>Le Prince</i> (P.U.F.), de : « Il reste maintenant à voir quelles doivent être les façons... », à « ...il en naît pour lui sûreté et bien-être » (p.137-139) |
| TECHNIQUE | La technique est-elle une forme de savoir ? | LIBERTÉ | MAÏMONIDE, <i>Traité d'éthique</i> (Desclée de Brouwer), de : « Liberté de l'homme... », à « ... (qu'il soit exalté au-dessus de cela !) » (p.103-105) |
| TECHNIQUE | Faut-il avoir peur de la technique ? | DEVOIR | MAÏMONIDE, <i>Le Guide des égarés</i> (Verdier), de : « Quant à l'histoire d'Abraham... », à « ...en craignant ce nom glorieux et redoutable... » [Deut. 28:58] » (p.974-975) |
| VÉRITÉ | À qui doit-on la vérité ? | LIBERTÉ | MALEBRANCHE, <i>Traité de Morale</i> (GF Flammarion), de : « Lorsqu'on examine une question fort composée... », à « ...il peut se délivrer de l'erreur, et du péché qui rendent l'homme digne de mépris et sujet à la peine. » (p.118-119) |
| RELIGION | Que peut prétendre imposer une religion ? | DEVOIR | MARC AURÈLE, <i>Pensées pour moi-même</i> (livre X, 33) (Arléa), de : « Qu'est-ce qui, en cette matière... », à « ...ne nuit ni à la cité, ni au citoyen. » (p.156-157) |
| TEMPS | Le temps est-il notre ennemi ? | DEVOIR | MARC AURÈLE, <i>Soliloques</i> (GF Flammarion), de : « Lorsque tu te heurtes... », à « ...et il a son dû. » (p.127-128) |

| | | | |
|----------|---|-----------|--|
| VÉRITÉ | La cohérence suffit-elle à la vérité ? | LIBERTÉ | MARX, <i>Manuscrits de 1844</i> (GF Flammarion), de : « C'est précisément en façonnant le monde objectif ... », à « ...se reflète dans son rapport à autrui. » (p.116-118) |
| VÉRITÉ | Comment distingue-t-on le vrai du réel ? | TECHNIQUE | MARX, <i>Manuscrits de 1844 (Vrin)</i> , de : « Le travailleur n'existe en tant que travailleur qu'à partir du moment... », à « ...comme une partie intégrante dudit salaire. » (p.131-132) |
| VÉRITÉ | Le mensonge est-il une forme d'indifférence à la vérité ? | TECHNIQUE | MAUSS, <i>Les Techniques du corps, in Sociologie et anthropologie</i> (P.U.F. Quadrige), de : « Nous avons fait... », à « ...à la place qu'il y occupe. » (p.371-372) |
| VÉRITÉ | Pourquoi vouloir la vérité ? | RELIGION | MERLEAU-PONTY, <i>Sens et Non-Sens</i> (Gallimard), de : « On dirait que Marx... », à « ...en passant dans ces relations. » (p.154-155) |
| RELIGION | L'athéisme condamne-t-il l'existence à l'absurdité ? | TEMPS | MERLEAU-PONTY, <i>Phénoménologie de la perception</i> (Gallimard, Tel), de : « On dit que le temps passe ou s'écoule... », à « ...Il naît de mon rapport avec les choses. » (p.470-471) |
| LIBERTÉ | Qu'est-ce qu'une pensée libre ? | DEVOIR | MILL, <i>L'Utilitarisme</i> (P.U.F. Quadrige), de : « La sanction interne du devoir... », à « ...c'est là essentiellement ce qui la constitue. » (p.72-73) |
| VÉRITÉ | À quoi reconnaît-on la vérité ? | RELIGION | MONTESQUIEU, <i>De l'Esprit des lois (XXIV-19)</i> (GF Flammarion (tome 2)), de : « Que c'est moins la vérité ou la fausseté d'un dogme... », à « ...nous mène à des idées spirituelles. » (p.153-154) |
| LIBERTÉ | Peut-on fonder la liberté ? | VÉRITÉ | NIETZSCHE, <i>Éléments pour une généalogie de la morale, III, § 12</i> (Le Livre de Poche), de : « A supposer qu'une telle volonté de contradiction... », à « ... - absolument incompréhensible.) - » (p.211-212) |
| LIBERTÉ | Comment prouver la liberté ? | DEVOIR | NIETZSCHE, <i>Le Gai savoir</i> (GF Flammarion), de : « En quoi il est difficile... », à « ...plus respectable, "divin".- » (p.299-300) |
| LIBERTÉ | Peut-on renoncer à la liberté ? | VÉRITÉ | OCCAM, <i>Commentaire sur le livre des prédicables de Porphyre</i> (Publications du Centre d'Études de la Renaissance, Université de Sherbrooke), de : « Troisièmement, il faut traiter de l'utilité de cette science. », à « ...de nombreuses erreurs et d'inextricables difficultés. » (p.54-55) |
| DEVOIR | Pourquoi accomplir son devoir ? | RELIGION | PASCAL, <i>Pensées</i> (Gallimard), de : « Nous connaissons la vérité non seulement par la raison... », à « ...sans quoi la foi n'est qu'humaine et inutile pour le salut. » (p.104-105) |

| | | | |
|-----------|---|-----------|---|
| DEVOIR | Qui peut prétendre énoncer des devoirs ? | VÉRITÉ | PASCAL, <i>Pensées</i> (GF Flammarion), de : « Connaissons donc notre portée... », à « ...qui l'enferment et le fuient. » (p.68-69) |
| VÉRITÉ | La vérité se discute-t-elle ? | TECHNIQUE | PLATON, <i>La République</i> (GF Flammarion), de : « Pour chaque objet, il existe ces trois arts-là... », à « ...Apparemment non. » (p.491-492) |
| TECHNIQUE | La technique fait-elle des miracles ? | VÉRITÉ | POPPER, <i>La Connaissance objective</i> (Champs-Flammarion), de : « Puisqu'il est question de vérité... », à « ...ou que celles qui l'ont précédée. » (p.396) |
| TECHNIQUE | La technique doit-elle permettre de dépasser les limites de l'humain ? | VÉRITÉ | PUTNAM, <i>Le Réalisme à visage humain</i> (Le Seuil), de : « Tout d'abord, il peut être bon de noter... », à « ...à moins que la vérité elle-même ne soit mauvaise ? » (p.386-387) |
| TEMPS | Faut-il vivre avec son temps ? | VÉRITÉ | PUTNAM, <i>Raison, vérité et histoire</i> (Minuit), de : « Ce qui rend une phrase ou un système... », à « ...d'acceptabilité ou de justification. » (p.66-67) |
| VÉRITÉ | Le vrai et le vraisemblable | LIBERTÉ | RAWLS, <i>Théorie de la justice</i> (Le Seuil), de : « La question de la tolérance envers les intolérants... », à « ...des restrictions aux intolérants que dans ce cas. » (p.255-256) |
| TECHNIQUE | Le développement de la technique est-il toujours facteur de progrès ? | VÉRITÉ | RICŒUR, <i>Histoire et Vérité</i> (Le Seuil), de : « Au premier abord... », à « ...la méthode expérimentale en général. » (p.188-190) |
| TEMPS | Le temps dépend-il de la mémoire ? | VÉRITÉ | RICŒUR, <i>Histoire et vérité</i> (Points Essais), de : « Est vrai l'artiste qui... », à « ...dans un "cercle" sans fin. » (p.198-199) |
| DEVOIR | Peut-on se soustraire à son devoir ? | RELIGION | ROUSSEAU, <i>Emile ou de l'éducation</i> (GF Flammarion), de : « Les plus grandes idées de la Divinité... », à « ...le cérémonial de la religion avec la religion. » (p.385) |
| VÉRITÉ | Que signifie : « se rendre à l'évidence » ? | LIBERTÉ | RUSSELL, <i>Problèmes de philosophie</i> (Payot), de : « L'esprit libre observera le monde comme Dieu peut le faire... », à « ...le cercle étroit de ses espoirs et de ses peurs. » (p.184) |
| TECHNIQUE | Une technique ne se réduit-elle pas toujours à une forme de bricolage ? | VÉRITÉ | RUSSELL, <i>Problèmes de philosophie</i> (Payot), de : « Toute théorie de la vérité... », à « ...entre la croyance et le fait. » (p.144-145) |
| VÉRITÉ | Y a-t-il vérité sans interprétation ? | LIBERTÉ | S. de BEAUVOIR, <i>L'Existentialisme et la sagesse des nations</i> (Gallimard), de : « Par définition, l'intériorité... », à « ...un monde humain. » (p.67-69) |
| TEMPS | Y a-t-il un temps pour tout ? | RELIGION | S. WEIL, <i>Premiers écrits philosophiques - Fragments, in Oeuvres complètes, I</i> (Gallimard, nrf), de : « L'on dit souvent... », à « ...une garantie de moralité. » (p.288-289) |

| | | | |
|----------|---|-----------|---|
| TEMPS | Le temps passe-t-il ? | VÉRITÉ | S. WEIL, <i>L'Enracinement</i> , in <i>Œuvres</i> (Gallimard, Quarto), de : « L'acquisition des connaissances... », à « ...qu'une pensée humaine puisse aimer. » (p.1186-1187) |
| DEVOIR | N'a-t-on des devoirs qu'envers autrui ? | LIBERTÉ | SARTRE, <i>L'Être et le néant</i> (Tel Gallimard), de : « Ainsi, n'y a-t-il pas d'accidents dans une vie... », à « ...c'est moi qui en porte la responsabilité. » (p.613) |
| LIBERTÉ | Peut-on choisir de renoncer à sa liberté ? | DEVOIR | SARTRE, <i>Cahiers pour une morale</i> (Gallimard, nrf), de : « Très souvent d'ailleurs l'impératif qu'il transmet... », à « ...à l'ordre du déterminisme et du corps » (p.198-199) |
| DEVOIR | Y a-t-il une hiérarchie des devoirs ? | LIBERTÉ | SCHOPENHAUER, <i>Le Monde comme volonté et comme représentation</i> (Livre quatrième) (P.U.F. Quadrige), de : « La volonté, en elle-même, est libre ; ... », à « ... d'une façon claire et précise. » (p.364-365) |
| TEMPS | Peut-on ne pas perdre son temps ? | DEVOIR | SCHOPENHAUER, <i>Le Monde comme volonté et comme représentation</i> (P.U.F.), de : « Une morale non fondée... », à « ...accoutumée à s'en contenter. » (p.463-464) |
| LIBERTÉ | Qu'est-ce qu'une liberté fondamentale ? | TEMPS | SCHOPENHAUER, <i>Le Monde comme volonté et comme représentation</i> (P.U.F.), de : « Au milieu de l'espace infini et du temps infini... », à « ...pourtant elle crévera, on le sait bien. » (p.393-394) |
| DEVOIR | Peut-on jamais avoir la conscience tranquille ? | LIBERTÉ | SÉNÈQUE, <i>De la Providence</i> , in <i>Les Stoïciens, II</i> (Gallimard, Tel), de : « Nos destins nous mènent... », à « ...Toujours il obéit, une seule fois il a ordonné. » (p.769-770) |
| LIBERTÉ | La liberté est-elle une illusion nécessaire ? | TEMPS | SÉNÈQUE, <i>La Brièveté de la vie</i> (GF Flammarion), de : « Il nous plaît donc de prendre à parti... », à « ...au moment où il faut cesser ! » (p.105-106) |
| RELIGION | Les religions sont-elles affaire de foi ? | VÉRITÉ | SEXTUS EMPIRICUS, <i>Esquisses pyrrhoniennes</i> (Éditions du Seuil, Points-Essais), de : « [85] Comme il y a un désaccord au sujet du vrai parmi les dogmatiques... », à « ...Et pour ces raisons l'existence du vrai nous demeurera obscure. » (p.247-249) |
| VÉRITÉ | À chacun sa vérité ? | TEMPS | SEXTUS EMPIRICUS, <i>Esquisses pyrrhoniennes</i> (Le Seuil), de : « Le raisonnement suivant est aussi formulé... », à « ...doit être engendré ou inengendré » (p.450-451) |
| DEVOIR | Faut-il opposer droits et devoirs ? | TECHNIQUE | SIMONDON, <i>Du Mode d'existence des objets techniques</i> (Aubier), de : « Ainsi, le malaise dans la situation relative de l'homme et de la machine... », à |

| | | | |
|----------------|---|----------------|---|
| | | | « ...nécessité d'une culture technique » (p.81-82) |
| TEMPS | La fuite du temps est-elle nécessairement un malheur ? | TECHNIQUE | SIMONDON, <i>Du Mode d'existence des objets techniques</i> (Aubier), de : « L'objet technique n'est pas beau dans n'importe quelle circonstance... », à « ...correctement imaginés, et esthétiquement sentis. » (p.185-186) |
| VÉRITÉ | La vérité est-elle une valeur ? | TECHNIQUE | SIMONDON, <i>Du Mode d'existence des objets techniques</i> (Aubier-Philosophie), de : « C'est le paradigme du travail... », à « ...une relation interhumaine qui est le modèle de la transindividualité. » (p.334-336) |
| TECHNIQUE | La pensée peut-elle devenir une technique ? | DEVOIR | SMITH, <i>Théorie des sentiments moraux</i> (Payot), de : « Toutes les actions qu'on aime et qu'on admire... », à « ...et que puisse autoriser le bon sens. » (p.385-387) |
| TEMPS | Comment penser le futur ? | LIBERTÉ | SPINOZA, <i>Traité politique</i> (GF Flammarion), de : « Personne ne peut nier... », à « ...de ce que l'appétit conseille. » (p.18) |
| DEVOIR | Un devoir admet-il des exceptions ? | LIBERTÉ | SPINOZA, <i>Traité théologico-politique</i> (P.U.F.), de : « Bien que le Souverain ait droit sur toute chose... », à « ...danger pour la paix de la république et le droit du Souverain. » (p.635-637) |
| TEMPS | Faut-il craindre de perdre son temps ? | TECHNIQUE | SPINOZA, <i>Traité de la réforme de l'entendement</i> (GF Flammarion), de : « Sachant désormais quelle Connaissance... », à « ...le sommet de la sagesse. » (p.83-85) |
| VÉRITÉ | Y a-t-il des vérités morales ? | TEMPS | SPINOZA, <i>Lettres</i> (GF Flammarion), de : « Maintenant, du fait que nous pouvons à volonté délimiter la Durée... », à « ...un nombre en ajoutant des zéros » (p.159-160) |
| TEMPS | Tout change-t-il avec le temps ? | TECHNIQUE | TCHOUANG TSEU, <i>Les Œuvres de Maître Tchouang</i> (L'Encyclopédie des nuisances), de : « Ceux qui disposent de la parfaite rectitude... », à « ...un grand les sentiments innées. » (p.74-75) |
| LIBERTÉ | Notre liberté est-elle toujours relative ? | TEMPS | WEBER, <i>L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme</i> (Plon), de : « En tant que telle, la richesse constitue un danger grave... », à « ...là d'ailleurs pour la contemplation ? » (p.205-209) |
| TEMPS | Qu'est-ce qu'un moment ? | LIBERTÉ | WITTGENSTEIN, <i>Leçons sur la liberté de la volonté</i> (P.U.F.), de : « Vous savez que la science dans son entier... », à « ...une telle régularité n'existe pas. » (p.17-21) |
| TEMPS | Quelle maîtrise avons-nous du temps ? | RELIGION | WITTGENSTEIN, <i>Leçons et conversations</i> (Folio essais), de : « Il se pourrait que vous soyez surpris ... », à « ...concernant un passé fort éloigné etc. » (p.112-113) |

Remarques liminaires

Comme dans tous les concours de recrutement des professeurs de philosophie, le jury du Capes interne et du Caer-Capes a vocation à évaluer les compétences professionnelles des candidats, c'est-à-dire, non pas le fait qu'ils ont exercé une profession – quelle qu'elle soit – ouvrant droit à se présenter au concours, mais bien leur maîtrise de la *discipline* « philosophie », rapportée aux traditions variées de son histoire, des Présocratiques à l'époque contemporaine, et, depuis peu, aux pensées d'Afrique ou d'Orient. Dès lors, si le mode d'accès par voie de concours interne au corps des professeurs certifiés diffère de celui des concours externes, la particularité de cet accès n'induit nullement une oblitération des qualités professionnelles, académiques et pédagogiques requises pour enseigner avec rigueur et efficacité la philosophie dans les classes. Le jury a toujours été et continuera donc de rester attentif à cette dimension uniment professionnelle et académique du concours.

Deux exercices classiques mais distincts leur étant proposés, la « leçon » et « l'explication de texte », les candidats peuvent choisir le type qui leur convient le mieux, soit eu égard à la nature même de ces exercices, soit eu égard aux notions visées, voire à l'auteur dont un extrait est proposé. Le jury juge de manière homogène les « leçons » et les « explications de texte », les premières représentant en 2022 environ deux tiers des prestations orales, les secondes un tiers d'entre elles (75 contre 44). On pourrait estimer ce léger déséquilibre indifférent et qu'il constitue un aléa de la dernière session du concours, mais il inspire malgré tout une remarque de fond : le concours est destiné à recruter, non des « philosophes », mais des « professeurs de philosophie », c'est-à-dire des agents ayant à produire, non des professions de foi, mais des cours destinés à des élèves, en toute maîtrise des procédures académiques reconnues. Or on a pu observer que les leçons ont bien souvent été l'occasion d'exprimer des « convictions » plutôt que de déployer des arguments, et d'offrir une « vision du monde » plutôt que les conclusions d'une démarche intellectuelle sobrement construite. C'est peut-être qu'on estime que la lecture de textes est plus contrainte, plus technique qu'une « leçon », et qu'elle laisse moins de liberté à l'inspiration « personnelle » du candidat. En réalité, la « leçon » n'offre pas plus que « l'explication de texte » une telle liberté, car elle requiert elle aussi une certaine technicité, elle s'adosse à des connaissances et à des références qui, si elles viennent à manquer, laissent inconsistante et presque sans objet. Si les deux exercices présentent donc des différences, ce n'est pas au sens où l'un serait technique et l'autre libre, mais bien plutôt au sens où les contraintes techniques et rhétoriques, toujours pressantes, diffèrent selon que le propos doit émaner d'une question ou qu'il doit reposer sur la lecture attentive d'un extrait de texte déterminé.

Les notes attribuées lors de la session 2022 du concours, Capes interne et Caer-Capes confondus, vont de 03 à 19 et traduisent une grande disparité entre les candidats, certains faisant montre d'une belle maîtrise de la discipline qu'ils enseignent, d'autres accusant des lacunes méthodologiques et rhétoriques plus ou moins graves, mais dont on peut estimer qu'elles sont surmontables, pourvu que des moyens de formation et d'étude soient mobilisés avec régularité et constance.

La durée de l'exposé est de 30 minutes au maximum. Pour autant, bien des candidats n'excèdent pas 20 minutes d'exposé et certains, même, n'ont pas dépassé les 15 minutes, sans doute démunis par le sujet qu'ils ont choisi de traiter, mais se privant par là même d'un temps précieux qui aurait pu être consacré à détailler une explication ou à l'approfondissement d'idées ou d'arguments. Il faut donc insister sur les qualités de sang-froid et de détermination qu'il convient de mobiliser dans le cadre d'un concours certes difficile, mais qui n'est nullement hors de portée des professeurs-candidats ayant franchi le cap de l'admissibilité. La meilleure gestion du temps possible est un point important de la préparation et doit permettre de lisser son discours tout au long d'un exposé qui comporte des étapes bien connues, puisque c'est de ces mêmes étapes de la réflexion et de sa construction que les candidats, en tant que professeurs en exercice, s'efforcent d'instruire leurs élèves.

Quand ils prennent la parole, les candidats doivent avoir à l'esprit que les membres du jury leur faisant face n'ont pas disposé d'un temps de préparation et qu'ils découvrent donc, pour ainsi dire, le sujet qu'ils ont choisi – un peu comme les élèves d'une classe découvrent, devant leur professeur, la leçon qu'il leur dispense. Une présentation claire du sujet et une introduction structurée doivent par conséquent permettre de réunir les conditions d'intelligibilité de la prestation orale qui va suivre. Si le choix s'est porté sur le sujet de type « leçon », il convient d'en mettre clairement au jour les linéaments ;

s'il s'est porté sur le sujet de type « explication de texte », la lecture extensive – même si elle n'est pas formellement obligatoire – doit permettre d'engager le jury dans l'extrait. En toutes circonstances, un ton ferme et un débit suffisamment lent facilitent la réception de la prestation orale.

Une bonne *maîtrise des connaissances* est la condition première du succès au Capes interne et au Capes-Cafep de philosophie. Il n'est par exemple pas recevable que des contresens lourds soient commis sur les auteurs les plus pratiqués du programme, dans l'expression de leurs thèses les plus canoniques comme lorsque, dans une leçon sur : « Comment fonder nos devoirs ? », on évoque Kant et *les impératifs catégoriques*, avant d'affirmer que sa théorie morale est « conséquentialiste ». Peut-être la chose est-elle due à une lecture approximative et de seconde main de cet auteur, mais le cas n'est pas unique, tel autre candidat n'abordant les auteurs classiques qu'il cite qu'à travers le prisme de commentateurs contemporains, Marx ne paraissant avoir existé qu'à travers la plume de Lyotard. Certes, la connaissance précise de la doctrine des auteurs au programme serait une exigence vaine ; le jury attend simplement d'un candidat choisissant de se référer à ou d'expliquer tel texte de tel auteur qu'il sache le situer doctrinalement et pointer les nœuds problématiques les plus pertinents pour sa propre démarche intellectuelle de candidat. Au fond, il suffit simplement de rigueur dans la mise en œuvre des savoirs et d'une certaine maîtrise des outils conceptuels destinés à les rendre opératoires dans le cadre d'une démarche démonstrative, qu'on ait affaire à une « leçon » ou à une « explication de texte »

La *maîtrise méthodologique* des exercices proposés ne saurait en effet être considérée comme un point secondaire ou négligeable dans le cadre d'un concours de recrutement d'enseignants, puisqu'il s'agit bien pour les candidats de faire la démonstration de leur capacité à former leurs élèves à la conduite de ces mêmes exercices. Quelque artifice qu'on veuille y voir – et personne n'en contestera le caractère très formel – une « leçon » ou une « explication de texte » supposent une structuration à la fois substantielle et rhétorique de la pensée, donc une exposition ordonnée et une clarté qu'il faut travailler et exercer en amont du concours, car ce seront les qualités qui sont mises en œuvre dans les classes pour rendre clairs et intelligibles les processus critiques de la réflexion qu'on présente en philosophie à ses élèves.

Il faut dès lors consentir un *effort didactique* destiné, non à évoquer artificiellement les conditions d'un cours, mais à montrer au jury la compréhension précise des enjeux d'une leçon ou d'un texte, cette compréhension passant – devant la classe et, par conséquent, devant le jury – par un effort d'exemplification ou d'instanciation soutenu. Ce souci d'illustrer les thèses et les concepts déployées dans un cours requiert de fait une attention toute particulière, la simplification ou la démagogie constituant des écueils qui, loin de rendre accessible une idée, tendent à l'appauvrir, à lui ôter force et clarté.

Le sujet-leçon

Tout commence, dans une leçon, par l'analyse précise du sujet choisi, car elle engage elle-même, par la suite, tout le travail définitionnel et toute la progression spéculative que déterminera le développement. Il faut donc analyser la question, non cependant par un mot à mot fastidieux, mécanique et en vérité vide de sens, mais dans son unité de signification et dans les possibilités théoriques qu'elle renferme. C'est que les questions posées font sens *en tant que telles* et que leur signification dépend d'une analyse d'ensemble, non de l'addition de définitions déconnectées les unes des autres.

Il y a à cet égard plusieurs façons de ne pas lire le sujet, comme il apparaît au détour de telle ou telle prestation orale. Un candidat, traitant le sujet : « Les religions naissent-elles du besoin de justice ? », omet d'interroger « naître » : s'agit-il d'une origine chronologique ou d'un fondement ? De même s'agissant du « besoin » et considérant le potentiel biais anthropologique d'une telle formulation, s'agit-il de le comprendre comme un archaïsme ou au contraire comme un invariant ? Autre exemple : traitant du sujet : « Être libre, est-ce faire ce que l'on veut ? », le candidat opère un déplacement sémantique et présuppose qu'être libre c'est « être ce que l'on veut », sans s'interroger sur l'articulation entre « être » et « faire ». Certains concepts étaient en outre appelés par le sujet, « volonté » méritant un travail conceptuel excédant la seule distinction entre désir et capacité de délibération rationnelle. En fait, dans l'analyse d'une question, il importe d'éviter cette erreur assez commune consistant à substituer à la question posée une pluralité de questions supposées analogues, parfois approchantes et redondantes,

parfois dérivées au point d'en faire oublier la question initiale. L'enjeu principal est, ici, de ne pas transformer la question posée en des formules supposées plus commodes à traiter, mais qui sont en réalité souvent à l'origine de contresens ou d'une fermeture immédiate de toute possibilité de réflexion.

Dans un ordre d'idées similaire, ayant choisi de traiter le sujet : « Peut-on jamais avoir la conscience tranquille ? », un candidat remarque l'adverbe négatif, mais ne l'expose pas de manière explicite comme un élément problématique. « Jamais » devient alors l'occasion d'affirmations confuses, dont le jury a retenu la séquence : « la question du " jamais " se pose car je me pense, je ne suis que pensée, mais mon intranquillité n'apparaît pas au regard d'autrui ; et quand je crois être tranquille, une part inconsciente se réveille, avec le Ça, le Surmoi et le Moi ». Parce qu'on n'a pas su définir précisément la notion de conscience – « la conscience, c'est le je, c'est le moi, c'est la partie visible de l'iceberg, ce que je montre, ce que j'ai envie de montrer » – on n'a pas pu saisir le sujet dans toute son extension et dans son intérêt. Réduisant la conscience à son opposition à l'inconscient, on n'a rien saisi des différents vécus et des formes de la conscience : la conscience morale par laquelle l'expérience de la faute et de la culpabilité sont vécues avec leurs tensions dramatiques ; la conscience malheureuse, qui se pense, dans la finitude de son incarnation, comme une contradiction avec l'idée de l'infini qu'elle forme quand elle vise l'absolu ; la conscience intentionnelle qui se vit inquiète, paradoxalement, parmi les êtres du monde. L'adjectif « tranquille », pensé relativement au « désordre des pulsions » – tandis que celles-ci, allant à l'économie dans la direction du plaisir, forment une « économie pulsionnelle »... – n'est pas entendu avec le silence de la méditation, pas plus avec le calme du jugement vrai et certain, encore moins avec une quelconque réconciliation dialectique. Surtout, la tranquillité de la conscience n'est à aucun moment explorée de manière critique. Le paradoxe d'une telle analyse, le fil du sujet étant presque immédiatement perdu, est qu'elle repose malgré tout sur un souci des termes du sujets, mais à contre-emploi et comme si l'examen pointilleux et mécanique de certains mots pouvait tenir lieu de réflexion et de mise au jour des enjeux d'une question.

L'examen des termes du sujet n'est pas une étape formelle de la leçon, c'est son amorce sémantique et argumentative. Ainsi à l'occasion d'une leçon sur le sujet : « Qu'est-ce qu'un problème technique ? », les explications données n'ont pas permis de cerner en quel sens il pouvait être pertinent de parler de « problème technique », qu'on n'a notamment à aucun moment rapporté à d'autres syntagmes, tels que « problème scientifique », « problème philosophique », « problème pratique », « problème moral », « problème mathématique », etc. Plus généralement, en fait, on n'a pas cherché à qualifier le concept de « problème », éventuellement en mobilisant les outils de la logique et de la dialectique, et la leçon s'est d'emblée installée dans l'idée que l'on pourrait comprendre l'expression en question à l'aide de l'idée d'« obstacle », c'est-à-dire de ce qu'on rencontre lors de la recherche d'un « résultat » ; ou de celle de « difficulté », phénomène induit par un défaut de maîtrise d'un outil ou par le dysfonctionnement d'une machine.

Il arrive également que la notion à laquelle est rattaché à titre indicatif et par commodité le sujet fasse écran pour son interprétation, et qu'elle soit ainsi invoquée pour justifier un traitement partiel ou périphérique de la question. Le sujet : « Qu'est-ce qu'une liberté fondamentale ? » est ainsi abordé en excluant tout développement relatif à la théorie politique au motif qu'en classe, le traitement de la notion d'État doit précéder celui de la notion de liberté et qu'il ne faut en conséquence pas encombrer l'étude de celle-ci de redites concernant celle-là !

Les questions posées ne sont jamais isolées et comme flottantes dans un éther philosophique neutre et homogène : elles appartiennent à des traditions de pensée ou elles émergent dans les préoccupations du monde contemporain, et c'est comme cela qu'elles font sens et qu'elles nous concernent comme questions de philosophie. Elles se rapportent donc à des « grands problèmes » classiques ou contemporains et il est parfaitement légitime de les y rattacher. Mais si elle est assurément utile, une telle mise en perspective devient cependant préjudiciable quand elle se substitue à l'analyse proprement dite du libellé du sujet, de simples références ne pouvant jamais tenir lieu d'arguments. Dans leur accumulation, des références – de surcroît inévitablement superficielles – ne sauraient constituer une posture intellectuelle satisfaisante ; elles induisent plutôt une organisation factice de l'exposé et conduisent à des développements passe-partout, à des juxtapositions d'exemples hétéroclites, voire à une sorte de recyclage artificiel d'éléments de cours plus ou moins présents à la mémoire du moment – comme lorsqu'un candidat ayant à traiter le sujet : « Faut-il avoir peur de la technique ? », évoque le mythe de Protagoras où Prométhée aurait demandé son aide à Athéna, qui lui aurait alors donné le tison du feu sacré !

Le jury apprécie l'utilisation qui est faite des auteurs. Or les candidats témoignent trop souvent d'une connaissance très approximative, voire erronée, des doctrines philosophiques qu'ils ont pourtant eux-mêmes décidé de convoquer dans leur leçon. Pour s'autoriser à citer une référence, il faut être à même d'en rendre compte lorsque des questions simples seront posées à son sujet au cours de l'entretien avec le jury. Or il semble que trop de références soient simplement prélevées dans des ouvrages scolaires. Sans doute, à défaut d'une lecture effective des œuvres intégrales citées par les candidats – souhaitable, mais pas toujours réalisable – il convient pour le moins d'avoir une vision suffisamment précise de la doctrine des auteurs sollicités et une connaissance de première main d'au moins quelques passages significatifs de ces derniers. D'ailleurs, les leçons qui prennent le temps de développer une référence, de s'y installer pour en montrer les subtilités sont meilleures que celles qui utilisent les auteurs comme de simples marqueurs ou comme des illustrations théoriques. De fait, un bon usage des références donne une chair authentique à la réflexion et en révèle les nuances et la finesse, comme en porte témoignage une belle leçon sur le sujet : « Le mensonge est-il une forme d'indifférence à la vérité ? ». Le candidat a manifesté une véritable patience dans l'approche du sujet, proposant plusieurs hypothèses sur les raisons de l'attitude d'indifférence vis-à-vis de la vérité : on peut ne pas se sentir tenu de dire le vrai, en reconnaissant une utilité, voire une vertu protectrice au mensonge ; et considérant que la vérité n'est pas à notre portée, on peut se rendre insensible à celle-ci et douter de son existence en doutant de la certitude. En nouant l'analyse à une réflexion sur le sujet – lorsque beaucoup de candidats proposent une addition de définitions sans lien entre elles –, le candidat pense le mensonge comme ce qui peut tantôt révéler le caractère sacré du vrai (reconnaissance du pouvoir, reconnaissance de la valeur de la vérité), tantôt le profaner (aller contre la véracité, brouiller les frontières de la réalité et de la fiction). Le plan, solidement élaboré et suivi, a consisté en une exploration de trois pistes : (a) les raisons d'être indifférent à la vérité, (b) celles de préférer le mensonge au vrai, afin (c) d'envisager l'utilisation heuristique du secret et du mensonge. L'usage des références a été précis. La première partie étudie le chapitre 18 du *Prince* de Machiavel, rappelant cette règle du souverain, qui justifie la mise à l'écart et le déguisement des principes moraux : se maintenir au pouvoir pour assurer la stabilité de l'État. La deuxième partie montre assez clairement les termes de la controverse entre Kant et Constant sur « un prétendu droit de mentir par humanité » ; et la troisième partie, avec Dewey et Martha Nussbaum, explore les voies d'une fiction vraie, c'est-à-dire d'un meilleur accès à la vérité par la simulation et la dissimulation. Certes, certains développements ont été un peu distendus : c'est que le mensonge ne se réduit pas à une approche fictive du réel, ni à la pudeur du secret, ni aux images du mythe, ni aux réserves de la politesse, ni aux déformations du rêve. Toutefois, l'ensemble du propos a manifesté à la fois une attention à l'indifférence quant au vrai et une lecture de première main des textes de Machiavel, Montaigne, Kant et des philosophes américains cités dans le dernier moment.

Une dernière remarque, concernant le sujet-leçon, doit porter sur les « repères ». Dans les programmes des classes terminales, ceux-ci ne sont pas supposés constituer la base de l'élaboration du cours de philosophie, ni *a fortiori* des sujets du baccalauréat. Pour autant, ils sont autant de balises permettant de s'orienter dans les notions du programme et leur maîtrise contribue largement à la compréhension et au traitement des questions qu'il est possible d'aborder en cours – et au concours. De fait, le jury attend une maîtrise minimale des repères conceptuels, non seulement dans leur définition nominale, mais aussi et surtout dans leur dimension opératoire. Or il apparaît que leur maîtrise est souvent insuffisante. Par exemple, pour le sujet : « À chacun sa vérité », la candidate utilise des couples d'oppositions conceptuelles comme objectif/subjectif, absolu/relatif, universel/particulier, etc., sans que cela parvienne à structurer son propos, faute d'une clarification préalable du sens de « vérité », d'« opinion » ou d'« interprétation ». L'argument reste donc vague, se contentant de montrer les risques d'un relativisme sans les désigner clairement et en appelant alors au « raisonnement », indiquant pêle-mêle dans l'entretien que les critères de la vérité sont la cohérence, la logique, la preuve, la démonstration, la réfutabilité et l'utilité, l'objectivité ou la neutralité.

Les « repères » sont de véritables points d'appui pour une leçon, mais il faut en avoir un usage approprié, comme le démontre une leçon bien conduite sur : « Quelle maîtrise avons-nous du temps ? ». Le candidat réussit à structurer son propos d'une manière simple en utilisant la distinction objectif/subjectif, d'une part, et la distinction théorique/pratique, d'autre part. Les deux premières parties mettent en regard un temps conçu *objectivement* et dès lors voué à nous échapper (ce qui peut être discuté) et un temps conçu *subjectivement* et dès lors objet d'une possible, quoique problématique maîtrise par le jeu de la mémoire. Dans une troisième partie, les difficultés propres à l'idée d'une maîtrise

du temps sont associés aux problèmes *théoriques* liés à la notion, peut-être insolubles, mais dont un dépassement est proposé avec l'idée que c'est dans l'action que, *pratiquement*, cette maîtrise advient. Ce cadrage permet par conséquent au candidat d'éviter les pièges d'un discours ne jouant que de manière hasardeuse sur les images et les métaphores que nous utilisons pour parler du temps.

Le sujet-explication

Un professeur de philosophie est un lecteur. La restitution précise de l'objet d'un texte, du problème qu'il recouvre, de la thèse qu'il renferme et des articulations qu'il déploie constitue le premier critère de notation de l'épreuve. Tout commence, sans doute, par la lecture de l'extrait qui, si elle n'est pas impérative, reste toutefois appréciée dans la mesure où elle permet au jury de se remémorer un texte, mais aussi d'apprécier à la lecture et à sa tonalité une première intelligence du texte. Mais les choses s'enchaînent, dans l'explication de texte, avec un travail sur la lettre même du texte, dont il ne suffit pas d'identifier plus ou moins vaguement le « thème ». Éventuellement, face à des textes philosophiques dont les thèses ne sont pas souvent explicitement exprimées ou démontrées, on attend des candidats qu'ils en restituent eux-mêmes succinctement la démonstration, soit par leur connaissance de l'auteur concerné, soit en reconstruisant par raisonnement un argument général. Lors donc qu'une expression comporte un sens problématique, il est bon de le signaler, d'avancer éventuellement plusieurs hypothèses d'interprétation, voire de reconnaître franchement la difficulté qu'elle comporte, plutôt que de l'éluider – comme un candidat a pu le faire autour d'un texte difficile sur la vérité, extrait des *Esquisses pyrrhoniennes* de Sextus Empiricus. C'est qu'une attention toute particulière est portée par le jury sur l'effort de conceptualisation et sur la mise au jour du raisonnement de l'auteur, comme sur la cohérence de l'extrait proposé. Face à des pensées complexes, on attend un effort interprétatif, avec ses nécessaires hypothèses – qu'on ne peut toujours être assuré de lever. Au contraire, une glose univoque et qui ne manque pas de taire les difficultés ou d'omettre des passages et des idées, conduit très souvent à des contre-sens et à une pensée appauvrie.

Il est ainsi tout à fait possible de réussir une explication de texte d'un auteur dont on ne maîtrise *a priori* pas parfaitement la pensée. Le jury est attentif à l'intelligence dans la lecture du texte, à la capacité à en saisir les enjeux et les problèmes, plus qu'à une stricte exactitude doxographique, même si cette dernière est également la bienvenue. L'important est que d'éventuelles lacunes ne provoquent pas un affaissement de l'explication, comme cela put être le cas avec un extrait de *l'Introduction aux principes de la morale et de la législation* de Bentham. Tandis que l'explication consistait en une convenable paraphrase du texte, des lacunes se sont fait jour lorsqu'il a été question d'expliquer des termes aussi courants que « probité » ou « prochain » : pour le premier, le candidat n'a pas su dire ; pour l'expression « les devoirs envers son prochain », elle ne servirait qu'à dénoter les devoirs envers des proches, famille ou amis. Pourquoi alors opposer la conception kantienne de la morale à celle de Bentham ? Le jury a dû constater que le candidat ne maîtrisait pas les concepts et les thèses de la philosophie morale de Kant et qu'il ne pouvait dans ces conditions s'étonner de l'identification faite par Bentham entre les « motifs » et les « obligations » nous faisant un devoir d'obéir aux préceptes de la probité ou de la bienfaisance ; et il n'a pas davantage su éclairer la notion de sympathie introduite par Bentham afin d'expliquer les motifs nous conduisant à prendre en considération le bonheur des autres.

Pour autant, le jury n'attend nullement une explication de texte de spécialiste, ni ne préjuge une connaissance de première main de l'œuvre tout entière de l'auteur dont le texte a été choisi. Ses attentes correspondent seulement à celle d'une lecture vouée, d'une part, à mettre au jour la façon dont un philosophe se saisit d'un problème relativement à une réalité quelconque et y apporte une solution dogmatique ou aporétique ; d'autre part, à montrer comment le texte concerné et le traitement précis de son objet peuvent être matière à nourrir une réflexion sur la réalité dénotée. Il s'agit donc bien d'un exercice de professeur de philosophie, qui révèle la façon dont il s'instruit et transmet une culture philosophique au service d'une réflexion sur un pan de la réalité, dont il détermine, interroge et approfondit la compréhension. Il est en somme important, dans une explication de texte, de dégager avec suffisamment de clarté la problématique qui ordonne l'extrait et en organise la lecture. L'exercice de l'étude de texte a du reste donné lieu à quelques beaux exposés, dans lesquels la maîtrise formelle permettait la pensée précise et féconde d'un ou plusieurs problèmes philosophiques. Rappelons que ces dimensions ne s'excluent pas, mais que la première est la condition de la seconde – ce qu'ont illustré avec brio quelques exposés, dont on donnera ici quatre exemples :

- (1) sur un extrait de *De la nature des dieux* de Cicéron dans lequel il était question de la fonction des mains dans l'élaboration technique : le commentaire proposé a suivi le texte avec attention, un plan de l'extrait étant proposé et justifié. Le jury a apprécié la qualité de l'échange qui a suivi, lequel a démontré de la part du candidat une grande disponibilité intellectuelle et une capacité à saisir et à mobiliser des connaissances externes permettant de mettre en relief le passage et d'interroger à cette occasion les rapports entre organe et fonction, en particulier à partir d'Aristote, de Lucrèce et de Darwin. Des éléments de culture philosophique ont pu être convoqués à bon escient, même si l'explication initiale était plutôt immanente et aurait gagné à densifier son questionnement, ainsi qu'à le mettre davantage en relief à l'aide de ressources externes. Peut-être en raison de ce parti pris « immanentiste » la méthode de l'explication a-t-elle présenté l'inconvénient de suivre trop passivement le texte et d'en marquer les étapes de façon seulement formelle – et donc brutale et peu dialectique ;
- (2) sur un texte de Spinoza extrait de la *Lettre XII à Louis Meyer*, portant sur la distinction entre temps et durée – et le candidat n'étant pas, de son propre aveu, familier de l'auteur. C'est que si l'on peut ignorer l'auteur d'un texte qu'on doit expliquer, il n'en va pas de même de la notion qu'il examine, sur laquelle le candidat a su en l'occurrence mobiliser des connaissances précises sur la notion de temps, depuis les paradoxes de Zénon jusqu'à la *Physique* d'Aristote (le temps comme « nombre du mouvement ») et l'idée bergsonienne de « spatialisation de la durée ». Il a donc su rendre compte de façon assez précise de la distinction entre la réalité de la durée et le temps comme « être de raison », produit de l'imagination et « auxiliaire de l'imagination ». Sa lecture puis son explication du texte ont été menées avec vivacité, en recourant à des images à la fois pertinentes et intrépides, tout en s'efforçant de les mettre au niveau d'élèves de terminale. L'effort portait sur une application du texte à une étude philosophique de la notion de temps comme analogue, relativement à la Durée et à l'Éternité, de ce qu'est la mesure relativement à la Grandeur (spatiale) et à la Substance (à savoir, que le temps et la mesure sont des « êtres de raison, auxiliaires de l'imagination », instruments pour appréhender la Durée et la Grandeur et suppléer à l'entendement impuissant sur ce point) ;
- (3) une bonne explication d'un extrait du *Prince* de Machiavel est parvenue à faire ressortir les mouvements conceptuels à l'œuvre dans le texte. Comment comprendre la valeur normative du discours adressé au prince ? S'agit-il seulement de techniques de gouvernement pour celui qui souhaite assurer son pouvoir (on serait ainsi du côté d'un pur impératif hypothétique), ou bien cette subversion apparente de la vertu au nom de l'efficacité s'articule-t-elle à une visée plus élevée, celle du bien commun ? L'insistance du texte sur la « vérité effective » des choses, remarque le candidat, n'invite pas tant à un réalisme froid qu'à dissiper ce qui n'était au fond qu'une apparence de vertu. Les valeurs de l'être et du paraître s'inversent, si bien que la vertu véritable est celle qui sait jouer de la renommée, tandis que l'adhésion apparemment intègre aux qualités morales en usage se révèle inconsistante ;
- (4) enfin, un candidat a choisi d'expliquer un texte de Kant extrait de *La Religion dans les limites de la simple raison*. Après avoir situé l'extrait dans le cadre de la philosophie kantienne et dans celui d'une réflexion sur la religion, il a dégagé l'essentiel des enjeux du texte à partir de questions précisément ciblées : la religion est-elle légitime à nous imposer des devoirs qui pourraient être en contradiction avec ce que nous jugeons couramment être notre devoir moral ? Peut-on mettre à mort un homme au nom de la religion ? Or la thèse de Kant, elle-même bien identifiée, consiste en ce que la révélation ne pouvant être la source d'une certitude apodictique, il ne saurait être juste d'accomplir au nom de la religion un acte que nous jugeons moralement suprêmement injuste. Enfin, la structure du texte a bien été mise en évidence, ainsi que l'argument décisif selon lequel les devoirs religieux, supposés connus par une révélation divine, n'étant en réalité toujours connus que par l'intermédiaire d'un ou de plusieurs actes humains, fût-ce simplement celui de l'interprétation de la parole divine, ne peuvent être l'objet d'une certitude apodictique devant laquelle la conscience morale devrait céder – si bien que ce serait manquer de conscience morale que de ne pas agir, même dans ce cas, selon notre devoir moral humain. Sans perdre le fil de l'argumentation générale, le candidat a analysé avec soin le sens des concepts essentiels, opérant les distinctions indispensables et faisant preuve de beaucoup de méthode et de clarté : conscience psychologique/conscience morale, justice au sens des institutions judiciaires, de certaines règles de vie en société et de ce qui est moralement légitime, distinction entre savoir, foi et opinion ; usage précis de termes comme « apodictique », « dogmatique », « hérétique », etc. L'entretien a lui-même permis de préciser des points que le

candidat n'avait pas eu le temps d'expliquer précisément pendant son exposé en raison de la richesse de l'extrait, tout comme d'explicitier ses enjeux philosophiques et politiques. Il a aussi fourni l'occasion de confirmer son aisance conceptuelle (il a entre autres apporté des précisions sur la notion de justice, sur le rapport entre les lois juridiques et la loi morale) et sa bonne connaissance générale de la philosophie kantienne (distinction des différents types d'impératifs, distinction entre l'autonomie et l'hétéronomie dans le domaine moral, distinction phénomène/chose en soi, limite du pouvoir de connaître de l'homme, etc.). Le candidat n'a buté que sur une seule difficulté : expliquer le sens de « statutaire » dans l'expression « foi statutaire ». Même si la clarification de ce point avait son importance pour préciser en quel sens Kant parlait ici de religion, elle supposait une connaissance précise de sa doctrine, dont le jury a estimé qu'elle n'était pas exigible du candidat.

L'entretien

Si, dans l'épreuve d'admission, la durée de l'exposé est de 30 minutes au maximum, celle de l'entretien est de 45 minutes au maximum. C'est dire toute l'importance que revêt cette partie de l'épreuve, qui n'en est par conséquent pas tant une « partie » qu'un *développement* et donc l'occasion renouvelée, pour les candidats, de mobiliser leurs talents, leur savoir, leur expertise professionnelle, et pour faire valoir leur position théorique, soit au regard de la « leçon » qu'ils ont prononcée, soit au regard de leur « explication de texte ».

Le jury a parfaitement conscience que la position dans laquelle ils se trouvent est inconfortable, et il souhaite ainsi rappeler aux candidats qu'ils sont pour lui des collègues en exercice dont il ne lui revient pas de « sonder le cœur et les reins », mais seulement de les positionner sur la grille d'évaluation relative à un concours de recrutement. Les membres du jury n'oublient pas les difficultés objectives d'un oral de concours et ils savent qu'elles peuvent être doublées de difficultés relatives à la situation personnelle ou sociale de professeurs-candidats en exercice. Aussi, faire état de son « stress » le jour d'une épreuve n'est pas indispensable, et le mettre en scène ou le constituer en objet de l'exposé peut être inconvenant : le métier de professeur de philosophie consistant à prendre la parole en public, il faut en assumer l'office et s'en rendre capable. Le jury, quant à lui, ne cherche pas à censurer les candidats, il s'efforce de les comprendre et de travailler avec eux à tirer au clair leur propos et ses attendus. Lors de l'entretien, ses questions ambitionnent de conduire les candidats à préciser, à rectifier parfois, à approfondir souvent leur démonstration ou leur exégèse.

Dissipons à cet égard un double malentendu : une question peut paraître inattendue, mais une question inattendue n'est pas un piège ! Une question peut aussi être classique, mais une question classique n'est pas pour autant triviale. Dans tous les cas, il s'agit de témoigner de qualités d'analyse, d'illustration et de mise en perspective habituellement attendues d'un professeur de philosophie dans l'exercice de son métier. On peut s'interroger sur l'ambiguïté d'un exercice de leçon destiné en droit à des élèves, mais adressé en fait à un jury. Cette difficulté est inhérente à la situation. Mais il s'agit tout simplement de s'adresser au jury comme à une classe, même si l'on ne peut oublier qu'il ne s'agit pas d'une classe, mais bien d'un jury. Cela permet, selon le cas, soit de passer rapidement sur certaines précisions ou médiations à caractère pédagogique, dès lors que la clarification et que la progression de la réflexion auront été méthodiques ; soit de discuter de tel ou tel détail de doctrine, parce qu'on est un professeur s'adressant à des collègues professeurs et qu'il est d'usage de discuter entre pairs de la philosophie et de ses concepts. C'est affaire de jugement et de mesure, et Il serait tout à fait regrettable que tout effort d'illustration soit obliéré, au prétexte que le candidat s'adresse à un jury de professeurs et donc, prétendument, d'initiés.

Il n'en reste pas moins que les questions posées lors de l'entretien peuvent viser à vérifier que le candidat maîtrise son sujet. Il s'agit alors de s'engager dans des zones demeurées inexplorées lors de la première partie de l'épreuve ou de corriger d'éventuelles erreurs. Des leçons comportant des défauts dans l'analyse du sujet ou dans la structuration du plan ont pu obtenir des notes très satisfaisantes parce qu'elles s'articulaient à des connaissances précises dont le jury a pu mesurer davantage la teneur dans l'entretien. Si, par exemple, lors de son exposé consacré à : « Faut-il vivre avec son temps ? », une candidate a maladroitement omis certains aspects problématiques du sujet, elle a su durant l'entretien mobiliser des analyses précises de la *Physique* d'Aristote ou des *Secondes considérations inactuelles* de Nietzsche pour affermir l'armature de son propos. C'est que le jury cherche

principalement à *aider* le candidat à reformuler ses analyses, étant entendu que l'échec réitéré de ses tentatives peut révéler des failles ou des erreurs plus profondes encore que ne le laissait pressentir l'exposé proprement dit.

Pour autant, il n'est pas nécessaire de chercher à se défendre absolument contre toute critique, comme si un quelconque aveu condamnait la présentation et qu'il fallait tenir tête, à tout prix, aux assaillants ; ni, à l'inverse, de s'en excuser au détour de chaque remarque ou de chaque désaccord, comme si le jury était détenteur de la vérité et le candidat coupable d'ignorance et d'inconséquence. Après qu'il a conduit son exposé autour du sujet : « Y a-t-il un sens à s'opposer à la technique ? », un candidat qui caractérisait la technique comme « ensemble des moyens de production » a beaucoup résisté face aux demandes du jury d'un ajustement de cette définition, s'entêtant à reprendre sa définition initiale et tardant à évoquer les notions de « savoir-faire », de « règles » ou de « procédés de réalisation ».

Alors qu'une relation intellectuelle de qualité peut s'établir entre collègues, pourquoi certains candidats s'en gardent-ils ou la refusent-ils ? Invité à préciser sa pensée, et plus précisément, à revenir sur l'emploi de certains termes d'une leçon consacrée aux finalités de la technique, un candidat nie systématiquement avoir employé tel ou tel terme, dûment consigné pourtant par la prise de notes des membres de la commission, coupant ainsi court, par le fait, à toute discussion. L'entretien devenait dans ces conditions impossible, sauf à prendre une tournure accusatoire ou conflictuelle, naturellement inappropriée et éloignée des intentions du jury. Il aura fallu la citation complète et mot à mot de ses dires pour convaincre le candidat de la bonne foi du jury, au terme cependant d'une démarche fastidieuse et chronophage qui, finalement, a vidé de sa substance un entretien interrompu à son terme. De telles circonstances et une telle conflictualité rentrée sont rares ; il est souhaitable qu'elles disparaissent tout à fait du concours, qui doit rester un moment d'échanges entre membres d'un même monde académique de l'école.

Mais heureusement, bien des entretiens ont permis d'enrichir et d'améliorer la prestation orale du candidat. On sait gré, par exemple, de l'ouverture intellectuelle d'un candidat qui avait à expliquer un texte sinueux de Malebranche où ce dernier retravaillait des notions cardinales du cartésianisme. Très à l'aise dans la compréhension littérale du texte, le candidat sut prolonger pendant l'entretien sa lecture dans une perspective largement politique. Invité à envisager l'hypothèse selon laquelle Malebranche cherchait à tempérer l'importance de la liberté humaine et à ramener à la foi catholique certains esprits forts tentés par le libertinage, le candidat a conduit une discussion courtoise et instruite avec des collègues davantage qu'avec des censeurs. De même, un candidat ayant traité : « Quelle maîtrise avons-nous du temps ? » a pu saisir l'opportunité des questions posées par le jury pour préciser la distinction qu'il avait mise en œuvre entre « mesure » et « maîtrise », tout comme un candidat ayant traité : « Agir par devoir, est-ce agir contre son intérêt ? » a pu interroger la relégation spontanée de l'intérêt à l'égoïsme sinon immoral du moins amoral. Également, un candidat présentant un texte extrait du fragment L. 199 des *Pensées* de Pascal, et qui n'avait pas identifié quels étaient les deux infinis en question pendant son explication, a profité de nos questions pour distinguer l'infiniment grand de l'infiniment petit, et reprendre ainsi avec profit plusieurs points de son explication – sa note en ayant été d'autant améliorée. Autre exemple : alors que sa présentation d'un extrait de *De la Breveté de la vie* a consisté en une lecture linéaire qui manquait un passage clef du texte – la mention d'un temps destiné à la sagesse – le candidat s'est saisi de l'interrogation qui lui était faite sur ce passage pour dénoncer sa première interprétation et pour commencer à élaborer une nouvelle lecture de l'extrait. Pour cela, il a procédé par hypothèses et les questions du jury ont été autant d'occasions de progresser dans la glose en résolvant des objections ou en mobilisant des connaissances. L'entretien a ainsi pris la forme d'un authentique dialogue qui a permis au candidat de montrer ses compétences dans la démarche philosophique et d'améliorer significativement sa prestation. Ce qui fut également le cas d'une candidate qui, sur un texte de W. James extrait de la *Volonté de croire*, en a manqué le pivot et s'est reprise lors de l'entretien, où elle a montré une meilleure compréhension de la question posée par le texte et de sa logique, qu'elle est arrivée à mettre en relation avec des connaissances précises sur les preuves de l'existence de Dieu dans la philosophie rationaliste.

Il faut en somme comprendre que, au terme d'un exposé, des questions se posent toujours – aux membres du jury eux-mêmes – et qu'il est légitime qu'elles soient posées au candidat dans une relation qui n'est ni inquisitoriale, ni administrative, mais de confiance et de loyauté intellectuelle réciproques. Les défauts les plus récurrents que déplore à cet égard le jury sont le mutisme, l'attentisme et la répétition ; il apprécie au contraire tout particulièrement que les candidats prennent simplement en

compte ses remarques et les appréhendent dans le cadre d'une discussion académique, comme il s'en conduit dans leur milieu professionnel commun. Le jury est ainsi convaincu que, quels que soient la teneur et le niveau des exposés, l'entretien permet d'établir une relation intellectuelle de qualité avec le jury, qu'il s'agisse de préciser un exposé ou d'en prolonger les perspectives.

Remarques conclusives et conseils aux futurs candidats

Le jury doit dire le plaisir qu'il a eu de voir bien des candidats résolument engagés dans un enseignement professionnel de la philosophie, interrogeant le sens des notions mobilisées, conceptualisant la réalité qu'ils entendaient décrire, produisant des hypothèses, s'appuyant sur des pensées connues de première main. Ils ont montré ce qu'est un professeur de philosophie, non en exposant des doctrines prétendument attendues, mais en offrant le spectacle d'une pensée qui se cherche, qui cristallise et qui éclaire son objet. Plus encore, les entretiens ont montré des professeurs capables de dialoguer en cherchant à affronter des difficultés et en esquissant des pistes fructueuses de réflexion.

Le jury invite les candidats malheureux à persévérer dans leur effort de certification : nombre de candidats refusés à la session 2021 ont réussi le concours de la session 2022, parfois même brillamment. Il convient pour cela de se préparer à l'oral en travaillant avec constance et régularité le programme des six notions ou thèmes, et non pas en lisant des synthèses ou en les produisant à partir de la fréquentation exclusive de manuels scolaire. Ce sont des lectures choisies et approfondies qui témoigneront d'une connaissance de première main des notions ou thèmes au programme et des problèmes attenants, ainsi que des auteurs qui permettent de les traiter. Au vu de l'extension du programme de l'enseignement de spécialité « Humanités, littérature et philosophie »¹, ainsi que des programmes des classes terminales générale et technologique², le jury invite donc les futurs candidats à ne pas négliger les différentes perspectives qui s'y ouvrent, la combinatoire notionnelle rendue possible, et donc à se constituer une culture suffisamment solide des différents champs concernés.

Pour les candidats issus de divers horizons professionnels et n'exerçant pas encore le métier de professeur de philosophie – on pense notamment aux assistants d'éducation (AED) – on conseillera l'analyse des programmes et un recours aux documents d'accompagnement du groupe de philosophie de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche, publiés sur le portail Éduscol³ du site du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, afin de bien saisir les caractéristiques techniques et les orientations générales de l'enseignement de la discipline « philosophie » dans le cycle secondaire.

Pour tous, il peut également être judicieux de contacter l'inspection pédagogique régionale de son académie de résidence, de s'inscrire aux formations qu'elle pilote et d'assister à des cours de philosophie.

¹ Voir : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/00/2/spe578_annexe_1063002.pdf pour la classe de première) ; et : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/SPE8_MENJ_25_7_2019/92/0/spe255_annexe_1158920.pdf pour celle de terminale.

² Voir : <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Special8/MENE1921238A.htm>.

³ Voir : <https://eduscol.education.fr/2320/philosophie>.

ANNEXE

BILAN STATISTIQUE DU CONCOURS

CAPES INTERNE DE PHILOSOPHIE Bilan de l'admission de la session : 2022

Nombre de candidats admissibles : 88
Nombre de candidats non éliminés : 87 Soit : 98,86 % des admissibles.

*Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire :
00.00, AB, AN, RD*

Nombre de candidats admis sur liste principale : 40 Soit : 45.98 % des non éliminés.
Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire : 0
Nombre de candidats admis à titre étranger : 0

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

Moyenne des candidats non éliminés : 32,31 (soit une moyenne de : 10,77 /20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 38,60 (soit une moyenne de : 12,87 /20)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire : (soit une moyenne de : /20)
Moyenne des candidats admis 0 titre étranger : (soit une moyenne de : /20)

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés : 20,31 (soit une moyenne de : 10.16 /20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 26,60 (soit une moyenne de : 13,30 /20)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire : (soit une moyenne de : /20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger : (soit une moyenne de : /20)

Rappel

Nombre de postes : 40
Barre de la liste principale : 0034.00 (soit un total de : 11.33 /20)
Barre de la liste complémentaire : (soit un total de : /20)

(Total des coefficients : 3 dont admissibilité : 1 admission : 2)

CAER - CAPES DE PHILOSOPHIE
Bilan de l'admission de la session : 2022

Nombre de candidats admissibles : 33
Nombre de candidats non éliminés : 32 Soit : 96,97 % des admissibles.

*Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire :
00.00, AB, AN, RD*

Nombre de candidats admis sur liste principale : 16 Soit : 50,00 % des non éliminés.
Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire : 0
Nombre de candidats admis à titre Étranger : 0

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

Moyenne des candidats non éliminés : 28,94 (soit une moyenne de : 09,65 / 20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 36,09 (soit une moyenne de : 11,81 / 20)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire : (soit une moyenne de : / 20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger : (soit une moyenne de : / 20)

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés : 18,94 (soit une moyenne de : 09,47 / 20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 25,44 (soit une moyenne de : 12,72 / 20)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire : (soit une moyenne de : / 20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger : (soit une moyenne de : / 20)

Rappel

Nombre de postes : 16
Barre de la liste principale : 0029.00 (soit un total de : 09,67 / 20)
Barre de la liste complémentaire : non applicable (soit un total de : / 20)

(Total des coefficients : 3 dont admissibilité : 1 admission : 2)